

El trabajo colaborativo como estrategia de formación permanente del entrenador de fútbol

José María Yagüe Cabezón

Tesis de Doctorado

Facultad: Educación

Directores: Dr. Antonio Fraile Aranda
Dr. Martín Rodríguez Rojo

1998

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL



**EL TRABAJO COLABORATIVO COMO
ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE
DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL**

Jose M^a Yagüe Cabezón

1998

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

BIBLIOTECA VIRTUAL

**EL TRABAJO COLABORATIVO COMO
ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE
DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR: Jose M^a Yagüe Cabezón

DIRIGIDA POR: Dr. Antonio Fraile Aranda

Dr. Martín Rodríguez Rojo

VALLADOLID 1998

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas o instituciones que de alguna forma han hecho posible este trabajo.

En primer lugar a la Universidad de Valladolid, especialmente al departamento de Didáctica y Organización Escolar, que al admitirme en sus cursos de doctorado me dio la oportunidad de realizar esta tesis doctoral.

A mis directores, los doctores Antonio Fraile Aranda y Martín Rodríguez Rojo, por dedicarme parte de su apretada agenda, por su disposición permanente a escuchar y solucionar atascos y dudas tanto en el diseño general del trabajo como en su problemática metodológica; y sobre todo por la cordialidad, afabilidad y la “atmósfera” humana que ha envuelto todos nuestros encuentros.

A la Real Federación Española de Fútbol y más concretamente a las personas de D. Mariano Moreno y D. Eusebio Martín, director y secretario de la Escuela Nacional de Entrenadores respectivamente, por su colaboración para estudiar la historia de la formación de los entrenadores de fútbol. La Federación de Castilla y León de Fútbol, en las personas de D. Antonio Galindo Rincón, D. Alfonso Varas y D. Lorenzo Sáenz, director, subdirector y secretario de la Escuela Territorial por facilitarme toda la información solicitada de manera amable y diligente.

Al Instituto Nacional de Educación Física de León y a su director Dr. Gonzalo Cuadrado Sáenz por cedernos las instalaciones para la realización del Seminario de investigación colaborativa. A la Biblioteca y a su bibliotecario, D. José María Criado, por sus consejos en la búsqueda de material y en la redacción de la tesis.

A los entrenadores y alumnos del INEF participantes en el grupo de discusión y en la investigación cualitativa, Marcelino, Enrique, Luis, Héctor, Pepe, Juan Carlos, Alejandro, Tito, Fernando, Oscar, Javier...cuya contribución y colaboración ha sido decisiva para crear conocimiento. Agradezco igualmente el trabajo de todos los colaboradores, observadores...etc, por esa labor tan oscura como necesaria.

A los compañeros de otros INEFs y Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por sus consejos y orientaciones en la confección definitiva del cuestionario.

A todos los entrenadores de fútbol de Castilla y León, porque su colaboración en la contestación de los cuestionarios ha sido masiva, demostrando que somos muchos los que opinamos que en fútbol no todo está inventado.

Por último, un recuerdo especial a mi compañera y esposa, Deli, por su silencio comprensivo, y a mi pequeña hija María porque sus risas y llantos, me han generado entusiasmo e ilusión para acabar este trabajo.



INDICE



INDICE

AGRADECIMIENTOS

INDICE 9

INTRODUCCIÓN 17

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 27

CAPITULO I

ESTUDIO DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN/LA

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN 29

I.1.- LOS PARADIGMAS DE ANÁLISIS DE LA REALIDAD 32

I.1.1.- LA TRADICIÓN EMPÍRICO-ANALÍTICA 35

I.1.2.- LA TRADICIÓN SIMBÓLICA-INTERPRETATIVA 38

I.1.3.- LA TRADICIÓN CRÍTICA 42

I.2.- LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN 47

I.2.1.- NACIMIENTO Y EVOLUC. DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN 48

I.2.2.- QUE ES LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN 51

I.2.3.- CÓMO SE PLANIFICA LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN 60

I.2.4.- TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE
INFORMACIÓN63

CAPITULO II

LA FORMACIÓN DE LOS TÉCNICOS DEPORTIVOS. ESPECIAL

REFERENCIA AL FÚTBOL	77
II.1.- MODELOS DE FORMACIÓN DE LOS TÉCNICOS DEPORTIVOS	79
II.1.1.- ALGUNOS MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	80
II.1.2.- PROPUESTA DE DISTINTAS PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN DE LOS TÉCNICOS DEPORTIVOS EN FÚTBOL	95
II.2.- LOS MODELOS DE TÉCNICOS DEPORTIVOS	98
II.2.1.- ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE LAS COMPETENCIAS Y HABILIDADES NECESARIAS PARA EL ENTRENADOR	98
II.2.2.- CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS DE TÉCNICOS DEPORTIVOS	103
II.2.2.1.- Modelo de entrenador según su personalidad, estilo o dirección de equipo deportivo	103
II.2.2.2.- Modelo de entrenador en función del rol o acción predominante	107
II.3.- REVISIÓN LEGISLATIVA SOBRE LA FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL EN ESPAÑA	117
II.3.1.- DESDE LA CREACIÓN DE LA ESCUELA NACIONAL DE ENTRENADORES HASTA LA LEY DEL DEPORTE DE 1990	118
II.3.2.- A PARTIR DE LA LEY DEL DEPORTE DE 1990	124
II.3.2.1.- Real Decreto 594/1994, de 8 de abril, sobre enseñanzas y títulos de los Técnicos Deportivos.....	127

II.3.2.2.- Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las titulaciones de Técnicos Deportivos	135
---	-----

CAPITULO III

LA INICIACIÓN DEPORTIVA EN LOS JUEGOS DEPORTIVOS

COLECTIVOS. REFERENCIA ESPECIAL AL FÚTBOL 141

III.1.- EL CONCEPTO DE INICIACIÓN DEPORTIVA 143

III.2.- ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

COLECTIVOS..... 147

III.2.1.- PERSPECTIVA DE ANÁLISIS TECNICO-TÁCTICA 149

III.2.2.- ANÁLISIS DE LA ACCIÓN DEL JUEGO DESDE EL PUNTO DE VISTA ATAQUE-DEFENSA 151

III.2.3.- ANALISIS DE LA ACCIÓN DEL JUEGO DESDE EL PUNTO DE VISTA COOPERACIÓN-OPOSICIÓN 158

III.3.- LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN EN LA INICIACION DEPORTIVA

DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS COLECTIVOS 165

III.3.1.- LA TEORÍA DE TRANSFERENCIA ASOCIACIONISTA Y LA PEDAGOGIA ANALITICA. MODELO DE OBJETIVOS 168

III.3.2.- LA TEORÍA DE LA TRANSFERENCIA COGNITIVA Y LA PEDAGOCÍA GLOBAL. MODELO PROCESUAL 173

III.3.3.- LOS DIFERENTES MEDIOS PEDAGÓGICOS EMPLEADOS EN CADA UNA DE LAS CORRIENTES SEGÚN BONNET 179

III.4.- LA INICIACIÓN DEPORTIVA EN FÚTBOL	183
III.4.1.- ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN	184
III.4.2.- PROPUESTA ALTERNATIVA DE INICIACIÓN DEPORTIVA EN FÚTBOL	192
III.4.2.1.- Situación actual del tratamiento del fútbol base	192
III.4.2.2.- Fundamentos del modelo propuesto de enseñanza	194
III.4.2.3.- Propuesta de etapas del modelo de iniciación al fútbol	202

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO IV

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN	207
IV.1.- EL MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN: SU ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	209
IV.2.- METODOLOGÍA LLEVADA A CABO EN LA INVESTIGACIÓN.....	213
IV.2.1.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	213
IV.2.1.1. Contexto Cuantitativo	213
IV.2.1.1. Contexto Cualitativo	214
IV.2.2.- FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	217
IV.2.2.1.- Recogida de información cuantitativa	217
IV.2.2.2.- Recogida de información cualitativa	222
IV.2.3.- ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS	244
IV.2.3.1.- Análisis de los datos cuantitativos	244
IV.2.3.2.- Análisis de los datos cualitativos	245
IV.2.4.- EL RIGOR DEL ESTUDIO	251

IV.2.4.1.- Validez de la parte cuantitativa	252
IV.2.4.2.- Criterios y procedimientos de credibilidad de la parte interpretativa	255
IV.2.5.- EL PAPEL ÉTICO DEL INVESTIGADOR	262

TERCERA PARTE: RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	269
V.1.- RESULTADOS DE LA PARTE CUANTITATIVA	271
V.1.1.- DESCRIPCIÓN MUESTRAL: PERFIL DEL ENTRENADOR NACIONAL DE FÚTBOL DE CASTILLA-LEON	273
V.1.2.- FORMACIÓN INICIAL DEL ENTRENADOR NACIONAL DE FÚTBOL DE CASTILLA Y LEON	280
V.1.3.- ASPECTOS DIDÁCTICOS DEL ENTRENAMIENTO	294
V.1.4.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL ENTRENADOR NACIONAL DE FÚTBOL DE CASTILLA Y LEON	304
V.2- RESULTADOS DE LA PARTE CUALITATIVA.....	310
V.2.1.- MODELO TEÓRICO EN QUE SE APOYA EL SEMINARIO	311
V.2.2.-FASES DEL PLAN DE ACCIÓN DEL SEMINARIO COLABORATIVO	315
V.2.3.- RESULTADOS DEL ESTUDIO INTERPRETATIVO	327

CAPITULO VI

RESUMEN DE CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE FUTURO	361
VI. 1.-REVISIÓN DE LOS ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	363
VI.-2.-CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS Y DE INVESTIGACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO	371
BIBLIOGRAFIA	381



BIBLIOTECA VIRTUAL

MIGUEL DE
CERVANTES

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

1.- Antecedentes y justificación del Estudio

Los motivos que me impulsaron y decidieron a elegir el tema y el enfoque de este trabajo que presentamos, hay que buscarlos fundamentalmente en mi trayectoria profesional en el mundo de la enseñanza y del entrenamiento deportivo de fútbol. Cuando comienzo a realizar los cursos de formación de entrenador de fútbol en la Escuela de Entrenadores, mi motivación y mis ganas de aprender impiden ver algunas lagunas que quizá deberíamos cuestionar hoy en nuestro proceso formativo.

Empiezan a despertarse gran parte de mis inquietudes y reflexiones cuando comienzo a entrenar, y observo que lo que hacemos la mayoría en nuestras sesiones de entrenamiento se puede resumir en un calentamiento más o menos dinámico, unas carreras con más o menos intensidad y unos partidillos o tiros a puerta. Lo que veo y lo que yo hago no me satisface del todo porque los jugadores no tienen mucho contacto con el balón, existen muchos tiempos muertos y hay tareas en que una gran parte de jugadores están inactivos. En resumen, de esta práctica se puede deducir que la formación inicial carece de la asimilación de estrategias didácticas apropiadas para entrenar, como criterios para el agrupamiento de los jugadores, aspectos organizativos de los espacios y tiempos en las sesiones de trabajo, así como en la organización de los contenidos, la selección de recursos y el papel o rol del entrenador.

Una primera idea a la que llegamos es que, si queremos mejorar la calidad de las sesiones de entrenamiento, será a través de la formación del entrenador y sobre todo de su formación permanente, mediante un cambio de modelo en la intervención del entrenamiento, y una metodología más específica, en la que el balón sea un recurso necesario e imprescindible en la ejecución de las tareas.

Nuestro estudio coincide en el tiempo con la reforma del sistema educativo de nuestro país; la norma que lo regula es la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. El título IV de la ley se dedica monográficamente a la calidad de la enseñanza. Abarca del artículo 55 al 62. El art. 55 enumera los factores que favorecen la calidad:

Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a :

- a) La cualificación y formación del profesorado.*
- b) La programación docente.*
- c) Los recursos educativos y la función directiva.*
- d) La innovación y la investigación educativa.*
- e) La orientación educativa y profesional.*
- f) La inspección educativa.*
- g) La evaluación del sistema educativo.*

En nuestro estudio para mejorar la calidad del entrenamiento nos centramos tanto en la cualificación y formación del profesorado, como en la innovación e investigación educativa y la programación docente, pero aplicado a los entrenadores y en el ámbito del entrenamiento.

El enfoque metodológico de la tesis doctoral ha tenido distintas influencias. La primera en el tiempo son los cursos de doctorado, realizados por el doctorando en el departamento de “Didáctica y Organización Escolar” de la Universidad de Valladolid. Sus profesores (Dr. Rodríguez Rojo, Dra. Gómez Nieto, Dr. Albuerne López) son los primeros que me acercan a la metodología cualitativa. La segunda influencia es el trabajo realizado por el Dr. Fraile Aranda sobre la formación permanente de los profesores de educación física a través de un Seminario de Investigación-Acción que se está reuniendo en Valladolid desde hace algunos años y que en su tiempo desembocó en su Tesis Doctoral “*Un modelo de formación permanente para el Profesor de Educación Física*”. Este estudio me permitió profundizar en la investigación interpretativa, consecuente con la función de un entrenador-profesor reflexivo y crítico de su práctica, donde ésta se convierta en

fuelle de “conocimiento práctico”. Por último la influencia del núcleo de investigación de la Facultad de Ciencias de la actividad física y del deporte de Granada (Delgado Noguera, del Villar, Medina, Viciana, Romero...) a través de sus tesis y escritos sobre el Análisis de los Procesos de Formación del Profesorado de Educación Física y del Entrenador.

Para ubicar nuestra investigación en el ámbito de la actividad física y del deporte en España seguimos las cinco áreas en las que agrupa las Ciencias del Deporte la European Network of Sport Sciences in Higher Education:

- Áreas de las Ciencias Sociales
- Área de las Ciencias Humanas y de Enseñanza
- Área de Ciencias Biométicas
- Área Deportiva
- Otras áreas.

Situamos nuestro trabajo en el área de las Ciencias Humanas y de Enseñanza, en la sección de Formación del Profesorado y del Entrenador Deportivo. El primer aspecto ha sido tratado desde distintos ángulos por Delgado Noguera (1989), del Villar (1993), Fraile (1993), Pascual (1994), Devís (1994), Medina (1995), Romero (1995), Viciana (1996); la formación del entrenador deportivo ha sido tratada recientemente por Ibáñez (1996) que abre un nuevo campo de posibles investigaciones entre las que la nuestra se encuentra.

También tiene cierta relación con nuestra investigación el área Deportiva, el tipo de deporte, en nuestro caso el fútbol, puede condicionar la formación de sus técnicos. Los estudios realizados en España sobre el fútbol se reducen a los de Raya (1990), Fradua (1993) y López López (1995), si bien es cierto que siguen una metodología diferente a la nuestra.

La oportunidad de este estudio viene avalada por la necesidad de dotar a este campo del entrenamiento deportivo de un cuerpo científico, ya que hasta la aparición del Real Decreto 594/1994, que regula y unifica la formación de técnicos deportivos para todos los deportes, la situación era heterogenea. Así que aprovechamos la

investigación para fomentar modelos y metodologías menos directivas, más colaborativas y grupales donde se tengan en cuenta tanto el conocimiento teórico como el práctico, pues consideramos que el teórico no es suficiente si queremos facilitar la formación de profesionales reflexivos.

2. Establecimiento del problema objeto de estudio

La investigación tiene como una de las finalidades profundizar y conocer el proceso formativo que ha desarrollado el entrenador de fútbol de Castilla y León y diseñar, experimentar y evaluar un programa consensuado de formación permanente para un grupo de estos entrenadores.

En primer lugar, dentro de un modelo cuantitativo, tratamos la valoración que hacen los entrenadores sobre su formación mediante el empleo prioritario de técnicas de recogida de información cuantitativas, como el cuestionario, y con menor significatividad, una técnica típicamente cualitativa, como la entrevista.

Desde una situación “macro” donde analizamos la situación profesional de los entrenadores nacionales de fútbol de Castilla y León, pasamos a proponer un programa de formación permanente colaborativo, que si bien sigue las pautas marcadas por sus participantes, también toma como referencia las deficiencias encontradas con el cuestionario en la formación inicial. El programa será autoevaluado siguiendo un modelo interpretativo y naturalista, recogiendo la evolución de un grupo reducido de entrenadores de León que durante dos años han participado en el Seminario de Formación como un grupo de discusión.

En el estudio no se descarta el empleo de diferentes instrumentos representativos de los paradigmas cuantitativos y cualitativos, evitando el enfrentamiento entre ambas metodologías

“...en ocasiones las polémicas y debates entre lo cuantitativo y cualitativo han sido esterilizantes, pues generalmente se ha pretendido contar las excelencias de lo cualitativo frente a una cierta ceguera para comprender la realidad de las metodologías cuantitativas. Lo importante no es el debate sino la preocupación por llegar a mejorar la realidad con los métodos que sea necesario utilizar en cada circunstancia concreta”. Pérez Serrano (1990:30)

Consideramos como objetivo general de la primera parte del estudio que proponemos: conocer el pensamiento de los entrenadores nacionales de Castilla y León, después de haber pasado por un curriculum de formación en la Escuela de Entrenadores, respecto a su formación inicial y permanente, (perfil personal, aspectos didácticos, importancia de la programación).

Este objetivo general se descompone en otros de carácter más específico distribuidos en cuatro bloques.

En el primer bloque de objetivos nos planteamos conocer el perfil de entrenador nacional de fútbol de Castilla y León, en cuanto a edad, nivel académico, localización del lugar de trabajo dentro de la comunidad, años de experiencia y si además del entrenamiento realiza otras ocupaciones laborales.

En el segundo bloque de objetivos intentamos conocer los objetivos que impulsaron a participar a los entrenadores en los Cursos de Formación inicial, así como valorar ésta en cantidad y calidad. Otro objetivo de este bloque es investigar los aspectos que ha desarrollado la formación inicial en contraposición a lo que piensan los entrenadores que se debería de aprender, así como valorar las distintas asignaturas de que se compone el curriculum de formación de los cursos.

En el tercer bloque de objetivos nos planteamos aspectos relacionados con la didáctica del entrenamiento. Nos interesa determinar si los entrenadores piensan si la programación es necesaria o no, si ésta se hace en colaboración con compañeros o en solitario, y también analizar los modelos de intervención del entrenamiento, detectando si predominan los métodos tradicionales y directivos o de descubrimiento guiado con una metodología activa.

En el cuarto bloque de objetivos queremos verificar la necesidad de la formación permanente, y estudiar su problemática y sus medios de realización. También nos interesa buscar las cuestiones que se demandan para la formación permanente y averiguar los medios que utilizan los entrenadores para su desarrollo profesional.

En la segunda parte del estudio, el Seminario de Formación Permanente Colaborativo se plantean las siguientes preguntas:

1. ¿El seminario de formación permanente ha compensado algunas lagunas en la formación inicial y además ha ampliado el caudal de contenidos de aspectos relacionados con el entrenamiento del fútbol: planificación, sistemas de juego, dirección de equipo, diseño y organización de las tareas en la sesión del entrenamiento...,?
2. ¿Se han producido algunos cambios a nivel individual en los participantes del seminario, y ha contribuido éste a desarrollar la capacidad de análisis de su práctica a través de un proceso de reflexión y colaboración?
3. ¿Ha contribuido el Seminario a mejorar la calidad de las sesiones de entrenamiento a través de un cambio de aspectos didácticos y un modelo de intervención específico basado en la táctica?
4. ¿La metodología interpretativa del seminario es un instrumento válido de desarrollo profesional?

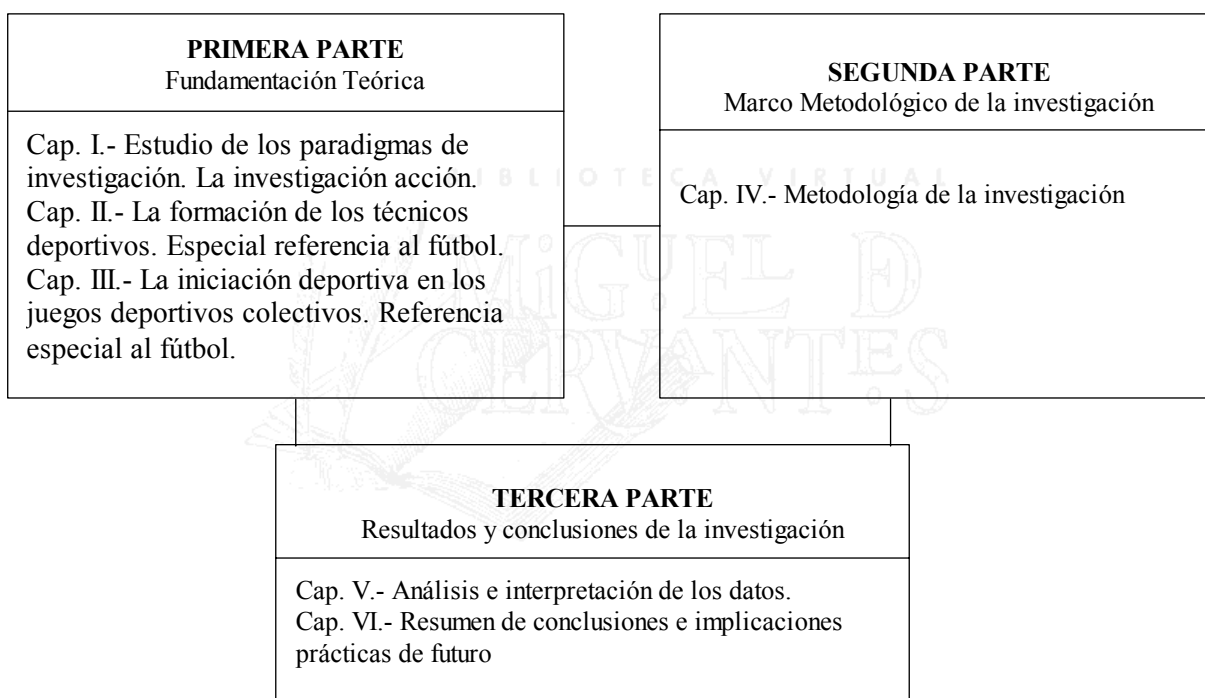
Como hemos comentado antes, para conseguir responder al problema objeto de estudio utilizamos una metodología cuantitativa y cualitativa; la utilización de metodologías integrales o mixtas nos permiten llegar a conocer y explicar conductas y comportamientos que la estadística no puede recoger.

3. Esquema general de la investigación

El trabajo de nuestra tesis va encaminado a que los técnicos deportivos en fútbol se habitúen a un trabajo de colaboración y cooperación, superando el tradicional aislamiento profesional y la idea de que con la formación inicial se ha llegado a la meta cuando la realidad es diametralmente distinta. Consideramos que el camino de la formación es limitado para cualquier profesional crítico y reflexivo. El modelo de entrenador que proponemos es el de un práctico reflexivo, capaz de construir su conocimiento desde el cuestionamiento y el de un investigador de su práctica a través de un trabajo colaborativo con sus compañeros.

La tesis se estructura en tres partes que representan aspectos fundamentales de la investigación:

- Introducción
- Primera Parte: Fundamentación teórica (Capítulo I, II y III)
- Segunda Parte: Marco Metodológico (Capítulo IV)
- Tercera Parte: Resultados y Resumen de conclusiones e implicaciones prácticas de futuro.(Capítulo V y VI)
- Bibliografía y Anexos.



La primera parte recoge la Fundamentación Teórica conceptual sobre la que se construye el proyecto de investigación.

El Capítulo I tiene dos apartados: el primero aborda el estudio de los distintos paradigmas de la investigación desde la tradición intelectual empírico-analítica, pasando por la simbólico-interpretativa, hasta culminar con la tradición-crítica. El segundo apartado presenta la Investigación-acción como un método que acerca al científico o al teórico a la realidad y que considera al profesor como un investigador en la línea de Stenhouse. El conocimiento de uno y la experiencia práctica de otro se unen con la intención de mejorar la práctica educativa.

El Capítulo II recoge la formación de los técnicos deportivos en tres apartados: el primero parte del tratamiento de algunos modelos de formación del profesorado para después proponer distintas perspectivas de formación de los entrenadores de fútbol, se basa en las semejanzas existentes entre la función del entrenador y del profesor: proceso de relaciones humanas, toma de decisiones ante ambientes cambiantes e inciertos,... etc. En el segundo apartado, después de presentar algunos estudios sobre el entrenador, se realiza una clasificación de los técnicos deportivos atendiendo a su personalidad y al rol predominante del entrenador. El apartado tercero es la historia de la formación del entrenador de fútbol en España con referencia a su marco legislativo desde la creación de la Escuela Nacional de Entrenadores hasta el Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos.

El Capítulo III se centra en la iniciación deportiva de los deportes colectivos en general y del fútbol en particular. Se estructura en cuatro apartados. El primero presenta una conceptualización de la iniciación deportiva. El segundo analiza estructuralmente los deportes colectivos, desde una perspectiva de la acción del juego técnica-táctica, ataque-defensa y cooperación-oposición. El tercer apartado está destinado a los modelos de la iniciación deportiva en los deportes colectivos, el modelo de pedagogía analítica y el global. Finaliza el capítulo con un estudio bibliográfico del estado actual de la iniciación del fútbol y con una propuesta alternativa junto con los fundamentos del modelo y las etapas del mismo.

La segunda parte es el marco metodológico de la investigación, acoge el Capítulo IV en el que se describe el proceso metodológico de la investigación. Para ello en un primer apartado se justifica la elección de la utilización conjunta de los métodos cuantitativos y cualitativos a la hora de tratar el problema de investigación y en el segundo apartado se comienza analizando el contexto de la investigación, y después se explican las diferentes fuentes de recogida de información (cuestionarios, entrevistas, diario de campo...), el análisis y tratamiento de los datos, el rigor del estudio y el papel ético del investigador. En este capítulo y los siguientes las citas

que aparecen con una letra mayúscula al final son opiniones de los entrenadores participantes en el Seminario de formación permanente.

La tercera parte está destinada a los Resultados y Resúmenes de conclusiones e implicaciones prácticas de futuro, la constituyen el Capítulo V y VI.

El Capítulo V aborda el análisis y la interpretación de los resultados. Sus dos apartados se corresponden con la parte cuantitativa y cualitativa del estudio. El primer apartado del estudio muestra los cuantitativos referidos al perfil del entrenador nacional de Castilla y León, a su formación inicial, a aspectos didácticos del entrenamiento y a la formación permanente y desarrollo profesional. El segundo apartado ofrece los resultados de la parte cualitativa e intenta contestar a las cuatro preguntas reflejadas en el punto 2. de esta introducción.

El Capítulo VI lo constituyen las conclusiones y una propuesta de ciertas características que en lo sucesivo debería de asumir la Escuela de Entrenadores de Fútbol para una formación más satisfactoria y completa de sus técnicos deportivos.

Para finalizar, se completará el estudio con la Bibliografía y los Anexos correspondientes a la investigación.

I. PARTE

FUNDAMENTACIÓN

TEÓRICA

Capítulo I.- Estudio de los paradigmas de investigación/ La investigación-acción.

Capítulo II.- La formación de los técnicos deportivos. Especial referencia al fútbol.

Capítulo III.- La iniciación deportiva en los deportes colectivos. Referencia especial al fútbol.

I

BIBLIOTECA VIRTUAL

ESTUDIO DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN/LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

I.- Estudio de las tradiciones intelectuales y paradigmas de análisis de la realidad.

• La tradición Empírico-Analítica • La tradición Simbólica. • La tradición Crítica.

II.- La investigación-acción.

• Nacimiento y evolución de la I-A. • Qué es la I.A. • Cómo se planifica la I-A. • Técnicas e Instrumentos de recogida de datos.

Este primer capítulo, obligado en todo trabajo de investigación, está estructurado en dos partes, la primera, es un estudio de los distintos paradigmas de investigación y se propone presentar los supuestos básicos de estos, la segunda, está dedicada al estudio de la Investigación- Acción.

En el análisis de los tres paradigmas de investigación (tradición empírica, simbólica y crítica) hemos intentado mantener un mismo esquema de trabajo, focalizando nuestra atención en un primer momento sobre su definición, raíces históricas, etc..., para continuar con las características según distintos autores (Popkewitz, Pérez Serrano, Sparkes, Colas y Buendía...), seguimos definiendo las distintas funciones y roles del profesor así como el modelo de currículo que desarrolla la teoría de cada paradigma; finalizamos con la crítica realizada a cada paradigma de investigación.

En la segunda parte se muestra un tratamiento exhaustivo de la Investigación- Acción, organizado en tres apartados. El primero comienza con el nacimiento y evolución desde los primeros pasos de Lewin a la reconceptualización por los autores de la órbita australiana, pasando por los diferentes movimientos de la I/A agrupados por países. En el segundo apartado, se define y caracteriza la I/A según Kemmis y MacTaggart, Elliot...; se tratan las distintas modalidades de la I/A (técnica, práctica y crítica) y finaliza con las especificaciones que proponen de Miguel Díaz y Colás y Buendía entre I/A y otras metodologías de investigación. El tercero y último se refiere a la recogida de información, que estructuramos según Casanova, en técnicas e instrumentos; se exponen las técnicas de la observación, la entrevista y la sociometría y los instrumentos del anecdotario, de la lista de control y escala de valoración, de la historia de vida, de la grabación en audio-video y de los diarios de campo.

I.1.- ESTUDIOS DE LAS TRADICIONES INTELECTUALES Y PARADIGMAS DE ANÁLISIS DE LA REALIDAD

Cuando se realiza un estudio de la realidad, un trabajo de investigación, se percibe e interpreta el mundo a través de unas determinadas “lentes paradigmáticas”. Un paradigma proporciona una matriz disciplinar (Kuhn, 1970). Las comunidades científicas desarrollan conjuntos particulares de cuestiones, métodos y procedimientos que configuran matrices disciplinares o paradigmas. Cuando un individuo se forma en una comunidad científica, suele interiorizar las predisposiciones hacia lo real implícitas en las actividades de dicha comunidad, que se convierten en su mundo de referencia.

La importancia de los elementos paradigmáticos de la ciencia estriba en que, en vez de mostrarse como tales, constituyen las “reglas del juego” que dirigen las prácticas de la investigación. Kuhn (1970) se refiere a estos elementos paradigmáticos cuando indica que la ciencia tiene componentes no sólo cognitivos sino también emocionales y políticos. Cuando los individuos se forman en una comunidad intelectual, aprenden modos de pensar, “ver”, “sentir” y actuar. Estas predisposiciones están implícitas en los campos de estudio que el científico aprende a delimitar cuando define el alcance y los límites de la investigación en su área de conocimiento.

Con objeto de analizar los distintos valores y lógicas incorporadas desde las ciencias sociales al discurso educativo, analizaremos tres diferentes tradiciones intelectuales: la empírica-analítica, la simbólica y la crítica, gracias a las cuales reconoceremos los valores, métodos, procedimientos y compromisos que nos aporta a la investigación educativa.

Estas tradiciones surgen como producto de nuestro tiempo. Mientras que la empírico-analítica va ligada al crecimiento de la sociedad industrial y el enfoque científico de la gestión y la simbólica-interpretativa conecta con las ciencias humanistas; la crítica nace al cuestionarse las estructuras de las instituciones. Cada una se considerará un paradigma con sus supuestos relativos al mundo social, sus ideas sobre la problemática institucional y sus soluciones a las cuestiones planteadas

por la vida social y escolar. Proponen finalidades específicas: en el primer paradigma, la finalidad es la búsqueda de regularidades; en el segundo, se averigua cómo la interacción humana da origen a la creación de normas y a conductas gobernadas por éstas; el tercer paradigma se ocupa del desarrollo histórico de las relaciones sociales y del modo en que la historia oculta el interés y el papel activo del ser humano.

Según Grundy (1991:26) la teoría de los “intereses constitutivos del conocimiento” propuesta por Habermas establece tres intereses cognitivos constitutivos del saber:

- *El interés técnico* ligado a las ciencias empírico-analíticas, que tiene como finalidad el control del ambiente mediante leyes con fundamento empírico. A nivel educativo, determina el modelo curricular por objetivos, en el que está implícito el control del aprendizaje del alumno, de modo que al final del proceso de enseñanza, el producto se ajusta a las intenciones expresadas en los objetivos iniciales.
- *El interés práctico* que se desarrolla a partir de las ciencias interpretativas, trata de dar a la acción un sentido global. El saber relacionado con la comprensión no puede juzgarse según el éxito de las operaciones que surgen como consecuencia de ese saber, sino a partir de que el significado interpretado ayude o no al proceso de elaborar juicios de manera racional y moral.
- *El interés emancipador* parte de la base de que mientras los anteriores intereses se ocupan del control y de la comprensión, éste se preocupa de la potenciación y capacitación del individuo y de los grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable.

El propósito y objetivo de la primera parte de este capítulo es presentar los supuestos básicos de los tres paradigmas que están en este momento condicionando la investigación:

SUPUESTOS PREMISAS	PARADIGMAS (Marco conceptual)		
	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
ONTOLOGÍA (La realidad es...)	EXTERNA- REALISTA (Tangible...)	INTERNA- IDEALISTA RELATIVISTA (El significado es creado socialmente)	EXTERNA- REALISTA O INTERNA- IDEALISTA
EPISTEMOLOGIA (El conocimiento es...)	OBJETIVISTA, DUALISTA (Separación del observador respecto a lo observado)	SUBJETIVISTA, INTERACTIVA (Estrecha relación entre el observador y lo/s observado/s)	(SUBJETIVISTA, INTERACTIVA (Estrecha relación entre el observador y lo/s observado/s)
METODOLOGÍA	NOMOTETICO, EXPERIMENTAL MANIPULATIVO (Grandes muestras...)	IDEOGRÁFICO, HERMENEUTICO, DIALÉCTICO (Pequeños grupos, individuos, casos...)	IDEOGRÁFICO, PARTICIPATIVO, TRANSFORMADOR
INTERESES (De la comunidad científica)	PREDICCIÓN Y CONTROL (TÉCNICO) (La verdad se genera y valida técnicamente)	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN (PRACTICA) (La verdad se valida y acuerda socialmente en la acción)	EMANCIPACIÓN (CRÍTICA Y LIBERACIÓN)

Cuadro 1.1.- Supuestos de los paradigmas positivista, interpretativo y crítico, según Sparkes (1992:30).

Las raíces filosóficas de estos tres paradigmas han sido objeto de estudio para Soltis (1984) citado por Colás y Buendía, (1994) que establece los siguientes orígenes :

- Paradigma positivista-Empirismo lógico.
- Paradigma interpretativo-Fenomenología interaccionismo simbólico.
- Paradigma crítico-Neomarxismo.

I.1.1. LA TRADICIÓN EMPÍRICO-ANALÍTICO

Este enfoque de la realidad goza de gran tradición en el ámbito anglosajón y francés, con repercusiones en otros países. Históricamente está enraizado en las ciencias naturales y biológicas y tiene su origen en el positivismo de los teóricos del siglo XIX y en la primera década del siglo XX especialmente significativos son: August Comte (1844) y Emile Durkheim (1895). En esencia, los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Para Sparkes (1992) la premisa básica de los positivistas es que el mundo social existe como una entidad empírica que es externa e independiente de la apreciación que un individuo tenga de ella. En otras palabras, se adhieren a una ontología realista y externa, dentro de la cual se asume que el mundo social en que vivimos es tan concreto e incontestable como el mundo natural y tiene una realidad propia construida a base de hechos relativamente inmutables, innegables y tangibles.

Este paradigma se denomina positivista, científico-tecnológico y sistemático gerencial y se ha impuesto como método científico en las ciencias naturales y más tarde en la educación, donde es la metodología predominante hasta mediados de la década de los 70, con los términos perspectiva racionalista, normativa, cuantitativa, conceptual-empírica... empleados por diferentes autores (Cook y Reichardt. 1986; Guba, 1983; Pérez Gómez, 1983).

Según Popkewitz (1988) la tradición empírico-analítica se configura a partir de cinco supuestos interrelacionados:

En primer lugar, la teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico, ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones y por lo tanto, los principios básicos o axiomas han de ser abstractos y no depender de contextos socio-históricos.

En segundo lugar, está el compromiso con las ideas de que la ciencia es una actividad desinteresada. Se piensa que los enunciados científicos son independientes

de los fines y valores de los individuos. Al eliminar los aspectos contextuales, la función de la ciencia se limita a describir las relaciones entre “hechos”.

Tercero, se cree que el mundo social existe como un sistema de variables. Estos son elementos distintos y analíticamente separables de un sistema de interacciones. Las variables se estudian independientemente unas de otras; de esta forma la enseñanza se reduce a variables específicas que pueden medirse con independencia del resto de los elementos del sistema. La idea de sistema de variables determina un significado concreto de causalidad, que es el vigente en las ciencias empírico-analíticas: “Si ocurre X, entonces tendrá el efecto Y”.

En cuarto lugar, está la creencia en el conocimiento formalizado, que exige aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación. Se debe hacer operacionales los conceptos y otorgarles una definición invariante para poder verificar y comparar los datos. Al utilizar unidades de análisis invariantes, el investigador puede generar variables “independientes” y “dependientes” mediante las que determina cómo una unidad influye en las demás y cómo la manipulación de una variable puede tener “efectos” sobre otras variables. La comparación y manipulación de las variables debe confirmar o refutar hipótesis.

Por último, la búsqueda de un conocimiento formal y desinteresado genera un clima de confianza en torno a las matemáticas a la hora de elaborar una teoría. La cuantificación de las variables permite a los investigadores reducir o eliminar ambigüedades y contradicciones. Al mismo tiempo se construye una estructura de conocimiento lógico-deductivo, mediante la cual se comprueban las hipótesis y se perfeccionan las teorías.

Pérez Serrano (1994), expone las características más importantes derivadas de las teorías positivistas para las ciencias sociales :

- a) La teoría positivista busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y repetible. El conocimiento positivista rechaza los hechos aislados, las situaciones concretas e irrepetibles, buscando la regularidad que permita una generalización.

- b) La preocupación fundamental de esta línea de investigación es la búsqueda de la eficacia y el incrementar el corpus de conocimiento.
- c) La metodología sigue el modelo hipotético-deductivo. La realidad social, objeto de estudio a través de esta metodología es única, y por lo tanto, hay un único método para estudiarla: el estadístico.
- d) La realidad es observable, medible y cuantificable.
- e) Parte de una muestra significativa para generalizar los resultados.

En este paradigma, el rol que se le asigna al investigador educativo según Carr y Kemmis (1988:85) sería, *“cómo el científico aplicado [...] actúa a manera de “ingeniero social” que recomienda cambios institucionales y prácticos sobre la base de teorías científicas establecidas”*; lo cual exige del investigador un conocimiento que sea objetivo, medible y fundamentado en los métodos cuantitativos de la ciencia natural.

También el papel del profesor es técnico, con un modelo de curriculum por objetivos o técnicos. El curriculum es concebido como producto visible, aparente, en forma de planes de actividades e ideas sobre enseñanza, contenido de las materias y libros de texto. Carr y Kemmis (1988) argumentan que el nuevo pragmatismo determinado por un concepto técnico de la educación, servía de base a una industria de la educación que suministraba textos para los estudiantes y guiones para los profesores en forma de paquetes curriculares.

En la época reciente el positivismo ha sido cuestionado y criticado, como podemos apreciar dando una ojeada a la literatura existente. Carr y Kemmis (1988) realizan varias objeciones que organizan en dos grupos: las que tienen su origen en el propio campo general de la filosofía de la ciencia y en segundo lugar las objeciones específicas al planteamiento positivista de la relación entre lo teórico y lo práctico. Nos vamos a centrar en el primer grupo de críticas; resultantes del análisis de la naturaleza del progreso científico. Comentan que un examen detallado de cómo ha ido desarrollándose la ciencia revela que los factores subjetivos y los sociales desempeñan un papel crucial en la producción del conocimiento e incluso que la importancia de dichos factores es tal que la noción de “conocimiento” se comprende

mejor en términos psicológicos y sociológicos que bajo una definición puramente lógica o epistemológica. Más aún, una vez se ha entendido de esa manera, resulta patente que la concepción positivista del conocimiento objetivo no pasa de ser un puro mito.

Cohen y Manion (1990) comentan que donde tiene menos éxito el positivismo es en el estudio del comportamiento humano: *“... donde la inmensa complejidad de la naturaleza humana y la cualidad fugaz e intangible de los fenómenos sociales contrasta fuertemente con el orden y la regularidad del mundo natural. Este punto es hoy en día más aparente en los contextos de aula y escuela donde los problemas de enseñar, aprender e interacción humana presentan al investigador positivista un enorme reto”*.

I.1.2.- LA TRADICIÓN SIMBÓLICA-INTERPRETATIVA

Surge como alternativa al paradigma empírico-analítico, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemas que no se pueden comprender desde la metodología cuantitativa, la nueva tradición considera que la realidad es interna, idealista y realista, considera necesaria la relación entre la teoría y la práctica, y dar al conocimiento un significado subjetivo.

Varias corrientes han contribuido al desarrollo de los presupuestos de lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo-simbólico o fenomenológico al comienzo del siglo XX. En primer lugar fue la escuela alemana con Dilthey, Husserl, Baden la impulsora de estos presupuestos También autores como Mead, Berger, Lukman y Blumer. Después de la II Guerra Mundial, y gracias a etnógrafos de la Universidad de Stanford y del Teachers College de Columbia, llega al ámbito de la investigación educativa. Posteriormente en Inglaterra a partir de los años 70 alcanza un reconocimiento por medio de la obra de McDonald (1983); Stenhouse (1987); Walker (1989); Elliot (1990); etc.

Hemos de considerar a la fenomenología como una ciencia que trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia, y que para ello estudia los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre en su realidad, la cual a su vez depende del modo como es vivida y percibida por él, considerando que cada situación posee un carácter interno, propio y personal para cada ser humano.

Según Sparkes (1992) los seguidores de este modelo consideran que existen múltiples realidades y que la mente, vía sus categorías determinantes, juega un papel central en su configuración y construcción. Por tanto, los interpretativistas rechazan la noción positivista de una realidad dotada de existencia independiente, susceptible de ser conocida por medio de procedimientos naturales.

Para Pérez Serrano (1994) las características más importantes de este paradigma son:

- a) La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis. Se trata, como señala Schön (1987), de una *reflexión en y sobre la acción* que se da en un contexto histórico.
- b) Intenta comprender la realidad. El conocimiento no es aséptico ni neutro; es un conocimiento relativo a los significados de los seres humanos en interacción. Sólo tiene sentido en la cultura y en la vida cotidiana. Se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana, y por lo tanto, no se descubre, se produce.
- c) Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento. La investigación cualitativa no busca la generalización, sino que es ideográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta.
- d) Profundiza en los diferentes motivos de los hechos. Para este paradigma la realidad es holística, global y polifacética, nunca es estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea.
- e) El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados.

A su vez, Colás y Buendía (1994) reflejan los siguientes postulados básicos para este paradigma en su aplicación al ámbito educativo:

- La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que está contextualizada. Los significados de los individuos participantes en la investigación se dan en un marco de relaciones concretas y particulares.
- La conducta humana es completa y diferenciada. No es posible utilizar la metodología de las ciencias naturales recurriendo a explicaciones causales.
- Las teorías son relativas, no tienen un carácter normativo, sino más bien ideográfico y particular. Dado que la realidad educativa es múltiple, ésta debe ser abordada de forma holística, con lo cual no será posible determinar una visión única.
- La finalidad es comprender los fenómenos educativos a través de las percepciones e interpretaciones de sus participantes. No se trata de explicar, predecir y controlar los hechos, sino de comprenderlos para actuar sobre ellos.
- No se busca la generalización, no se pretende llegar a abstracciones universales, sino a concretas perspectivas de actuar sobre la realidad. Se generan teorías que tienen un carácter comprensivo y orientativo.

Popkewitz (1988) expone, que en un sentido la finalidad de la ciencia simbólica y de la ciencia empírico-analítica coinciden: ambas intentan desarrollar teorías sobre los fenómenos sociales. Sin embargo, en el paradigma simbólico la teoría deja de ser una búsqueda de regularidades sobre la naturaleza del comportamiento social para convertirse en la identificación de las normas que subyacen a los hechos sociales que los gobiernan.

El mismo autor, Popkewitz, muestra algunas semejanzas básicas entre los dos enfoques (empírico-simbólico). En primer lugar, su finalidad: se trata de una teoría descriptiva “neutral” sobre los fenómenos sociales. En segundo lugar, aunque los intereses cognitivos de ambos enfoques son diferentes en ambos se da una separación entre la teoría y la práctica. En tercer lugar, al igual que el enfoque empírico-analítico, la ciencia simbólica se interesa por “lo que es”, y no por “por qué es”.

En este paradigma interpretativo el investigador deberá estar especialmente atento a las acciones que tienen lugar en el contexto de trabajo, y así, identificar de forma reflexiva, como señala Erickson (1986), el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios autores. Apoyando

esta misma idea, Gimeno y Pérez Gómez (1983) comentan que, debe primar la intencionalidad y la interpretación personal a la hora de entender cualquier acción humana y el contexto en la que ésta tiene lugar. Así mismo, desde esta perspectiva, el investigador como tal, no es un ente único, sino que está íntimamente relacionado con las personas investigadas, es decir, mantienen entre sí una relación de correspondencia; lo que conlleva captar la vida compleja y cambiante del aula, mediante la contrastación de significados e interpretaciones, que los profesores y alumnos asignan a los acontecimientos que allí acontecen.

Para esta tradición el currículum escolar tendrá un carácter práctico, evolucionando gracias a la interpretación que el docente hace de los problemas prácticos, siguiendo un proceso abierto y flexible. En este caso existe una clara relación entre teoría y práctica favorecida por la participación deliberativa del profesor, donde los alumnos gracias a un interés comprensivo, construyen sus propios aprendizajes. La evaluación es iluminativa e interpretativa con objeto de que el profesor realice un seguimiento procesal de su actividad docente. La teoría educativa se ve reforzada por una investigación ecológica en el aula que favorece los procesos de comunicación entre el profesor y el alumno, Popkewitz (1988).

La perspectiva interpretativa también ha sido objeto de críticas. Una de las primeras y más poderosas se refiere a su grado de aplicabilidad, es decir, la incapacidad de generar verdades aplicables a situaciones universales y establecer normas o leyes en función de la verificación de hipótesis; el fomento de los juicios de valor, como proceso de interpretación de algunos acontecimientos, no garantiza un criterio suficiente de verdad. Una segunda crítica se refiere al rol asignado al investigador. En palabras de Carr y Kemmis (1988:113), éste *“adopta una postura desinteresada, que rechaza cualquier interés en valorar críticamente las realidades educativas que se analizan y cambiarlas”*. Las interpretaciones de las acciones no sólo deben ser hechas basándose en los significados subjetivos, sino que también deben tener en consideración el contexto social, cultural y político, dentro del cual se llevan a cabo.

I.1.3.- TRADICIÓN CRÍTICA

Tradicionalmente se han diferenciado dos paradigmas, el cuantitativo, de raíz positivista y el cualitativo, inspirado en la fenomenología. Recientemente, y tras el nacimiento de la teoría crítica “neomarxismo”, parece ampliarse a tres los paradigmas en educación. Así, en la actualidad son varios los autores que hablan de tres paradigmas educativos (Guba, Morin, Popkewitz, De Miguel, Koetting, ...)

La visión socio-crítica de la educación parte del hecho de que la ciencia no es neutral, y de que el objetivo central del investigador debe ser transformar las estructuras de las relaciones sociales. Sus raíces se sitúan en la Escuela de Frankfurt, de Adorno, Fromm, Marcuse, Horkheimer, el neomarxismo de Apple y Giroux y en la teoría crítica social de Habermas.. Los principales partidarios de este tipo de investigación han surgido en el campo de los marginados, por ello las aportaciones principales se deben al desarrollo comunitario, a la etnografía crítica neomarxista, a la investigación feminista o a la investigación participante, etc. Sparkes (1992) comenta que existen orientaciones muy diversas dentro del paradigma crítico, entre las que se incluyen algunas tradiciones orientadas ideológicamente (neomarxismo, materialismo, feminismo), formas de investigación participativa y otras basadas en distintas teorías críticas. El punto de unión reside en las intenciones emancipatorias de todas ellas, lo que supone capacitar a las personas para que obtengan el conocimiento y poder que las permitan tomar el control de sus propias vidas. La perspectiva crítica adopta numerosas denominaciones, como “investigación crítica participativa”, investigación militante, investigación democrática orientada a la acción, investigación crítica, investigación colaborativa.

En el campo de la investigación educativa general situamos a autores, como por ejemplo Carr, Kemmis, Escudero, McTaggart ... Más concretamente dentro del ámbito de la educación física, destacamos a Bain, Kirk, Tinning, Sparkes y Fernández Balboa..

Según Popkewitz (1988) la ciencia crítica busca desmitificar los modelos dominantes de conocimiento y las condiciones sociales que restringen las actividades

prácticas del hombre, y su función es la de comprender las relaciones entre valores, intereses y acciones. Distingue dos corrientes fundamentales en el paradigma crítico: la residual y la emergente –tomando expresiones de Williams. La corriente residual, que pese a mantenerse a cierta distancia de la cultura dominante, a la que hace objeto de sus críticas, incorpora a su enfoque aspectos importantes de la cultura del pasado por considerarlos alternativas a la cultura dominante. La finalidad de su investigación es hacer menos alienante y más significativo el orden político. En cambio, la corriente emergente dirige sus argumentos contra la cultura y las instituciones dominantes.

Carr y Kemmis (1988) opinan que la ciencia social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos. La mayoría de los trabajos de la teoría crítica, indagan sobre la vida de los individuos, exploran la naturaleza y los límites del poder, la autoridad, la libertad, buscando una mayor autonomía del individuo. Su objetivo no es tanto desarrollar nuevos programas ni resolver problemas técnicos sino cambiar la educación, organizando procesos que establezcan nuevos valores educativos. El conocimiento es el resultado de la interacción de puntos de vista subjetivos con el contexto histórico-cultural en el que se localiza. Los seguidores de la tradición crítica consideran que el conocimiento científico se hace cada vez más provisional, así los procesos de investigación, análisis y obtención de información crítica cobran mayor importancia para los profesores y las escuelas en la sociedad postmoderna. La certeza científica basada en principios probados de aplicabilidad generalizada deben ser reemplazados, debiendo los profesores extraer información de la discusión entre conocimiento teórico y práctico. En este sentido y para Pascual (1995) el conocimiento se concibe como algo socialmente construido y debe por tanto situarse en el contexto social histórico, económico y político.

Para escudero (1987:13,14) las notas definitorias de este paradigma son:

- a) *Asume una visión global y dialéctica de la realidad educativa. La educación es un fenómeno y una práctica social que no puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, políticas, económicas e históricas que la conforman, y a cuyo desarrollo en cierta medida contribuye.*

- b) La investigación crítica asume una visión democrática del conocimiento, la investigación es una empresa participativa en la que tanto el investigador como los sujetos investigados comparten responsabilidades en la toma de decisiones.*
- c) Subyace una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. Teoría y realidad están llamadas a mantener una constante tensión dialéctica.*
- d) La investigación crítica trata de articularse, generarse y organizarse en la práctica y desde la práctica.*
- e) La investigación crítica está decididamente comprometida con la transformación de la realidad desde una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella.*

Griffin (1990) en Sparkes (1992) resumen las creencias inherentes a toda investigación crítica:

1. La sociedad está compuesta por grupos con poder y privilegio y grupos sin poder ni privilegio.
2. Las instituciones sociales perpetúan el status quo, el desequilibrio de poder entre los grupos.
3. Los poderosos y privilegiados tienen un interés personal en mantener su poder y privilegio, manteniendo por ello, el statu quo.
4. Los desposeídos y desfavorecidos tienen un interés personal en el cambio social.
5. Estos intereses contrapuestos generan conflictos y tensiones que se mantienen dentro de los límites de aparente armonía y consenso.
6. El papel de la teoría crítica es sacar a la luz las contradicciones entre la aparente armonía/consenso y el conflicto/tensión y en consecuencia, problematizar el statu quo.
7. Una perspectiva crítica hace preguntas “como por qué/por qué no” y critica los “cómos” que se olvidan de “por qué”. La intención es cambiar el mundo, no limitarse a describirlo.
8. Una perspectiva crítica cree en la importancia de cambiar la conciencia de individuos y grupos al crear el cambio social.

Por último, García Ruso (1997), sintetiza las premisas que configuran la tradición crítica: en primer lugar, dar importancia a la participación activa y a los componentes ideológicos, históricos y políticos en los procesos de construcción del conocimiento, de cara a una emancipación y liberación de los sujetos; en segundo lugar, plantear una visión dialéctica de la realidad social; y por último, transformar la realidad social desde sí misma y de forma reflexiva y crítica por parte de los sujetos implicados en ella colaborativamente.

Según Sparkes (1992) en el modelo crítico el profesor investigador adopta un papel de observador, desde el cual puede interpretar y llegar a construir los acontecimientos teniendo en cuenta el contexto social. Desde esta perspectiva el profesor debe de enunciar las contradicciones entre la aparente armonía/consenso y la problematización de la vida escolar y preocuparse de cuestiones relacionadas con el por qué de las cosas; considerando la importancia del cambio de la conciencia del individuo y del grupo como medio de cambio social. Esta orientación exige que el investigador sea militante y de este modo le ofrecen un marco de permanente autorreflexión para la liberación humana. El investigador tiene que asumir el compromiso que exige dicho cambio y formar parte de la comunidad. Carr y Kemmis (1988:14) manifiestan al respecto: *“el investigador crítico intenta descubrir qué condiciones objetivas y subjetivas limitan las situaciones y cómo podrían cambiar unas y otras. Ello implica un proceso participativo y colaborativo de autoreflexión que se materializa en comunidades autocríticas de investigación comprometidas en mejorar la sociedad”*.

La presencia de esta tradición en los programas de formación del profesorado de Educación Física se puede decir que ha sido prácticamente inexistente en nuestro país, tan solo podemos apreciar cómo en estos últimos años, y motivado por nuevas investigaciones relacionadas con el paradigma cualitativo y concretamente con la investigación-acción dentro del profesorado, sí aparecen experiencias tanto en formación inicial, como en permanente, García Ruso (1993); Fraile (1993); Pascual (1994) y Devís (1994).

A partir de esta perspectiva el profesor de educación física desarrolla una serie de estrategias docentes desde un punto de vista emancipador, adoptando un papel reflexivo y crítico, que le permita analizar las condiciones sobre las que actúa. El programa docente debe ser fuente de crítica de la educación institucionalizada, siendo elaborado a través de un trabajo colaborativo.

Entre las críticas hechas a esta tradición está la consideración de que muchos investigadores críticos ignoran los postulados teóricos que subyacen a esta perspectiva. Así por ejemplo, Gore apoya tal posición al comentar que la pedagogía crítica carece de reflexividad, carece de un sentimiento de historia, que descontextualiza sus focalizaciones.

Para finalizar evitaremos una visión parcelada, polemizando entre las ventajas e inconvenientes de los modelos (analítico, simbólico y crítico), descubriendo cómo algunos de sus elementos pueden conjugarse y ayudarse mutuamente en investigaciones concretas. Anguera (1985:133,137) afirma:

“Desde la primera consideración epistemológica, serían muchas más las ventajas que los aspectos negativos si se tendiera a una perspectiva unificada del conocimiento cualitativo y cuantitativo, consistente con el estado actual en que se halla la filosofía de la ciencia”.

“Una vieja polémica se ha avivado en los últimos años acerca de las posibilidades de las metodologías genéricamente consideradas como cualitativas y cuantitativas, y no siempre con la necesaria serenidad para favorecer una objetividad que pudiera constituirse en premisa básica. Muy al contrario los partidarios de unas y otras se han encastillado en sus posiciones, endureciéndolas, y como consecuencia, imposibilitando un necesario diálogo entre sí”.

Pérez Serrano (1994:62), también defiende esta idea de complementariedad de los paradigmas:

“Un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de ambos paradigmas, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno u otro, si así se logra una adaptación flexible a su problemática”.

“Los dos son necesarios para tener una percepción más clara de la realidad. Lo que no se puede hacer es interpretar los resultados del enfoque naturalístico, que utiliza métodos cualitativos, a la luz del paradigma positivista, que utiliza métodos cuantitativos. De hecho, el modelo positivista no tiene la flexibilidad necesaria para describir la realidad como un todo único ni para describir los fenómenos en su contexto, ya que en cierto modo los descontextualiza y fragmenta.

I.2.- LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción surge ante la imposibilidad de algunos métodos científicos para resolver situaciones conflictivas en las que el factor humano, en toda su dimensión, es el principal responsable. Ante la dificultad de modificar una conducta humana por parte de los métodos tradicionales, sea en el ámbito que sea, la investigación-acción propone un método de pensar sistemático en el que se conjugan reflexionar, actuar, observar y reflexionar de nuevo; es un proceso que posibilitaría la reconducción de conductas, individuales o de grupo que mejorarían en cualquier caso, la situación problemática inicial.

El desarrollo de la investigación-acción ha sido impulsada por los movimientos de animación socio-cultural y por las corrientes de intervención psico-sociológica. Ambas tendencias han influido en el campo educativo intentando conducir y llevar a cabo el cambio de la escuela mediante la renovación y la innovación.

I.2.1. NACIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Contreras Domingo (1994) señala tres hitos en la historia de la investigación-acción. El primero es el trabajo del psicólogo social Kurt Lewin (1946,1952), en Norteamérica, que intenta establecer una forma de investigación que no se limitara, según su propia expresión, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social. Definió el trabajo de investigación-acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. Lewin a través de múltiples experiencias prácticas, intentó aplicarla para resolver problemas de carácter social, desde la integración de bandas callejeras hasta la mejora en la formación de líderes o la igualdad de oportunidades para obtener empleo. Dos son los principios fundamentales que aportó Lewin a los proyectos de investigación-acción:

- La decisión en el plan debe ser del grupo.
- Hay que comprometerse con la mejora.

Ambos son los rasgos distintivos principales que caracterizan la investigación-acción en todo plan debe estar implicado y comprometido un grupo, y cada integrante que lo conforma ha de tener una responsabilidad inicial para decidir qué orientación debe tomar su acción y el cambio consiguiente que conlleva, encaminado siempre a la mejora de la situación sobre la que se trabaja; si no hay voluntad previa de mejora, que no implica necesariamente una mejora, pero sí el intento, no se puede poner en práctica y ejecutar la investigación-acción.

Aunque estas ideas de Lewin tuvieron en su tiempo ciertas influencias en el ámbito educativo, lo cierto es que duraron poco, ya que pronto fueron absorbidas por los enfoques de investigación que volvían a separar la investigación de la acción. Corey (1993) desde la Universidad Norteamericana de Columbia, contribuyó a popularizar el método en los medios educativos norteamericanos.

El segundo hito es a comienzos de los 70 y en Gran Bretaña. Nos encontramos con la investigación-acción dentro del ámbito educativo, de la mano de Lawrence Stenhouse y de John Elliot. Para éstos la investigación-acción no es una

técnica de investigación para ocasionar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse. Esta perspectiva se ha encontrado con un problema de solución difícil, los enseñantes no siempre pueden llevar a cabo estos cambios que perciben como necesarios si actúan en solitario dentro de la estructura institucional envolvente y persistente en que está inserto su trabajo. Stenhouse establece la figura del profesor-investigador, considerando que el proceso de desarrollo curricular debe estar vinculado al profesor, y define su papel como investigador en el aula.

El tercer hito aparece desde los comienzos de los años 80, y se intenta reconceptualizar la investigación-acción por parte de Stephen Kemmis, Wilfred Carr y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia. Consideran que la investigación-acción no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. Para fundamentar su visión emancipadora han recurrido a la Teoría Crítica de Habermas y definen la investigación-acción como *“una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”* (Carr y Kemmis, 1988:174).

Pérez Serrano (1994) reconoce diferentes movimientos en torno a la investigación acción:

a) La corriente francesa representada por Delarme (1985), Lowel (1976) y Barbier (1977), nos ofrece un enfoque de la I-A. vinculada a la educación de adultos, la educación permanente, educación popular, el análisis psico-sociológico y el compromiso político. La I-A se ofrece como una vía de formación permanente dado que parte del supuesto de la posibilidad y necesidad que tiene el hombre de un desarrollo a lo largo de toda la vida.

b) La corriente anglosajona nos habla de dos tendencias prioritarias de la I-A, una de ellas sitúa la acción como cambio de una situación problemática vivida por los enseñantes en su clase y la otra vinculada al cambio social. La primera hace referencia a la concepción de la investigación y la segunda afecta al impacto que la misma produce.

Stenhouse con el programa “Humanities Curriculum Projet” se convierte en el principal impulsor de éste ámbito, continuado posteriormente por Elliot.

c) La corriente norteamericana agrupa tres generaciones diferenciadas. En la primera generación el movimiento de la escuela nueva y la obra de Dewey sirve de base a la teoría de intervención en los años siguientes a la I Guerra Mundial. Dos pilares definen esta época: el ideal democrático norteamericano y el pragmatismo como fundamento del conocimiento. La segunda generación está representada por Lewin, que muestra una concepción de investigación-acción entendida frecuentemente como “Investigación-intervención”. Muchos autores de esta generación Landsheere (1976), Aubin (1970), ... identifican y confunden el término investigación-acción con el de investigación-operativa, original de la estrategia militar y trasladado con éxito al campo de la gestión empresarial comercial y al de los asuntos públicos. Para la tercera generación la característica básica es la importancia que se concede a las prácticas que se engloban bajo el concepto de I-A.

d) La corriente australiana o la crítica social. Pérez Serrano destaca la obra de Carr y Kemmis (1988) como representativa de esta corriente. Estos autores consideran la I-A como una forma de adquirir el conocimiento autorreflexivamente por los participantes en situaciones sociales a fin de mejorar la racionalidad y la justificación de las actuales prácticas sociales y educativas, la comprensión de dichas prácticas y la situación en que esas prácticas se realizan. En el ámbito de la Educación Física destacan dos estudiosos del tema, Tinning y Kirk.

e) La investigación-acción en España. Circunstancias políticas, económicas y sociales han proporcionado un mejor y más rápido desarrollo de la I-A en España. En nuestro país existen dos grandes campos de desarrollo de la I-A: el vinculado al trabajo social y al educativo. Entre los congresos y reuniones de trabajo se

encuentran: los Métodos y Técnicas de I-A en la Escuela (Málaga, 1984); Conferencia sobre la Investigación en el Aula (Manises , 1985); Seminario de I-A (Murcia, 1985); Seminario de I-A (Salamanca (1986); Reuniones de trabajo con un grupo de profesores de la Universidad de East Anglia-Norwich (Valladolid , 1989); Jornadas de Investigación Educativa (Sevilla); etc.. Se han ido creando diferentes núcleos de trabajo en algunas de estas poblaciones españolas.

I.2.2. QUE ES LA I-A

Definir la I-A no resulta sencillo ni fácil ya que aparecen distintas definiciones según las características que cada autor quiera poner de manifiesto. En nuestro país la I-A se considera como un tipo de investigación orientada a la praxis, a guiar, corregir y evaluar las decisiones y acciones; es una investigación predominantemente cualitativa, que busca un clima de cambio, de transformación y de mejora de la realidad social y educativa.

Debido a la complejidad del concepto veremos una serie de definiciones de autores representativos que nos aportan su visión sobre lo que se entiende por I-A:

Escudero (1987:41) hace la siguiente definición:“ *La I-A se parece a una idea general, una aspiración, un estilo y modo de estar en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de otra manera*”

Kemmis y McTaggart (1988:9) desde una perspectiva más social y crítica dicen “*Es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de estas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar*”.

Por último, Elliot (1990) la relaciona con un mecanismo de desarrollo profesional a través de procesos de reflexión y comprensión: “*Un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes: al requerir un proceso de*

reflexión cooperativa más que privada; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; al proponerse la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación en las estrategias de cambio; al plantear como imprescindible la consideración del contexto psico-social e institucional no sólo como marco de actuación sino como importante factor e inductor de comportamientos e ideas; al propiciar, en fin, un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión y orientado a facilitar la comprensión”.

Nosotros la definimos como un proceso de reflexión cooperativo que busca transformar la realidad educativa a través de analizar los medios y fines educativos desde la práctica, posibilitando una mayor calidad de la enseñanza y el desarrollo personal.

Estas y otras definiciones recogen matices diversos en el amplio campo de la I-A, sin embargo coinciden en gran parte de los rasgos que son los que la identifican, le dan sentido y peculiaridad, rasgos que definen la I-A.

A continuación, analizamos las propuesta de distintos autores (Kemmis y McTaggart, Elliot y Contreras Domingo) sobre las características o rasgos fundamentales de la I/A:

Kemmis y McTaggart (1988) señalan 17 puntos claves en la I-A.

1. “La I-A se propone mejorar la educación mediante su cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios”.
- 2.- “La I-A es participativa”.
- 3.- “La I-A se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación, reflexión ... y luego replanificación, nuevos pasos a la acción, nuevas observaciones y reflexiones”.
- 4.- “La I-A es colaboradora”.
- 5.- “La I-A crea comunidades autocríticas”.
- 6.- “La I-A es un proceso sistemático de aprendizaje”.
- 7.- “La I-A induce a las personas a teorizar acerca de sus prácticas”.

- 8.- La I-A exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones sean sometidas a examen, haciendo acopio de pruebas”.
- 9.- “La I-A implica no sólo registrar descriptivamente aquello que ocurre con la máxima precisión posible, sino también recopilar y analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre”.
- 10.- “La I-A exige el mantenimiento de un diario personal”.
- 11.- “La I-A es un proceso político porque nos implica en la realización de cambios que afectan a otras personas”.
- 12.- “La I-A implica que las personas realicen análisis críticos de las situaciones con las que operan”.
- 13.- “La I-A empieza modestamente, operando con cambios que pueden ser intentados por una sola persona, y se desplaza hacia cambios más amplios”.
- 14.- “La I-A empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que pueden ayudar a definir problemas, ideas y supuestos con mayor claridad, de tal modo que las personas implicadas puedan definir por sí mismas problemas de mayor envergadura a medida que avanzan en su labor”.
- 15.- “La I-A empieza con pequeños grupos de colaboradores”.
- 16.- “La I-A nos permite crear registros de nuestras mejoras”.
- 17.- “La I-A nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa”.

Elliot (1990) otorga a la I-A estas características:

- La investigación en la acción en las escuelas indaga las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, tales como: Inaceptable en algunos aspectos (problemático); Susceptible de modificación (contingencias); Que requiere una respuesta práctica (prescriptivo).
- El objetivo de la investigación en la acción es ampliar la comprensión que tiene el profesor de su problema (diagnóstico).
- La investigación en la acción adopta un nivel teórico en el cual la acción encaminada a modificar la situación es suspendida temporalmente hasta que se logre una comprensión más profunda del problema práctico.
- Al explicar “lo que está ocurriendo”, la investigación en la acción cuenta una “historia” acerca del acontecimiento relacionándolo con un contexto de

contingencias recíprocamente interdependientes, o sea, acontecimientos que “van de la mano” porque dependen unos de otros para poder producirse.

- La investigación en la acción interpreta “lo que está sucediendo” desde el punto de vista de los que actúan e interactúan en la situación del problema.
- Dado que la investigación en la acción analiza una situación partiendo del punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que está sucediendo” en el mismo lenguaje que ellos utilizan; a saber, el lenguaje corriente que utilizan las personas para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales de la vida cotidiana.
- Teniendo en cuenta que la investigación en la acción analiza un problema desde el punto de vista de las personas implicadas, únicamente podrá ser validada en el marco de un diálogo sin restricciones con las mismas.

Para Contreras Domingo (1994), los rasgos específicos de la I-A son los siguientes:

- La I-A integra el conocimiento y la acción. La práctica se convierte en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso explorativo.
- La I-A cuestiona la visión instrumental de la práctica. Se entiende que la práctica no es un conjunto de acciones dirigidas a unos resultados previos. Las prácticas sociales, como en el caso de la educación, constituyen fenómenos más complejos en los que los fines que se pretenden son ambiguos en su significación y en su logro, y en los que las acciones que se emprenden resultan también problemáticas en cuanto a su coherencia y su valor.
- La I-A es realizada por los implicados en la práctica que se investiga.
- La I-A tiene por objeto mejorar la práctica. Es éste el factor clave de diferenciación respecto a la investigación convencional, preocupada por la acumulación de conocimientos.
- La I-A supone una visión sobre el cambio social. Al plantearse la práctica y su mejora en un medio social, es evidente que la I-A se está proponiendo, de un modo u otro, una manera de cambiar las prácticas sociales.

A partir de las características de estos autores, consideramos que las notas más significativas de la Investigación/Acción son:

La práctica se convierte en objeto de estudio con la intención de su mejora, esto induce a las personas a teorizar acerca de sus prácticas, por tanto existe una integración entre el conocimiento y la acción. Por tanto facilita una mejora de la acción y conecta la teoría y la práctica.

La I/A implica que se realicen análisis críticos de las situaciones con las que operan de forma colaborativa; constituyendo comunidades autocríticas con un fin de cambio social y/o educativo.

Se desarrolla siguiendo una espiral instrospectiva en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Exige el mantenimiento de instrumentos o requisitos que describan, expliquen e interpreten “ lo que se está haciendo”.

Para los participantes en los procesos de I/A supone tanto una mejora y desarrollo tanto personal como profesional.

Si éstos son rasgos y características que pueden señalarse como distintivos y específicos de la I-A, no quiere decir que haya una única forma de entenderla y practicarla. Estas diferencias ha tenido su plasmación teórica y práctica en diferentes modelos de I-A.

Holly (1986); Carr y Kemmis (1988); Escudero (1987); Grandy (1991); Sparkes (1992); Contreras Domingo (1994) y García Ruso (1997), identifican tres modalidades de I-A que corresponderían con planteamientos y posiciones filosóficas distintas: I-A técnica, I-A práctica e I-A emancipatoria-crítica.

→ *La I-A técnica*, siguiendo a Colás y Buendía (1994) tiene como objetivo hacer más eficaz la práctica educativa, posibilitando y animando a que los responsables de cualquier actividad participen y colaboren con un agente externo a fin de mejorar sus acciones. Se produce cuando los facilitadores convencen a los practicantes de que pongan a prueba en sus propias prácticas las conclusiones de alguna investigación externa, siendo el resultado de estas pruebas la inyección de nuevas conclusiones en la bibliografía de esa investigación externa.

Es decir, el proyecto de I-A en este sentido, aunque es llevado a la práctica en su aula, está diseñado con anterioridad, por sujetos externos a la realidad del aula, por lo que da lugar a críticas. Su objetivo más significativo radica en la búsqueda de la eficacia en el profesor, e incrementa también su bagaje de conocimientos.

El nivel de reflexión desarrollado corresponderá según Van Manen (1977) al primero y su acción en la práctica sería consecuencia de la aplicación de criterios técnicos de control, que puedan satisfacer las condiciones de economía, eficacia y efectividad.

Un ejemplo, en palabras de Escudero (1987), sería el Proyecto de Humanidades ideado por Stenhouse (1986). En esta misma línea se manifiesta Elliot (1990), al calificar el citado proyecto y el Ford Teaching Project, del cual es director, como “primitivos ejemplos de I-A educativa”.

En defensa, según Carr y Kemmis (1988), de este tipo de investigación podría decirse que es capaz de producir cambios valiosos en la práctica, ser un estímulo para que los practicantes inicien análisis más intensivos de sus propias prácticas y por último les ayuden a desarrollar técnicas de autocontrol que puedan servirles para los análisis de sus prácticas, entendimientos y situaciones, cuando las realicen ellos mismos.

—• *La I-A práctica.* Sus raíces están en la perspectiva interpretativa e interpreta el cambio educativo propiciado por los profesores en sus propios contextos de aula como un proceso de formación propio; es decir, un proceso en el cual los profesores reflexionan sobre sus prácticas, acerca de los valores, juicios y metodología subyacentes a éstas. Todo ello con el propósito de cambiar la práctica educativa, partiendo de una mayor autonomía y protagonismo del profesor en la investigación que lleva a cabo. En resumen en la I-A práctica los participantes inspeccionan sus propias prácticas educativas con la finalidad inmediata de desarrollar su juicio práctico como individuos. Según Colás y Buendía (1994) confiere un protagonismo más decisivo a los profesionales que se convierten en los controladores del propio

proyecto de trabajo. El investigador externo puede adoptar el papel de asesor y/o crítico.

El papel del facilitador, según Carr y Kemmis (1988), es socrático; viene a ser como una caja de resonancia con la que pueden ensayar sus ideas los practicantes y averiguar más acerca de las razones de su propia acción, así como sobre el proceso de autoreflexión. La I-A práctica puede ser un escalón conducente a la I-A emancipadora, que es aquella en que los participantes mismos asumen la responsabilidad del papel socrático de ayudar a la autoreflexión colaborativa del grupo.

→ • *La I-A crítica*, también denominada investigación para la acción o militante, tiene su sustento teórico en la teoría crítica apoyada por Carr (1983), Carr y Kemmis (1988), Holly (1986) y Kemmis (1993). Para Colás y Buendía (1994) intenta conectar la acción de los participantes con las coordenadas socio-contextuales en las que se desenvuelve y pretende provocar cambios no sólo individuales sino organizativos y sociales.

El enfoque crítico pone el acento en los aspectos sociales de la práctica educativa; es decir, se insiste en que ésta es producto de las formas que socialmente se han establecido respecto a lo que se considera educativo y de las condiciones en que tiene lugar, por lo que mejorar la educación es transformar las formas socialmente establecidas que condicionan la práctica.

En la I-A emancipadora o crítica, el grupo de practicantes asume conjuntamente la responsabilidad del desarrollo de la práctica, de los entendimientos y de las situaciones. Como comenta Carr y Kemmis (1988) el propio grupo de los practicantes asume la responsabilidad de emanciparse de los dictados de la irracionalidad, la injusticia, la alienación y la falta de autorrealización. El papel del facilitador en un grupo generalmente colaborativo, puede ser asumido en principio por cualquier miembro de ese grupo; un agente externo que asumiera de forma continua ese papel acabaría por destruir la responsabilidad colaborativa del grupo y la autoreflexión. Insistiendo en este punto García Ruso (1994) comenta que la I-A como práctica llevada a cabo en un macrocontexto, la responsabilidad de aquélla no sólo compete al profesor, sino a todo el grupo que de forma conjunta elabora y

adquiere una comprensión crítica y reflexiva de las prácticas educativas. Queda así relegado y cuestionado el papel de los “expertos” en la investigación.

Es claro que en este modelo de I-A se superan las premisas subyacentes de la I-A práctica, dado que la construcción del conocimiento sigue una lógica práctica, pero además crítica; y se busca una reflexión que mejore las prácticas y a la vez cuestione los intereses e ideologías dominantes.

Estas tres tendencias suponen grados diferentes de participación: la técnica, postula una modalidad pobre de cooptación (los profesionales participan en un programa diseñado por expertos, en el que aparecen preestablecidos los objetivos del mismo y el desarrollo metodológico que se ha de seguir); la interpretativa, una de cooperación (la selección del tema y el control del propio proyecto corre a cargo de los practicantes) y la crítica, una significativa y comprometida colaboración e implicación en múltiples niveles (los profesionales profundizan en la reflexión y análisis de sus prácticas cotidianas, conectando su acción a dimensiones sociales, organizativas y personales).

MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: Criterios de Identificación				
MODALIDADES	TIPOS DE CONOCIMIENTO QUE GENERAN	OBJETIVOS	FORMAS DE ACCIÓN	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
I-A TÉCNICA	Técnico/Explicativo	Mejorar las acciones y la eficacia del sistema	Sobre la acción	Cooptación Designación
I-A PRACTICA	Práctico	Comprender la realidad	Para la acción	Cooperación
I-A CRÍTICA	Emancipativo	Participar en la transformación social	Por la acción	Implicación

Cuadro 1.2.- Síntesis de los aspectos diferenciadores de las distintas modalidades de Investigación-Acción según Colás y Buendía (1.994:293).

Desde el punto de vista de Miguel Díaz (1990) las notas o características fundamentales que identifican una I-A en relación con otro tipo de procedimiento de investigación son las siguientes:

- a) Como método supone una aproximación rigurosa basada en un proceso de autorreflexión de los propios agentes o trabajadores sociales.
- b) Se distingue de otro tipo de investigaciones porque centra el objeto del conocimiento sobre la práctica social, es decir, sobre la propia acción de los agentes sociales.
- c) Utiliza como procedimiento de investigación tentativas sucesivas (planificación-acción-observación-reflexión) y revisiones continuas de manera que la reflexión sobre la práctica siempre permanece abierta.
- d) Su lógica se apoya en la evidencia empírica y la intersubjetividad de las observaciones y reflexiones sobre la práctica que realizan todos cuantos están implicados en ella.
- e) Es una metodología esencialmente participativa y/o colaborativa en la que los investigadores se implican como prácticos y los prácticos como investigadores.
- f) De su implicación se deriva un proceso de desarrollo personal y profesional entre los miembros que participan en el proceso de reflexión y consiguientemente una mejora de la práctica social.

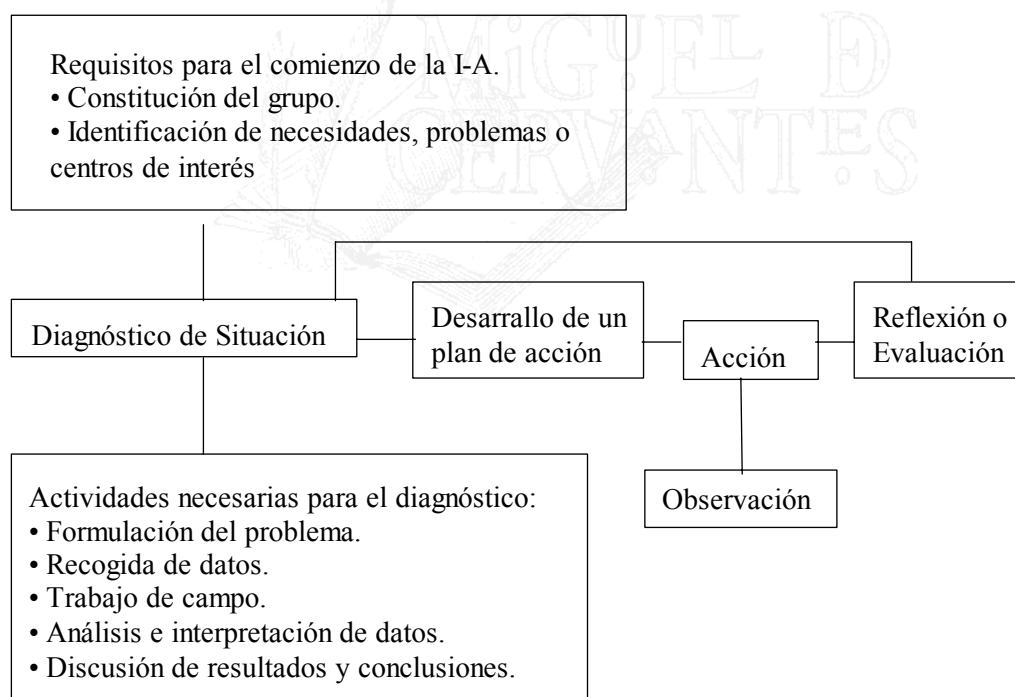
Colás y Buendía (1994) argumentan que a pesar de su diversidad, la I-A posee aspectos característicos que la diferencian de otras metodologías de investigación y que pueden resumirse en:

- a) Su carácter situacional.- Relacionado con el diagnóstico y solución de un problema en un contexto específico.
- b) Participativa.- Todos los miembros toman parte directa o indirectamente en la implementación de la investigación.
- c) Autoevaluativa.- Las modificaciones o efectos de las acciones son constantemente evaluadas desde “dentro”.
- d) Los beneficiarios de los resultados de la investigación son los sujetos y comunidad implicada.
- e) Acción-reflexión.- La acción se convierte en fuente de datos y en objeto de reflexión.
- f) Aplicación inmediata de hallazgos.
- g) La investigación se entiende como un proceso de creación sistemática de conocimientos.

I.2.3. CÓMO SE PLANIFICA LA I-A

De forma genérica podemos decir que la I-A se desarrolla siguiendo un modelo de espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación. La I-A supone seguir una espiral constituida por ciclos de planificación-acción-observación-reflexión y luego replanificación que dé paso a nuevas observaciones y reflexiones, como forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales y educativas, de cara a mejorar la racionalidad de sus propias prácticas.

El cuadro siguiente de Colás y Buendía (1994:297) nos muestra las principales fases del proceso de I/A:



Cuadro 1.3.- Fases de la Investigación-Acción según Colás y Buendía (1994).

Los autores que tratan la I/A (Kemmis y McTaggart (1988), Elliot (1986),...) coinciden en afirmar que en todo proceso de I/A se produce un proceso en espiral con los siguientes pasos:

PRIMER PASO: REFLEXIÓN INICIAL-RECONOCIMIENTO

Lo primero es formular la preocupación temática y la reflexión inicial sobre la situación. Antes de comenzar a planificar la mejora de una situación educativa es preciso:

- a) Reflexionar acerca de lo que estamos haciendo en la actualidad.
- b) Comprender los valores educativos propios.
- c) Conocimiento de cómo encaja nuestro trabajo educativo en el contexto más amplio de la escolarización y la sociedad a lo largo de las generaciones.
- d) Conocimiento y comprensión de cómo se ha desarrollado el proceso educativo a lo largo de la historia así como la comprensión de nuestra propia “historia educativa”.

Todos estos pasos nos pueden servir para definir con mayor precisión el grupo de acción, así como la preocupación temática o sobre qué se quiere trabajar.

SEGUNDO PASO: PLANIFICACIÓN

La planificación puede resumirse en una sola pregunta: ¿Qué debe hacerse?

Es una fase en la que el grupo va a orientar la acción. Es el momento de decidir, de pensar en la preocupación temática elegida, en las posibilidades y limitaciones de la situación, de pensar, en definitiva, qué hacer para mejorar la educación del entorno. No consiste en desmenuzar el sistema e intentar cambiarlo todo de un golpe, sino actuar según nuestras limitaciones y nuestra situación. Lo más adecuado sería plantearse una serie de objetivos hacia los cuales dirigir nuestra acción de forma inmediata (objetivos a corto plazo) y objetivos a largo plazo (hacia los cuales puede apuntar el proyecto en su conjunto). A medida que esto se desarrolla, la pregunta ¿Qué debe hacerse?, se desplazará hacia ¿Acerca de qué, por parte de quién, dónde, cuándo y cómo?

TERCER PASO: PUESTA EN PRÁCTICA Y OBSERVACIÓN

Después de tanto teorizar viene la parte decisiva y vital de todo este proceso, el paso a la acción. Seguramente, muchas cosas no saldrán tal y como, en un principio, se habían planeado ya que el plan no habrá contemplado todas las circunstancias de su puesta en práctica, las cosas pueden haber cambiado respecto al momento en el que se decidió actuar.

Es importante que si observamos que nuestro plan no encaja en la nueva situación, retomemos nuevamente las riendas mediante una nueva planificación y tomemos el plan inicial como una pequeña incursión en el terreno de acción, y que se tome un cierto tiempo para reflexionar sobre lo ocurrido. Es también muy importante que cuando pasemos a la acción que se controle rigurosamente todo aquello que ocurre y que esto sea apuntado en nuestro diario para así establecer una sólida base para la reflexión y replanificación posterior.

CUARTO PASO: REFLEXIÓN

Una vez realizada la acción y recopilación de todos aquellos datos de interés, ha llegado el momento de reflexionar acerca de lo ocurrido, de analizar, interpretar, explicar y sacar las conclusiones finales. Posiblemente, y sobre todo si somos principiantes, nos encontraremos algo decepcionados e incompetentes, sin haber conseguido dominar las habilidades necesarias para realizar las cosas que se esperaba. La falta de experiencia en el proceso es la responsable de esta pasajera incompetencia. Los primeros intentos nos ayudarán, sin embargo, a tener una idea más clara acerca de algunas cosas que necesitamos aprender para que actuemos mejor la próxima vez. Posiblemente esta sensación de incompetencia sea generalizada en el grupo, que tampoco ha tenido tiempo de ajustarse a los cambios.

Todo esto es debido a que anteriormente la situación estaba modelada por una historia, unas costumbres, un modo de pensar, unas pautas establecidas que facilitaban el desarrollo del proceso anterior. Es hora de discutir y comentar las reflexiones. Nuestras reflexiones estimularán y motivarán a los otros miembros del grupo que sugerirán nuevos modos de actuación y harán surgir un nuevo proceso o,

mejor dicho, una nueva planificación que nos haga subir un nuevo peldaño en la larga y laboriosa, pero también enriquecedora, escalera educativa.

Carr y Kemmis (1988:197) representan el proceso metodológico para llevar a cabo una I-A según que vemos en el cuadro nº 1.4.

DISCURSO (entre participantes)	4. Reflexionar. Retrospectiva sobre la observación.	1. Planear. Prospectiva para la acción.
PRACTICA (en el contexto social)	3. Observar. Prospectiva para la reflexión.	2. Actuar. Retrospectiva guiada por un plan.

Cuadro 1.4.-Proceso metodológico de I/A según Carr y Kemmis (1988)

Tras este primer proceso de investigación, es necesario continuar con la espiral autorreflexiva, vinculando la construcción del pasado con la construcción de un nuevo futuro a través de una posterior planificación revisada. Para expresarlo de otro modo, resultan muy elocuentes las palabras de Carr y Kemmis (1988:196), al afirmar que *“en la I-A el primer bucle de planificación, acción, observación y reflexión no es más que un comienzo: si el proceso se detuviese ahí no podríamos considerarlo como I-A. Quizá tendríamos que llamarlo ‘investigación-acción abortada’*

I.2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Existe una variada relación de técnicas e instrumentos para recoger información en la I-A. Nosotros, para responder a la cuestión planteada y basándonos en Casanova (1995), estructuramos la recogida de información en técnicas como los procedimientos para recoger datos de la realidad (observación, entrevista, encuesta, sociometría, discusión de grupo) e instrumentos como las herramientas, medios y recursos para hacer efectivo el trabajo (anecdotarios, historias de vida, listas de control, escalas de valoración) de recogida de datos. En el capítulo 4 dedicado a la

metodología de nuestra investigación nos centramos en las técnicas e instrumentos utilizados por nosotros.

Técnicas de recogida de información

LA OBSERVACIÓN

Para Bernardo Carrasco (1991), la observación es una técnica de exploración que permite obtener datos del comportamiento exterior del alumno o grupo. Según este autor, para que la observación sea efectiva hay que procurar que sea lo más objetiva posible, que se corrobore con otras observaciones anteriores y sucesivas y que cada observación se registre cuidadosamente.

Zabalza (1989) clasifica la observación en asistemática o causal y sistemática. En la primera, se recogen hechos sueltos, significativos. Las técnicas utilizadas en este tipo de observación son: anecdóticos, relatos e informes y diarios. La segunda se realiza a través de instrumentos adaptados intencionalmente para el análisis y evaluación de las conductas. Las técnicas más habituales son: anecdóticos, listas de control y escalas de valoración.

Otra división es la realizada por Cohen (1990) que distingue entre observación no participante y participante:

- a) La observación no participante: el observador asume un papel externo y ajeno al grupo de estudio, manteniéndose al margen y sin llegar a tomar partido en sus actuaciones o relaciones. En el caso del entrenador o profesor difícilmente puede adoptar esta función salvo que esté realizando la observación a otro compañero. En esta observación según Woods (1987), *“el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal; por ejemplo, una lección desde el fondo del aula, etc... El investigador es ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas para observar las cosas tal y como suceden, naturalmente con la menor interferencia posible de su presencia”*.

b) La observación participante: cuando el observador se encuentra integrado en el grupo objeto de estudio; este tipo de observación para Ericksón (1989) y García Ruso (1997) es muy interesante en la investigación cualitativa. Siguiendo a Ericksón, es apropiada para recoger información acerca de la estructura específica de los hechos que ocurren en un contexto determinado, las respuestas a las preguntas acerca de: ¿qué está sucediendo?, ¿qué significa?, ¿cómo están organizados?, ¿cómo se relacionan?... tan necesarias para la investigación educativa desde una perspectiva interpretativa.

Desde el punto de vista de García Ruso (1997) las aportaciones más significativas de la observación participante son:

- El estudio de las distintas acciones, dentro de sus propios contextos. Taylor y Bogdan (1986:88) lo expresan al comentar que *“las palabras y las acciones de las personas sólo pueden ser comprendidas si se las examina en el contexto en el que fueron pronunciadas o realizadas”*.
- La reflexión del docente sobre su propia práctica. El rol del docente en este caso, como afirma Ericksón (1989), no es el del observador participante que acude desde el mundo exterior, sino el de un participante, excepcionalmente observador, que delibera dentro de la escena de la acción.

Anguera (1985) realiza una valoración de la observación participante y analiza las ventajas y limitaciones desde un punto de vista científico. Entre las ventajas señala su adaptabilidad para captar y comprender las interrelaciones grupales en determinados escenarios sociales, la obtención de datos internos del grupo que resultarían inasequibles utilizando otros procedimientos, la puesta en evidencia de toda la riqueza y complejidad de la situación estudiada y el trabajar con fuentes de primera mano que garantizan la credibilidad de los resultados. Entre los inconvenientes destaca el peligro de la subjetividad y las escasas posibilidades de replica de estos trabajos debido a su carácter particular y la no utilización de técnicas estandarizadas.

Cohen y Manión (1990) también achacan algunos problemas a la observación participante como: la subjetividad, la polarización, la falta de medidas externas,

cuantificables. También en relación a la validez, Woods (1987:64) alude a que, “*las relaciones que surgen del trabajo de observación participante suelen recibir la acusación de impresionistas, subjetivas, distorsionadas e ideosincráticas*”.

Estas fisuras metodológicas, según Colás y Buendía (1994), pueden tratar de subsanarse practicando determinadas actividades de contrastación: a) *Triangulación interna del observador*, que se lleva a cabo mediante un estudio lo más completo y sistemático posible de su cuaderno de campo, b) *Triangulación teórica*, que supone la confrontación de modelos teóricos múltiples, c) *Triangulación entre observadores*, también la confrontación de las conclusiones con los actores implicados se convierte en un excelente medio para garantizar la fiabilidad y credibilidad de los resultados y d) *Descripciones muy precisas* de las situaciones particulares.

LA ENTREVISTA

Después de la observación es la técnica más empleada en la I-A, ya que muchas veces es la única que permite descubrir los planteamientos de las personas y recoger información sobre distintos acontecimientos o problemas.

Existen múltiples definiciones y divisiones de la entrevista según los autores. Para Bernardo Carrasco (1991:228) la entrevista “*consiste en una relación entre dos personas en forma de conversación y la clasifica en estructurada y no estructurada*”. La primera, cuando todos los alumnos han de contestar oralmente a las mismas preguntas de acuerdo con el esquema trazado por el profesor; en el segundo caso, las preguntas son formuladas siguiendo el giro de la conversación, aunque se mantenga el propósito constante.

Zabalza (1989) define la entrevista como el método más directo de obtener información , y actúa como un instrumento para la obtención de información personalizada y como un contexto especial de relación directa de tú a tú. Este autor divide las entrevistas atendiendo a distintos criterios:

Según su nivel de estructuración, *estructurada* , cuando las preguntas están previstas de antemano; *semiestructurada*, cuando hay mayor flexibilidad en cuanto al

desarrollo aunque se señalan las líneas generales a explorar pero sin precisar mucho los aspectos a analizar, y *Abierta o Libre*, que no tiene una idea clara de a dónde nos llevará o de los temas concretos a tratar en ella.

Según el modelo teórico que le sirva de base, *conductual*, *rogeriana*, *psicoanalítica*, etc.

Según su propósito, *interrogadora*, centrada en la información a lograr por el investigador; *transaccional*, centrada en la experiencia relacional, y *orientadora*, centrada en la ayuda que el entrevistador presta al entrevistado.

Siguiendo a Colás y Buendía (1994), las entrevistas se clasifican en: *estructurada*, que parte de un cuestionario previamente elaborado y cuya principal característica es la inflexibilidad; *semiestructurada*, en la que el entrevistador tiene libertad para alterar la forma de preguntar así como el número de preguntas; y *entrevista no estructurada*, que es la más utilizada en los estudios exploratorios y donde la flexibilidad es total y el entrevistador tiene libertad para actuar en cada caso.

La entrevista no estructurada según los fines que persiga, puede ser: *clínica*, *profunda* y *focal*. En la clínica se deja plena libertad al entrevistado para que exponga sus vivencias, recuerdos, aspiraciones...; la entrevista profunda tiene como objetivo conseguir que el sujeto entrevistado llegue a tener conciencia de todos los aspectos de una determinada cuestión; y en la entrevista focal el objeto es una cuestión concreta sobre la que se desea recoger opiniones generales.

En el proceso de una entrevista hay que tener en cuenta las siguientes fases:

- a) *Preparación de la entrevista*. Esta determina en gran medida el éxito de la misma. Se debe procurar que el lugar donde se realizará, sea un espacio acogedor y relajante. Se comunicará al entrevistado el carácter estrictamente confidencial y anónimo de la información y se realizará un guión donde se determinen los

objetivos y aspectos que se van a tratar y, si la entrevista es estructurada, cada aspecto incluirá una o varias preguntas que el entrevistador debe conocer perfectamente para no dar la impresión de improvisación durante el desarrollo de la misma.

b) *Ejecución de la misma.* En la realización de la entrevista se deberán realizar las preguntas con la mayor naturalidad posible, evitando dar la impresión de un interrogatorio. Entre pregunta y pregunta no debe mediar tiempo, sino que su desarrollo debe ser como el de una conversación cualquiera, introduciendo frases del tipo: “bien”, “de acuerdo”, “le escucho”, y siempre prestando más atención al entrevistado que a la encuesta.

c) *Registro de la entrevista.* Una grabadora puede ser un instrumento magnífico pero a condición de que no provoque interferencias. Es el mejor sistema para conseguir la fidelidad de las opiniones y además libera al entrevistador de la difícil tarea de la taquigrafía lo que le permite concentrarse en otros aspectos.

Además de grabar y participar en la conversación el investigador puede tener necesidad de tomar notas, recordar todos los datos o impresiones. Es necesario un registro de los hechos, de los detalles de tiempo y lugar. El investigador debe tomar nota de la disposición del entrevistado, de su actitud respecto a la investigación y en general respecto al investigador.

d) *Análisis del contenido de la entrevista.* Puede ser hecho de forma asistemática: a medida que van apareciendo los contenidos o conductas intercambiadas se toma nota de ello y se hace una valoración general al final, y de forma sistemática, que consiste en categorizar los datos en función del propósito de la entrevista y del contenido de ésta.

Colás y Buendía (1994) hacen una valoración de la entrevista refiriéndose a sus ventajas y limitaciones. Entre las ventajas destacan la recogida de información de personas con bajo nivel cultural, permiten conocer el estado de ánimo y el ambiente del entrevistado, y es posible obtener mayor información que con los cuestionarios cuando se trata de cuestiones comprometidas. Entre las limitaciones comentan el

sesgo que puede introducir el investigador por no mantener el anonimato de las respuestas y que los entrevistadores no sean expertos.

TÉCNICAS SOCIOMÉTRICAS

Las técnicas sociométricas tienen como finalidad el obtener información acerca de la posición de los individuos dentro de un grupo así como de las relaciones que entre ellos se establecen. Son técnicas que permiten conocer y evaluar situaciones personales o grupales en temas tales como: participación, liderazgo, aceptación, rechazo, etc., de tanta resonancia en el mundo adulto, en el mundo del trabajo.

Siguiendo a Zabalza (1989), las técnicas sociométricas son técnicas de observación que se especializan en la dinámica grupal, permiten recoger información sobre las relaciones de grupo y las formas peculiares de integración y participación de los alumnos en la dinámica y actividades de clase (recogen tanto la dinámica grupal en su conjunto como los procesos de inserción individual y las relaciones sujeto-grupo).

Instrumentos de recogida de información

LOS ANECDOTARIOS

Sirven para recoger de forma episódica los hechos mas sobresalientes que se producen en el desarrollo de una determinada acción relativa al campo de las actitudes, de las aptitudes, de los intereses, de reacciones temperamentales, de sociabilidad o de cualquier otro tópico que nos interese. No debe recoger opiniones o juicios de valor, sino exclusivamente describir los hechos y las acciones. Los pasos a seguir serían: seleccionar el campo de observación (clase, campo, taller, oficina, bar...), seleccionar los observados (todos, algunos,...), tiempo (un día, una semana, un mes...), elaborar una ficha de registro más o menos estandarizado, registrar las observaciones y archivarlas. Cada anécdota debe plasmarse en una ficha.

El registro anecdótico para Colás y Buendía (1994:201) es *“un instrumento de gran importancia tanto en el aula como fuera de ella, porque permite registrar observaciones del comportamiento que serán una importante fuente de información tanto para la evaluación como para la investigación educativa y porque de no registrarlas, pasarían desapercibidas o se deformarían por el recuerdo, por descontextualización u olvido”*.

Siguiendo el trabajo de Morales (1972) en Colás y Buendía (1994), los principales inconvenientes de este instrumento son:

1. Anotar no el incidente, sino su interpretación.
2. Usar el anecdótico en defensa propia del que lo ha escrito.
3. Anotar incidentes sin dejar constancia del contexto o situación en que tuvo lugar, cuando este contexto es interesante.
4. Juzgar a un individuo por unos pocos incidentes que no representan lo que realmente es.
5. No guardar la información como material confidencial, si puede perjudicar al sujeto en el futuro.
6. Dejarse impresionar por los acontecimientos negativos más que por los positivos, y apenas dejar constancia de estos últimos.
7. Dejarse llevar por juicios preconcebidos y seleccionar para bien y para mal, lo que debe ser anotado.

LISTAS DE CONTROL Y ESCALAS DE VALORACIÓN

Aunque la observación directa puede llevar a los diarios, donde se registran con todo detalle los fenómenos y su interpretación, es frecuente utilizar en el enfoque observacional unas denominadas listas de control que permiten guiar y disciplinar la atención del observador, centrándola en aquellos aspectos que desde la perspectiva metodológica seleccionada se consideran relevantes. En la lista de control el observador anota si el hecho se da o no, siendo posible que además aparezca la frecuencia con que ocurre durante el periodo de observación. Colás y Buendía (1994:203) definen la lista de control como *“un listado de rasgos, operaciones o*

secuencias de acción que el investigador utiliza para registrar su presencia o ausencia como resultado de una atenta observación”.

Estas mismas autoras definen las características que las listas de control deben reunir: a) los aspectos que van a ser observados deben plantearse de manera clara y concisa; b) la mayoría de las listas de control sólo admiten presencia o ausencia del rasgo que se ha de observar, aunque a veces aparece la categoría dudosa; c) la presencia o ausencia del rasgo no debe interpretarse como una forma de medición, sino sólo como una información descriptiva de la conducta observada; d) cuando la lista de control se realiza para observar un proceso secuencial, las conductas reflejadas en dicha lista deben presentarse ordenadas y en el mismo sentido en el que aparecen las secuencias a las que representan.

Las escalas permiten la valoración-ordenación de los fenómenos; el observador, para cada hecho, acontecimiento o realidad que se dé, marca un determinado valor (según los rasgos de la escala) en función de dimensiones como intensidad, corrección, rapidez, referencia, etc.

En este tipo de técnica la clave está en la capacidad, en la habilidad del observador para “ver”, para reconocer en el transcurrir ordinario de los hechos aquello que debe observar.

Siguiendo a Colás y Buendía (1994:205) en la elaboración de una escala hay que tener en cuenta los siguientes requisitos: *“a) especificar con claridad los objetivos que se intentan verificar; b) seleccionar los rasgos más sobresalientes de la conducta evaluable y que a la vez sean independientes entre sí; c) establecer unidades de observación sobre conductas claramente observables y verificables; d) la unidad de observación estará en función de la cantidad de rasgos aislados como necesarios para dar respuesta al objetivo de la escala; y e) en la evaluación debe intervenir más de una persona para evitar el sesgo del observador y conseguir una valoración más precisa”.*

HISTORIAS DE VIDA

Es una técnica empleada a comienzos de siglo por antropólogos, con la finalidad de narrar las experiencias de vida de una persona.

Para Colás y Buendía (1994) esta técnica tiene para el investigador como fines, hacer un análisis de la realidad vivida por los sujetos objeto de estudio, conocer la cultura de un grupo humano, comprender los aspectos básicos de la conducta humana y de las instituciones, etc. Según Taylor y Bodgan (1986:174) *“las historias de vida nos permiten conocer las posiciones sociales que las personas ocupan a través de sus vidas y, paralelamente, las definiciones cambiantes de ellos mismos y su mundo”*.

NOTAS DE CAMPO

Son apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo. Los etnógrafos tienen sus propias técnicas para tomar apuntes ocasionales, aquéllos cultivan sus sistemas personales de taquigrafía (abreviaturas, símbolos, diagramas) para explicar una escena o un fragmento de acción, para describir relaciones o para resumir un acontecimiento.

En las notas de campo aparecen dos tipos de contenido:

- *descriptivo*, intenta captar la imagen de la situación.
- *reflexivo*, que incorpora el pensamiento, ideas, reflexiones e interpretaciones del observador.

Se utilizan las notas de campo principalmente para: estudiar un aspecto particular de enseñanza en un periodo de tiempo; reflexionar el clima general de la clase; y proporcionar información acerca de un alumno determinado que se quiera estudiar particularmente.

LAS GRABACIONES EN AUDIO Y VÍDEO

La grabación en vídeo aporta un material muy valioso a la hora de recoger información. Permite observar muchas facetas de la realidad y así disponer de la información que se precise para el diagnóstico o solución de problemas que se presentan. Tenemos que evitar que la utilización de este medio suponga una fuente de distracción para los participantes, la cámara de vídeo sería conveniente que fuera manejada por un observador, ya que las cámaras fijas pueden no captar detalles de interés.

Las grabaciones en vídeo sirven como soporte, también, a otras técnicas y métodos y su principal uso es la obtención de material visual en cualquier contexto, el diagnóstico de problemas y matizaciones de situaciones que se dan en la realidad.

El magnetófono nos proporciona material para la reflexión, para la deliberación y la discusión en grupo. Permite reflejar el tono, volumen e inflexión de lo que se dice, así como del contenido. Su uso principal es para la grabación de entrevistas y para la ayuda al diagnóstico de problemas.

DIARIO DE CAMPO

La aparición de este tipo de instrumentos se produjo con el estudio de Allport en 1942. A partir de los años 40 se comenzaron a utilizar en las Ciencias Sociales como instrumentos de investigación y como fuentes de información para estudiar lo que ocurría en el aula. A partir de aquí, el éxito y la validez de este tipo de instrumentos llevó a incluirlo dentro de la línea del pensamiento de los profesores.

Siguiendo a Woods (1987), los diarios son complementos importantes a las historias de vida, pues los acontecimientos pasados pueden recordarse e interpretarse a través de cuadros mentales presentes y, muy a menudo, los hechos recordados pueden ser erróneos o parcialmente distorsionados. Un diario puede aportar

corroboración –o lo contrario– a hechos, datos, lugares, personas, opiniones o sentimientos.

El diario es un informe personal que se utiliza para recoger información sobre una base de cierta continuidad, se reflejan en él anotaciones particulares acerca de observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones. Todo esto ayuda al investigador a reconstruir una situación tal y como era en su momento.

Los diarios pueden ser confeccionados tanto por el investigador como por los participantes y en función del contrato y del grado de libertad que se permita al que lo realiza pueden ser:

- *estructurados* (fragmentan la realidad).
- *semiestructurados* (identifican situaciones problemáticas concretas).
- *abiertos* (relatan el clima del lugar de la acción).

En cuanto a las exigencias metodológicas para el trabajo con diarios, Zabalza (1991) señala cuatro condiciones que los documentos deben cumplir: *representatividad*, el documento debe reflejar la experiencia habitual de los profesores, y no estar sujeta a engaño deliberado en cuanto a su contenido; *adecuación*, la utilización del diario debe formar parte de las actividades académicas o profesionales de los profesores, sirviendo de complemento a la práctica docente; *fiabilidad*, los datos recogidos en el diario deben ser contrastados con otras fuentes, para comprobar la veracidad de los documentos; *validez*; las interpretaciones realizadas de los datos deben estar apoyadas en evidencias documentales, recogidas de los relatos de los docentes, a los que pueden tener acceso otros investigadores.

En síntesis este capítulo aborda los distintos paradigmas a la hora de enfrentarse a una investigación, y si bien la nuestra tiene una metodología mixta, realizamos un tratamiento más profundo y exhaustivo de la metodología colaborativa e interpretativa por ser en nuestra tesis la metodología más significativa.

A continuación en el Capítulo II exponemos la formación de los técnicos deportivos, con especial referencia al fútbol por ser aquellos profesionales y este deporte el objeto de nuestro estudio.



II

LA FORMACIÓN DE LOS TÉCNICOS DEPORTIVOS. ESPECIAL REFERENCIA AL FÚTBOL

II.1.- Modelos de Formación de los Técnicos Deportivos

- Algunos modelos de formación del profesorado.
- Propuestas de distintas perspectivas de formación de los técnicos deportivos en fútbol

II.2.- Modelos de Técnicos Deportivos.

- Algunos estudios sobre las competencias, habilidades y actitudes necesarias para el entrenador.
- Clasificación de los modelos de técnicos deportivos.

II.3.- Revisión legislativa sobre la formación del entrenador de fútbol en España.

- Desde la creación de la Escuela Nacional de Entrenadores hasta la Ley del Deporte de 1990.
- A partir de la Ley del Deporte de 1990.

El capítulo aborda la formación de los técnicos deportivos con especial referencia al fútbol en tres apartados. En el primero, después de describir algunos modelos de formación del profesorado, confeccionamos propuestas de distintas perspectivas para la formación de técnicos en fútbol; nos basamos en las semejanzas que se dan en la función del entrenador y profesor. En el segundo, apartado estudiamos primero las competencias, habilidades y actitudes necesarias para todo entrenador, y después realizamos algunas clasificaciones de los modelos de técnicos deportivos, concretamente las de Martens y colaboradores, la de Sánchez y la de Sergio Ibáñez Godoy que tratamos más ampliamente. Cerramos el apartado con una visión histórica de la formación del entrenador de fútbol basándonos en una revisión legislativa y en dos entrevistas realizadas en Madrid al Presidente y Secretario de la Escuela Nacional de Entrenadores.

II.1 LOS MODELOS DE FORMACIÓN DE LOS TÉCNICOS DEPORTIVOS

El área de investigación de la formación del entrenador deportivo en nuestro país, tiene una trayectoria muy reciente y uno de sus precursores es Sergio Ibáñez Godoy (1996) con su tesis doctoral *“El proceso de formación del entrenador español de baloncesto”*, siguiendo la tradición investigadora de la facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada en el campo de la formación del profesor de educación física, que inaugura Delgado Noguera (1989) y continúan del Villar Alvarez (1993), Medina Casaubon (1995), Romero Cerezo (1995), Viciania Rodríguez (1996), etc.

Para tratar este aspecto trazamos la estrategia de realizar la exposición de los modelos de formación del profesorado de algunos estudiosos del tema como García Alvarez (1987), Marcelo (1994), Pérez Gómez (1992), Imbernón(1994)... y posteriormente proponernos tres modelos de formación para los entrenadores deportivos de fútbol. Nos basamos en las similitudes que existen entre la función del entrenador y del profesor: proceso de relaciones humanas, toma de decisiones ante ambientes cambiantes e inciertos e intervención con objetivos e intenciones de

aprendizaje, etc. Somos conscientes también de las diferencias de estos modelos por una serie de factores específicos del entrenamiento deportivo.

II.1.1.- ALGUNOS MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Es un área de estudio que dentro de la investigación educativa está teniendo gran desarrollo en los últimos años y donde la evolución de los paradigmas de la formación del profesorado sigue un desarrollo similar a la de los paradigmas de investigación didáctica. Tratamos primero aisladamente los modelos de formación según García Álvarez (1987) y Pérez Gómez (1992) para después plantear una clasificación a partir de Zeichner (1983), Imbernón (1994) y Marcelo (1994).

García Álvarez (1987) realiza una revisión de las líneas de investigación en la formación inicial y permanente del profesorado y propone una clasificación estructurada en torno a la separación entre el “hacer ” y el ”ser”:

- *Los modelos tecnológicos*
- *Los modelos humanistas.*

Los modelos tecnológicos, enfocados hacia la actuación en el aula, se centran en aprender a “hacer”, e incluye estos modelos:

a) *Modelos basados en la microenseñanza.* Se trataría de preparar profesores que adquieran las competencias docentes. Como ventajas podemos destacar que ofrece unos modelos de observación, integra la teoría y la práctica y supone un encuentro gradual con la enseñanza y el entrenamiento. Como desventajas más significativas, propugnar el dominio de elementos simples (atomización de destrezas) y la simplificación del modelo de formación que se hace en un laboratorio de enseñanza, lo que reduce la realidad del entrenamiento.

b) *Modelos basados en el análisis de la interacción.* Se considera la interacción que tiene lugar entre el profesor y los alumnos, entre los alumnos y el profesor y los alumnos entre sí. Se centra más en la unidireccionalidad de la relación, es decir, las

conductas del profesor que afectan a los alumnos y no tanto a las conductas de los alumnos en cuanto determinan la actuación del profesor.

Entre las ventajas tenemos la facilidad que ofrecen tanto para su observación como para su registro y también que se basan en lo verbal, principal medio de la interacción en el aula. Como desventaja se destaca fundamentalmente, que la atención se centra en las conductas verbales del profesor cuando en la enseñanza coexisten en importancia ambas interacciones, tanto la verbal como la no verbal.

c) *Modelos basados en la supervisión clínica.* Es un método centrado en la acción docente; su objetivo consiste en mejorar directamente los materiales y métodos de instrucción en el mismo momento de la interacción del profesor con los alumnos.

Entre las justificaciones más convincentes, este método permite una conexión entre teoría-práctica por su mismo modo de operar, centrado en la acción docente concreta y situacional del profesor.

d) *Modelos basados en las competencias.* Se parte de la concepción del acto docente del profesor como un conjunto de elementos considerados como unidades de aprendizaje.

Las competencias, que son el objetivo del programa de formación, reúnen las mismas condiciones que las destrezas de microenseñanza, es decir, observables y susceptibles de modificación.

Por otro lado **los modelos humanistas** ponen el acento más en el “ser” que en el “hacer”, es decir, en el profesor como persona que se desarrolla y relaciona con los demás. Dentro de estos modelos se consideran los siguientes:

a) *Modelos basados en la toma de decisiones.* El objetivo fundamental de esta línea de investigación y de formación del profesorado es identificar las variables que configuran el proceso de elaboración y ejecución de decisiones. Se entiende que el profesor toma decisiones, antes, en y después del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los programas de formación del profesorado deben preparar al futuro profesor para tomar esas decisiones que le hagan ser eficaz en su tarea de enseñanza.

b) *Modelos basados en los estudios e investigaciones sobre el pensamiento de los profesores.* Se asume que los profesores son agentes activos en la construcción de su propia práctica en sus actividades de enseñanza, que adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos, llamado profesional.

c) *Modelos basados en la reflexión sobre la acción o investigación sobre la acción en la enseñanza.* Consideran al profesor como un experimentador en el laboratorio de su propia aula. Así fomenta el estudio cuidadoso de su propio caso y por ello debe dedicar un tiempo considerable para planificar y reflexionar sobre su práctica.

Pérez Gómez (1992) propone cuatro paradigmas de formación del profesorado y aporta una visión actual de los modelos de formación del profesorado:

- El modelo academicista
- El modelo técnico
- El modelo práctico
- El modelo de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

Pensamos como él que la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional debe considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa y de entrenamiento.

Modelo de la perspectiva academicista

Las teorías de este modelo destacan el hecho de que la enseñanza es en primer lugar un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente se concibe como un especialista en distintas áreas y su formación se concreta en el dominio de éstas, cuyos contenidos debe transmitir. En esta perspectiva encontramos dos enfoques extremos: el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.

El enfoque enciclopédico propone la formación del profesor como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico, para así dominarlas y transmitir las a los demás. No se distingue con claridad entre el saber y el saber

enseñar y se concede escasa importancia tanto a la formación didáctica de la propia disciplina como a la formación pedagógica del docente.

El enfoque comprensivo no sólo busca el conocimiento de las diferentes disciplinas, sino principalmente los procesos de investigación y descubrimiento que el ser humano ha utilizado a lo largo de la historia, para el conocimiento de las mismas.

Las competencias fundamentales de este enfoque son, no sólo el conocimiento de la disciplina objeto de enseñanza, sino también el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas.

Modelo técnico

Según esta perspectiva el profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación. Su actividad profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.

El docente es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica y apoyarse en el conocimiento que genera la investigación básica y aplicada. Distingue dos corrientes que proyectan dos modelos distintos de formación del profesorado: el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones.

El modelo de entrenamiento, se apoya en los resultados sobre eficacia docente para proponer programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del profesor en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa; por tanto, el objetivo prioritario es la formación en el docente de competencias específicas y observables.

Su lógica es sencilla. Si podemos llegar a establecer relaciones de correspondencia estable entre comportamientos docentes y rendimiento académico de los alumnos, seleccionemos aquellas conductas docentes que se correlacionan

positivamente con elevados rendimientos académicos de los estudiantes y entrenemos a los profesores futuros en el dominio de aquellas conductas.

El modelo de adopción de decisiones plantea formar a los profesores en los principios y procedimientos que los docentes utilizan para tomar decisiones en los problemas de su práctica cotidiana de aula.

No se puede olvidar aprender técnicas de intervención en el aula, pero también cuándo utilizar unas y cuándo utilizar otras; en resumen se debe aprender a gestionar las técnicas estratégicas para resolver los problemas que se les plantean.

Modelo práctico

Se fundamenta en la concepción de la enseñanza como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

Bajo este enfoque se encuentran los modelos que consideran que la formación del profesorado se debe basar en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. Por tanto, se considera al profesor como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. Encontramos en esta perspectiva dos posibles enfoques, el enfoque tradicional y el enfoque que enfatiza la práctica reflexiva.

El enfoque tradicional considera que la formación del docente debe centrarse en la transmisión de experiencias y valores adquiridos a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo-error, que da lugar a una sabiduría profesional o conocimiento profesional. Este es tácito, poco verbalizado y menos aún teóricamente organizado, está presente en el hacer del docente experimentado y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz; también se encuentra impregnado de los vicios propios de la ideología dominante y subordinado a los intereses socioeconómicos de cada época.

El enfoque reflexivo sobre la práctica parte de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas imprevisibles, complejos e inciertos de naturaleza prioritariamente práctica, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos.

Modelo de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

Bajo este enfoque se agrupan las posiciones que conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que marquen el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor es considerado como un ser autónomo que debe reflexionar críticamente sobre su práctica cotidiana, analizando tanto el contexto como la realidad del aula, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo emancipador de los que participan en el proceso educativo.

Esta perspectiva es amplia va desde los que defienden el desarrollo en el aula de una propuesta ética de justicia, igualdad y emancipación social en los programas de formación y en los procesos de enseñanza (Giroux (1990), Zeichner (1983), Kemmis (1987)), hasta aquellos con posiciones más liberales que defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad (Stenhouse (1984), Elliot (1990)).

El enfoque de crítica y reconstrucción social que pretende reflexionar sobre la transmisión de una serie de valores que conduzcan la sociedad hacia parámetros de justicia e igualdad, intenta transformar las situaciones de injusticia social existente. El profesor es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su

pretensión de provocar en los alumnos el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos.

El enfoque de investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión representado por Stenhouse, considera que la enseñanza es, en primer lugar un arte; no se puede considerar como una rutina mecánica de gestión o de ingeniería, es más propiamente un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. El desarrollo profesional del docente lo concibe, no fundamentalmente como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación, sobre cuya práctica los profesores reflexionan sistemáticamente y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención.

A partir de Zeichner (1983) Imbernón (1994) y Marcelo (1994) desarrollaremos los siguientes modelos de formación para el profesorado:

El Modelo tradicional-academicista

Desde esta orientación destacaremos el papel del profesor como especialista en una o varias disciplinas, siendo el dominio del contenido el objetivo fundamental en la formación del profesorado. Por ello, la clave de dicho modelo será la posibilidad de transmitir conocimientos científicos y culturales para dotar a los profesores de una formación especializada, centrada en el dominio de los conceptos y estructuras disciplinares de la materia de la que es especialista.

Para Imbernón (1994) este modelo academicista de formación posee una orientación perennialista, basado en el pensamiento escolástico que considera al conocimiento disciplinar como único y definitivo, centrado en la formación de los contenidos académicos del currículum con una clara intención aplicativa.

Su finalidad es recuperar las formas de transmisión tradicional y clásica en la educación, haciendo énfasis en los contenidos, textos y autores de cultura occidental, rechazando el tratamiento de la diversidad y optatividad de los estudiantes, ya que los considera como un grupo homogéneo, sin tener presente el contexto y las características socio-culturales de la población escolar.

El profesorado es un mediador entre el alumnado y los contenidos culturales que selecciona de forma personal. La calidad de formación viene representada por el buen dominio de esos contenidos, utilizando la evaluación tradicional, memorística y de producto final para comprobar su nivel de eficacia. Los alumnos/as no intervienen en dicho proceso, manteniéndose al margen, actúan como sujetos pasivos que deben reproducir dicho conocimiento, sin hacer uso de procedimientos o técnicas comprensivas.

La técnica de enseñanza desde este modelo se convierte en un fin de sí misma, y no en un medio para conseguir algún objetivo educativo articulado y razonado, donde los futuros profesores no se cuestionan sobre lo que debe enseñarse o no, ni sobre las posibles consecuencias a medio y aparece bajo la forma de un conjunto de actividades útiles que deben aprender a llevar a cabo, llegando los profesores a creer que el conocimiento es algo separado de las interacciones humanas a través de las cuales se constituyó y en las que se sustenta.

El conocimiento que se transmite a los futuros profesores no contiene el poder explicativo con lo que se puedan habituar a reflexionar en relación a las condiciones ideológicas y materiales, internas y externas a la escuela. En consecuencia ser profesor se convierte únicamente en un problema de dominar un determinado corpus de conocimiento y de habilidades, que se distribuye a través de los rituales de la educación del profesorado. El estudiante por tanto adquiere ese conocimiento y aprende a utilizarlo en un contexto en el que no cabe la crítica, lo que denominó Freire (1993) como “concepto bancario de educación”.

Asimismo, este modelo de formación academicista en el ámbito de Educación Física perfila un tipo de docente que debe seguir la enseñanza como un proceso lineal con el objetivo finalista de buscar la eficacia, convirtiéndole en un mediador entre el conocimiento científico y la práctica real de la clase. Se distinguirá entre el profesor-investigador que actúa como experto, analizando y estudiando los problemas educativos con objeto de llegar a su comprensión, explicación y

diseñando propuestas científicas dejando para que sea el profesor-ejecutor el que aplique de forma mecánica dichas soluciones, Kirk (1996)

Considerando que la resolución de los problemas educativos no es una labor del docente que actúa habitualmente en el aula, sino del profesor experto que investiga sobre esa realidad ajena a su práctica y a su actividad habitual, el profesor de Educación Física no precisará de una alta formación cualificación, limitándose a poner en práctica las propuestas elaboradas por expertos, reproduciéndose la división del trabajo de aquello que se deriva del conocimiento científico.

Como crítica a este modelo, apreciamos como en el aula el profesor de Educación Física se encuentra con múltiples circunstancias que no podrá resolver con acciones rutinarias o soluciones academicistas. En la práctica profesional no sólo se descubren aspectos ocultos de la realidad divergente, sino que se crean nuevos marcos de referencia, nuevas formas y perspectivas de percibir y reaccionar ante esa realidad, siendo preciso ir más allá de las reglas, hechos, teorías y procedimientos conocidos y disponibles.

El Modelo Tecnológico o de Formación basado en las Competencias

Se parte de una concepción de la enseñanza como una ciencia aplicada que parte de unos objetivos claramente definidos y que busca la evaluación finalista de resultados; y al profesor como un aplicador del conocimiento científico a partir del entrenamiento conductista de formación denominado (C.B.T.E.), que está centrado en el dominio y control de unas habilidades, destrezas y competencias específicas.

Para Villar Angulo (1986) esas competencias tienen que ver con los comportamientos docentes observables. Así entre las competencias docentes que se trabajan desde este modelo destacaremos las de:

- Conocimiento relativas al dominio de los contenidos y habilidades intelectuales que ha de demostrar al estudiante. Lo que le exige al docente el dominio de la

materia a enseñar, la comprensión de los fundamentos de teorías psicopedagógicas o de estrategias didácticas para el desarrollo del currículo.

- Actuación se refiere a la actividad docente que realiza el profesor durante la enseñanza interactiva, más que a lo que el profesor pueda conocer. Entre las competencias de actuación están la formulación de preguntas, la gestión de la clase, etc.
- Consecuencia que tienen que ver con las relaciones entre la conducta docente y el rendimiento de los alumnos como indicador de eficiencia docente.

Para Imbernón (1994) este modelo de formación surge con el nacimiento de la psicología conductista, introduciéndose en las teorías de enseñanza-aprendizaje como el método más eficaz y adecuado para obtener un conocimiento sistematizado y objetivo.

La actividad académica de formación sigue un proceso puramente tecnológico y científico, en detrimento de una visión de la enseñanza más humanista y artística. Este modelo habitual para los centros de formación del profesorado, evoluciona hacia sistemas más instrumentales, prestando atención a las demandas gerencialistas y pragmáticas de los grupos de presión que reclaman a las instituciones educativas un mayor rendimiento y eficacia de su actividad docente.

A los docentes se les considera como técnicos, que se apoyan en un sistema científico y sistematizado, a través de emplear técnicas y medios rutinarios que le permiten la resolución mecánica de problemas que están descontextualizados de su actividad docente. Para evaluar este modelo ligado al movimiento de rendimiento de cuentas, utilizan habitualmente procesos formativos, su preocupación es la de aplicar de forma finalista indicadores que denuncien y hagan patentes si hay tasas de fracaso escolar.

En el ámbito de la Educación Física, coincidiendo con el programa de competencias, se considera que a través de este modelo de formación se atenderá mejor la eficacia docente, siendo preciso delimitar las destrezas para después desarrollarlas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En relación con este modelo de formación del profesorado, destacaremos los trabajos de Pieron (1988) considerando desde un planteamiento didáctico tecnológico, la necesidad de diseñar una metodología de las actividades físicas con la finalidad de adquirir los conocimientos competencias y habilidades profesionales que permitan utilizar dichas actividades físicas como medio privilegiado de desarrollo y educación.

Estos trabajos en el contexto español han tenido continuidad con Sánchez Bañuelos (1984) y Delgado Noguera (1990) quien nos habla de la necesidad de seleccionar unas variables estrictamente competenciales, que inciden claramente en la formación del profesorado de Educación Física y que serán objeto de entrenamiento para obtener una mejor eficacia docente:

- El tiempo útil o tiempo gastado por los alumnos en actividad física y relacionada con el aprendizaje.
- El tiempo de atención y organización, que es el tiempo gastado en dichas labores.
- La posición del profesor al dar instrucciones.
- La frecuencia total de feedback durante la clase.
- La frecuencia de feedback correctos.

Como crítica a este modelo formativo, hemos de hacer patente la dificultad que supone llegar a operativizar esas conductas en la práctica real de las clase de Educación Física, ya que la mayoría de estos estudios proceden de estudio más analíticos extraídos de prácticas y trabajos de observación en laboratorios donde resulta más sencillo delimitar un tipo de acciones o conductas motrices, y con la intención de generalizar dichos resultados sin tener en cuenta las diferencias contextuales de dichas realidades, pero que luego tienen escasa relación con las situaciones que se producen en la práctica diaria.

El Modelo de Formación Personalista del Profesorado

Este modelo se encuentra dentro de los estudios de carácter fenomenológico que conciben la formación del profesorado como un proceso de liberación y desarrollo de la personalidad. Dicho modelo tienen evidentes influencias de la psicología perceptual, del humanismo y la fenomenología, siendo la persona el eje central de interés, con todos sus conocimientos y posibilidades.

Desde este modelo se entiende que enseñar no es sólo una técnica ya que exige una implicación intelectual, siendo el propio profesor su principal recurso, a partir de cómo es capaz de percibir el fenómeno educativo y toma conciencia de sí mismo como educador. Pérez Serrano (1981).

Un buen profesor es una persona con personalidad única, un facilitador que crea condiciones que conducen al aprendizaje y para conseguirlo, deben conocer a sus estudiantes como individuos. Así este programa de formación se basará en capacitar a los profesores para que lleguen a adoptar un concepto positivo de sí mismos, teniendo en cuenta las dimensiones: profesional, personal y de proceso; y su currículo formativo consistirá en que los conocimientos teóricos estén conectados con la práctica, atendiendo a los aspectos intelectuales, afectivos y psicomotores.

Modelo de Formación hacia la práctica

Surge como alternativa a la formación tradicional, y su origen está en los trabajos de Dewey (1995) con la finalidad que el profesor pueda desarrollar la capacidad reflexiva y de resolver problemas. Este autor diferencia entre una acción rutinaria, que está influenciada por la tradición y la autoridad; y la acción reflexiva, que es la acción que supone una consideración activa de toda creencia de los fundamentos que la sostiene y de las consecuencias que la conduce.

Además de esta concepción inicial, aparecen otras características que definen este modelo: los profesores como investigadores en el aula de Stenhouse (1984); los profesores controladores de sí mismos, de Elliott (1990); profesores reflexivos y

orientados hacia la indagación de Zeichner y Liston (1987); el profesor intelectual y crítico de Giroux (1990); el profesor como práctico reflexivo de Schon (1991), etc.

Para Imbernón (1994) el modelo de formación en la práctica se establece como alternativa a los modelos técnicos, y como un tipo de formación preocupada por el desarrollo de una cultura profesional; considerando al profesor como un agente del cambio social, que además de preocuparse por el qué y cómo, atiende al porqué y para qué.

Esta formación profesional prepara a los docentes a enfrentarse de forma colaborativa ante situaciones problemáticas, contextualizadas y cambiantes; dirige su crítica a las prácticas estandarizadas y al control burocrático que se ejerce sobre el profesorado; apuesta por la diversidad; para ser protagonistas autónomos en el desarrollo del currículum y en la actividad del aula; a relacionarse con el entorno de su centro escolar; a investigar sobre la práctica; preocuparse por su cualificación profesional, etc. Se cuestionan las investigaciones proceso-producto debido al cambio de tendencia hacia corrientes psicológicas cognitivas y constructivistas, centradas en el pensamiento del profesor y que ayudan al profesor a elaborar y procesar información para proyectarla en los planes de acción.

La formación del profesorado, basada en el modelo de la práctica, capacita a los futuros docentes en conocimientos, destrezas y aptitudes para su desarrollo profesional, que le ayudará a diseñar, poner en práctica y evaluar su propio currículum de forma autónoma. Asimismo, atiende a desarrollar el papel de investigador reflexivo, con objeto de que llegue a interpretar de forma cualitativa su propia práctica y sus procesos de socialización, a través de estudios de investigación-acción sobre el aula.

Este modelo de formación parte de una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permite repensar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas básicos de funcionamiento y las actitudes propias. MEC (1989)

Desde este modelo de formación, el profesor de Educación Física desarrolla una serie de capacidades que le permiten reflexionar para luego actuar sobre la

realidad del aula, lo cual exige que su conocimiento supere las teorías establecidas por la investigación científica y desarrolle sus esquemas de pensamiento y acción flexible que le posibiliten una actuación más acorde con sus creencias e ideologías. Por tanto, el profesor no sólo debe saber aplicar las técnicas aprendidas, sino que debe aprender a construir y contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión, nuevos modos afrontar y definir los problemas. Es decir, aprender a construir su propio conocimiento profesional, superando el conocimiento rutinario y reglado que establece la racionalidad técnica.

En este modelo, la práctica adquiere un papel central a través del currículum, como el espacio especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor. Desde la práctica, el profesor observa, analiza, actúa, reflexiona y desarrolla las capacidades implícitas en el conocimiento en la acción, propio de la actividad profesional. Todas estas capacidades, conocimientos y actitudes no se derivan del conocimiento académico sino que parten de un proceso de diálogo permanente con esa realidad del aula.

Dentro de estas propuestas de formación destacaremos las aportaciones que nos vienen del contexto anglosajón gracias a los trabajos de Sparkes (1992), Tinning (1992), Kirk (1990), Fernández Balboa (1993) y que en España en estos últimos años se han traducido en investigaciones que han dado cuerpo a diversas investigaciones, como las de: Hernández Alvarez (1992), García Ruso (1993), Del Villar (1993), Fraile (1993), Devis (1994), Blandez (1994), Pascual (1994), Romero (1995), Vaca (1995), Granda (1996), Viciano (1996) y otras muchas más, dentro de una línea de trabajo de investigación-acción, trabajo colaborativo e investigación cualitativa que tienen una clara incidencia en programas de formación del profesorado, ya sea a nivel inicial o permanente.

Modelo social Reconstruccionista

Como continuidad del modelo de formación basado en la práctica y alternativa al modelo tecnológico tradicional de los centros de formación del profesorado, nos planteamos un modelo que atienda las preocupaciones por el

cambio social, aplicando estrategias docentes basadas en un debate y cuestionamiento permanente sobre el conocimiento académico, y favoreciendo entre los estudiantes el desarrollo de capacidades hacia la reflexión crítica que tengan en cuenta el contexto y realidad cambiante de las aulas, así como el tratamiento personalizado de sus alumnos/as.

Los programas de formación del profesorado deben ir conectados a las necesidades de la nueva sociedad, y desde una perspectiva socio-crítica el contenido de su formación cubrirá las exigencias de una sociedad diversa que precisa que sus alumnos/as vivan como ciudadanos más democráticos, actuando sobre aquellos que están en una situación de mayor desigualdad e injusticia social, lo que exige de un alto grado de compromiso hacia el cambio social, adoptar una postura no neutral, sino reivindicadora de valores que ayuden a ese proceso compensador. Para ello debemos emplear una didáctica flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de modo que la cultura pública se ajuste a las exigencias, motivaciones, intereses y capacidades iniciales de sus alumnos.

Desde esa formación profesional, los docentes actuarán provocando y facilitando la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que los estudiantes adquieren en su entorno, debido a la gran influencia de la sociedad mediática en que vivimos, superando un modelo técnico y las prácticas docentes basadas en una perspectiva docente utilitarista, en las que la enseñanza queda desgajada de sus raíces éticas, políticas y morales.

Para ello es preciso fomentar un espíritu crítico que permita filtrar ese conocimiento que surge de las prácticas sociales de la vida diaria que se desarrolla dentro y fuera de la escuela. Asimismo, se debe superar la actuación tradicional que tiene como finalidad la transmisión de conocimientos sin más, a otro en que la función del profesorado es la de organizar de forma racional todo esa información fragmentada que está latente en nuestro entorno académico-social y ayudar a los estudiantes a reconstruir a partir de sus propias vivencias y gracias a procesos de interacción y comunicación profesor-alumnos en el aula.

Coincidiendo con Giroux (1990) en que gran parte de las propuestas que se realizan en la formación del profesorado, se hacen en el vacío, dejando a un lado el contexto político y económico en el que se desarrolla la educación en su conjunto, incluso despreciando las relaciones de desigualdad que dominan nuestra sociedad. Especialmente, cuando es un elemento central de toda política y pedagogía para una ciudadanía crítica, la necesidad de reconstruir un lenguaje visionario y una filosofía pública que pongan la igualdad, la libertad y la vida humana en el centro de los conceptos de democracia y ciudadanía.

Desde el punto de vista de la formación del profesor de educación física debemos establecer cuál debe ser nuestras propuestas que permita a los estudiantes de esta especialidad desarrollar la comprensión de los problemas sociales y políticos que inciden en su práctica, a partir de un proceso de reflexión personal y de comunicación e interacción con los demás. Siendo el curriculum el instrumento para desarrollar estas ideas educativas, hemos de valorar y potenciar el papel del estudiante como participante activo en el diseño de dicho currículum, asumiendo funciones para poder reconstruir su propio conocimiento y del profesor como ayudante y facilitador de estrategias que permitan al estudiante reorganizar las numerosas fuentes de información de que dispone.

II.1.2.- PROPUESTA DE DISTINTAS PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN DE LOS TÉCNICOS DEPORTIVOS EN FÚTBOL

La actuación didáctica del entrenador deportivo, viene condicionada tanto por las experiencias previas que posee como jugador, como por el modelo transmitido por sus profesores en la formación inicial; lo cual tiene una relación directa con los diferentes modos de concebir la práctica. Así se pueden determinar varias perspectivas, cada una de ellas con un componente ideológico claro, tanto en el discurso teórico, como en su posterior desarrollo práctico.

a) Perspectiva Académica.- El entrenador es contemplado como un especialista cuya formación se vinculará estrecha y exclusivamente al dominio de los aspectos

teóricos relacionados con la actividad que deberá transmitir; así se puede hablar de un conocimiento “enciclopedista”.

En el ámbito de la formación del entrenador, podemos incluir en este modelo a aquel técnico deportivo que conoce desde el punto de vista teórico, pero no aplicativo, todo lo relacionado con el mundo del deporte; para ello ha estudiado todos los conceptos, definiciones, reglas, estrategias tácticas, métodos de entrenamiento, ... sin haber podido experimentarlos en la práctica y por lo tanto sin contrastarlos con la realidad, simplemente repitiendo el conocimiento transmitido por el experto.

Dentro de este perfil se encuentran los técnicos que consideran que a más conocimientos teóricos mejor podrán enseñar, entendiendo dicha labor como actividad docente basada en la enseñanza del “modelo”; dan escasa importancia tanto a su formación práctica, como a la aplicación didáctica de dicha disciplina. Este técnico a la hora de enseñar, sigue una secuencia mimética marcada por la estructura del propio conocimiento de la materia, pero sin haber experimentado en el campo práctico su validez real y olvidando que hay factores contextuales que la hacen cambiante. En este caso, su conocimiento representa más una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura, que la comprensión racional de los procesos que se deben seguir a partir de la experiencia.

b) Perspectiva Técnica.- Para este modelo de entrenadores, la calidad de la enseñanza se manifiesta desde la eficacia y economía de los productos finales. Por tanto, se trata de potenciar la figura del entrenador como técnico, con una concepción tecnológica de su actividad profesional práctica, que pretende ser eficaz y rigurosa. Es un modelo de racionalidad técnica, donde la actividad parte de un proceso instrumental, mecánico y rutinario dirigido a la solución de los problemas mediante la aplicación rigurosa de principios teóricos, sin tener en cuenta las necesidades y características personales del sujeto.

Para ser eficaces, los entrenadores se enfrentan a los problemas de la práctica y aplican los principios generales y conocimientos científicos derivados de la investigación mediante una división del trabajo y una subordinación total al

entrenador experto y de prestigio. Asimismo, desarrollan competencias y actitudes apoyándose en el conocimiento de los especialistas, sin cuestionarse en ningún momento su validez contextual lo que supone una separación entre la teoría y la práctica.

Con este modelo técnico, que a veces viene determinado por una falta de seguridad personal, se está reproduciendo una división del trabajo, entre el entrenador que piensa y aquel que sólo ejecuta, o el que inventa y el que aplica, provocando más respuestas mecánicas y rutinarias que pueden ser resueltas por un trabajo de colaboración entre ambos.

Desde esta perspectiva técnica se diseñan programas, sin tener en cuenta que la intervención didáctica debe estar en función de los problemas que surgen desde la propia práctica y de las características diferentes de cada situación y que por lo tanto no se pueden predecir de forma automática y estandarizada. Los problemas de la práctica deportiva no deben reducirse a cuestiones meramente instrumentales, un entrenador se dedica a elaborar medios y procedimientos y otros a aplicarlos.

Cuando desde este modelo la definición de metas y objetivos, la selección de los métodos, la organización del espacio, del tiempo y de los alumnos, son decisiones automáticas o rutinarias, la respuesta del entrenador se convierte en un problema meramente técnico. Sin embargo la realidad nos dice que las situaciones por las que pasa un entrenador deportivo son inciertas, únicas, cambiantes y complejas y por lo tanto no solucionables desde planteamientos exclusivamente técnicos.

c) Perspectiva desde la Reflexión Práctica.- Este modelo parte del principio de que la enseñanza deportiva es siempre una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, con un contexto cambiante, con resultados no previsibles; por lo tanto el entrenador debe apoyarse además de en su formación, en sus experiencias y su creatividad al enfrentarse a las situaciones inciertas y conflictivas que configuran la práctica.

Así, la actividad profesional de un técnico deportivo debe estar orientada desde la práctica y hacia la práctica, valiéndose tanto de su formación como de su experiencia a partir de una reflexión crítica. Para ello, es necesario que los entrenadores observen, anoten y reflexionen sobre lo que acontece en su actividad docente, cuando se enfrentan a los problemas que surgen diariamente, analizando cómo utilizan su conocimiento y pensamiento, cómo afrontan situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran nuevas estrategias y modifican rutinas, cómo utilizan instrumentos y materiales conocidos.

El enriquecimiento teórico-práctico del entrenador debe surgir del conocimiento tácito que activa y elabora desde su práctica; así a la vez que experimenta aprende. Para el entrenador la reflexión implica poder sumergirse de forma consciente en el mundo de su experiencia personal y tomar contacto con sus valores, intereses sociales, relaciones afectivas,...

II.2.- LOS MODELOS DE TÉCNICOS DEPORTIVOS

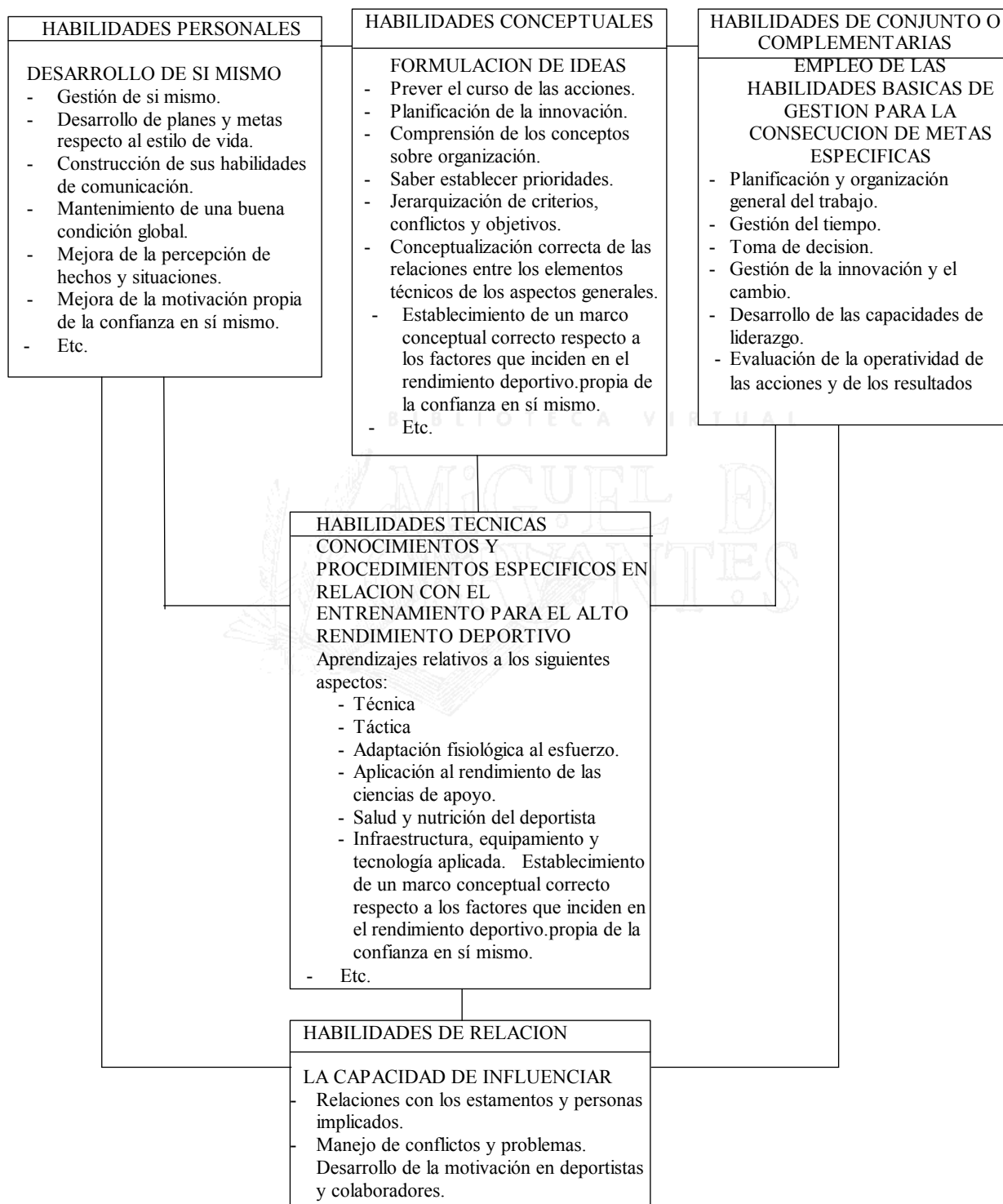
Tras analizar algunos modelos de formación del profesorado y la propuesta de formación para los entrenadores deportivos, realizamos un estudio de distintos modelos de entrenador según diversos autores, para finalizar con una exposición más amplia de los modelos propuestos por Sergio Ibáñez Godoy.

II.2.1.- ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE LAS COMPETENCIAS Y HABILIDADES NECESARIAS PARA EL ENTRENADOR.

Antes de abordar los modelos de entrenador, ofrecemos por su relevancia para la formación del entrenador, las habilidades que éste debe desarrollar según Zeigler; y a continuación algunos estudios empíricos en distintos deportes de equipo.

Zeigler (1983) propone que las habilidades implicadas en el proceso del desarrollo de las funciones profesionales que constituyen el trabajo del técnico deportivo, pueden agruparse en las cinco categorías siguientes:

- Habilidades personales: se derivan de su propia organización personal y en relación a su capacidad y competencia individual.
- Habilidades de relación: se refieren a la capacidad que tiene el entrenador de influenciar positivamente a las personas que trabajan con él (tanto deportistas como otros técnicos y personal de apoyo) y de motivarlas hacia la consecución de los objetivos propuestos.
- Habilidades conceptuales: son la capacidad que tiene el entrenador para formularse ideas y trazar planes en relación a la problemática del entrenamiento y del desarrollo general de su trabajo.
- Habilidades técnicas: Constituyen el bagaje de conocimientos que tiene el entrenador sobre los aspectos específicos del entrenamiento, en relación a la búsqueda del rendimiento del deportista.
- Habilidades de conjunto o complementarias: es decir los aspectos que el entrenador ha de poseer para la organización, control, dirección y gestión de diversos recursos y estructuración, de los que depende, en su conjunto, un buen desarrollo del entrenamiento deportivo. Ver Cuadro 2.1.



Cuadro 2.1.- Las habilidades profesionales del técnico deportivo según Zeigler, 1983.

A continuación presentamos algunos estudios que en su mayoría se centran en la eficacia a través de unas competencias o aptitudes ante el entrenamiento en distintos deportes.

Chelladurai (1991) recoge una investigación realizada por Gordons (1983) en la que se analiza las preferencias de los entrenadores de fútbol sobre la toma de decisiones, la percepción de los entrenadores sobre las decisiones de otros entrenadores y las preferencias de los jugadores sobre la toma de decisión y la percepción que éstos tienen de sus entrenadores.

En el cuadro 2.2 se aprecia que el estilo autocrático es el que predomina en los entrenadores, tanto en sus preferencias como en la percepción de las actuaciones de los compañeros. Por otra parte los jugadores prefieren el estilo consultivo frente al autocrático y participativo. También perciben el predominio de decisiones autocráticas por parte de los entrenadores.

ESTILOS DE DECISIÓN				
	Autocrático	Consultivo	Participativo	Delegativo
Preferencias propias de los entrenadores	46,3	33,3	18,5	1,9
Preferencias de los entrenadores sobre las preferencias de otros entrenadores	45,5	41,2	12,5	0,8
Preferencias de los jugadores	31,2	41,9	24,9	2,0
Preferencias de los jugadores sobre las preferencias de los entrenadores.	43,0	39,6	15,4	2,0

Cuadro 2. 2.- Preferencias en los estilos de decisión en fútbol, según Gordon (1983)

Juventeny (1988), en Ibáñez (1996) realiza un estudio genérico sobre las cualidades que debe poseer un buen entrenador de fútbol, mediante el análisis de 53 parámetros. En su estudio, correlaciona cómo tendría que ser la actitud “ideal” del entrenador; con la actitud opuesta, es decir, cómo no tendría que actuar jamás un entrenador. En el estudio se mezclan consejos didácticos, pedagógicos, metodológicos, psicológicos, etc.

En el ámbito del voleibol, Guillén y Miralles (1994) realizan un estudio para conocer las características de eficacia de los entrenadores de este deporte de alta competición. El estudio recoge las características más eficaces de estos entrenadores, expuestas tanto por los propios entrenadores, como por los jugadores y los directivos de este deporte.

En el cuadro 2.3 se exponen las características que más destacan estos tres grupos (entrenadores, jugadores y directivos), a partir de una escala de Likert de rango 1 a 5, siendo 1 muy poco importante y 5 muy importante.

CARACTERÍSTICAS	JUGADORES	ENTRENADORES	DIRECTIVOS
Conocimientos técnicos	4,8	5,0	—
Responsable	—	5,0	—
Conocimiento del jugador	4,6	5,0	4,8
Experiencia deportiva	4,5	—	—
Trabajador	4,5	—	4,8
Organizado	—	4,8	4,8
Sincero	—	—	4,8
Exigente	4,6	—	4,8
Creativo	—	4,8	—

Cuadro 2.3.- Características de eficacia más significativas de los entrenadores de voleibol según Guillén y Miralles (1994)

Como se aprecia en el cuadro 2.3, las características elegidas que debe poseer un entrenador para estos son conocimientos teóricos, responsabilidad y conocimiento del jugador.

En el ámbito del baloncesto, Cruz (1994) realiza un estudio del comportamiento de los entrenadores durante la iniciación deportiva y en el deporte escolar, y da una serie de directrices conductuales para el asesoramiento de entrenadores de deporte infantil y juvenil.

II.2.2.- CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS DE TÉCNICOS DEPORTIVOS

Son múltiples los criterios que se pueden utilizar para configurar una taxonomía sobre los modelos de entrenador. Nosotros seguimos a Ibáñez (1996) y la organizamos en torno a dos parámetros: según la personalidad, el estilo o la dirección del equipo deportivo y en función del rol o acción predominante.

II.2.2.1.- Modelo del entrenador según su personalidad, estilo o dirección del equipo deportivo

La clasificación primera que recogemos según este criterio es la formulada por Martens y colaboradores (1989) que analizan al entrenador desde un prisma de estilos del entrenamiento (estilo autoritario, estilo sumiso y estilo cooperativo), que determinan tres tipos de entrenador.

El entrenador autoritario.- Es el que toma todas las decisiones, debido a que considera que posee todos los conocimientos de su deporte y está en posesión de la verdad. El deportista se debe limitar a cumplir las órdenes, escuchar y asimilar.

El entrenador sumiso.- Se abstiene de tomar decisiones, deja jugar a los deportista sin transmitirles información. Justifica esta postura en una falta de formación o en una falta de interés hacia la práctica deportiva.

El entrenador cooperativo.- Comparte las decisiones con los deportistas, delegando algunas de las responsabilidades deportivas. Asume el liderazgo del grupo y controla el buen desarrollo de los objetivos planteados.

Todas las clasificaciones atendiendo a este criterio se decantan por tres estilos de dirección (autoritario, cooperativo y dejar hacer), con diferencias en la denominación en algunos matices. Bauer y Ueberle (1984) los denominan estilo autocrático, integrador y social, y estilo de dejar hacer.

En nuestro ámbito, Cebeira (1989) y Lorenzo González (1994) siguen la misma línea. El primero realiza la denominación siguiente: estilo autoritario o directivo, estilo sociointegrativo o democrático y estilo no directivo o dejar hacer. El segundo afirma que no existen dos entrenadores iguales, que la personalidad del entrenador influye sobre el jugador más que la del profesor sobre el alumno y que la personalidad de los entrenadores se puede articular en relación al tipo Autoritario, Democrático y Permisivo.

En España son recientes los estudios desarrollados en este sentido. Definimos a continuación, algunas características que recoge Lorenzo González (1994) para cada estilo propuesto.

El entrenador autoritario

Es el tipo de entrenador más frecuente y el más admirado por los entrenadores jóvenes y los deportistas que tienen un concepto marcial o militarista de la existencia. Persona enérgica, exigente, demanda constantemente resultados, tiene sólo una meta: ser obedecido para conseguir los objetivos propuestos. Su adhesión a su código personal de actuación siempre es acertada y pretende el cumplimiento de ese código mediante puniciones y castigos. Por lo general, este tipo de entrenador suele ser el reflejo de una determinada sociedad. Pero constituyen también una especie de isla en las sociedades democráticas, donde sus métodos chocarían fuera del ámbito deportivo y serían tachados de antidemocráticos.

Características

- Partidario de la disciplina sin excepciones.
- Rígido en el cumplimiento de los programas de entrenamiento.
- Recurre frecuentemente a las puniciones y castigos para hacer guardar las normas.
- Persona con frecuencia no cálida.
- No le gustan las relaciones personales íntimas y mantiene las distancias.
- Evita la comunicación con entrenadores que mantienen otros puntos de vista.
- Utiliza amenazas para motivar a sus deportistas.
- Desprecia a los que considera débiles en cumplir sus demandas.

Ventajas

- Consigue que su equipo sea disciplinado.
- Logrará un equipo duro y físicamente agresivo.
- Equipos bien organizados.
- Buena forma física.
- Buen ambiente de equipo cuando triunfan.

Desventajas

- Los jugadores sensibles son incapaces de soportar las exigencias del entrenador y generalmente tienen problemas.
- Equipos con problemas y conflictos cuando los resultados no acompañan.
- Deportistas presionados y tensos incluso cuando no es necesario.
- El entrenador no es admirado sino temido.
- La preparación del equipo es relativamente simple y su repertorio de técnicas limitado.

El entrenador democrático

Su estilo de personalidad es participativo. En la toma de decisiones el entrenador y los jugadores toman conjuntamente las decisiones. Es dialogante y abierto al punto de vista de los jugadores. Es flexible y está preocupado por el bienestar de sus deportistas. Inspira respeto pero por razones distintas a las del autoritario. Es cálido, sociable y encuentra placer en las actividades con sus jugadores.

Características.-

- Los jugadores se sienten tranquilos con él y experimentan diversión en juego.
- Se preocupa de los problemas de cada jugador tanto deportivos como extradeportivos.
- Usa refuerzos positivos para motivar a sus jugadores.
- Flexible en la planificación, a veces en demasía.
- Abierto a los demás sistemas de juego y de entrenamiento.

Ventajas.-

- Los jugadores rinden más de lo que se espera de ellos.
- El equipo está relajado y disfruta de la competición.
- Buena cohesión del grupo.
- Los jugadores “problemas” se manejan con más eficacia.

Desventajas

- Algunos jugadores y mucha gente le juzgan débil.
- Dificultad para manejar a los jugadores holgazanes o que viven del deporte y no para el deporte.
- Puede perder a los jugadores inseguros que necesitan un entrenador autoritario.

El entrenador permisivo

Suele delegar la toma de decisiones y para él la práctica del deporte no es nada más que un juego. Le interesa ganar, pero si pierde, es parte del juego.

Características

- Se toma las competiciones de forma relajada, pasiva y algo distanciada.
- Le disgusta la planificación y prefiere actuar como le dicten las circunstancias.
- No se pone nervioso fácilmente y maneja los problemas con calma y serenidad.
- Da la impresión de que controla la situación porque improvisa al hilo de los acontecimientos del partido o de la competición.

Ventajas

- Ejerce poca presión sobre los deportistas y da la impresión de persona fría.
- Poca inclinación de los jugadores a trabajar duro y luchar por el triunfo.
- Sensación de independencia de los jugadores respecto al entrenamiento.
- Dada la escasez de medidas represivas los deportistas son receptivos a las instrucciones del entrenador.

Desventajas

- Da la impresión de estar poco interesado en el deporte.
- Con frecuencia, los jugadores culpan al entrenador, cuando algo falla. Por falta de trabajo duro se resiente la adecuada forma física.
- Los jugadores no están preparados para manejar la presión competitiva.
- Este tipo de entrenador es considerado a menudo como descuidado y sin entusiasmo.
- Con frecuencia los trabajadores ni sentirán respeto ni admiración por su entrenador.

II.2.2.2.- Modelos de entrenador en función del rol o acción predominante

La profesión de entrenador deportivo para Sánchez (1993) es una de las que revisten un carácter más multifuncional. Su trabajo consiste en una relación prolongada con otras personas, generalmente jóvenes; lo que supone que la dimensión de las relaciones humanas es significativa. Destaca 4 dimensiones profesionales que debe conocer el entrenador de alto nivel: la psicopedagógica, la técnica, la de coordinador y líder, y la dimensión de gestor y “manager”.

Los especialistas en entrenamiento de alto nivel coinciden en asignar al entrenamiento deportivo una **dimensión psicopedagógica** muy importante. Esta es la relación entre el entrenador y el deportista que se establece en la práctica deportiva, de forma consciente e intencionada para conseguir el objetivo del entrenamiento.

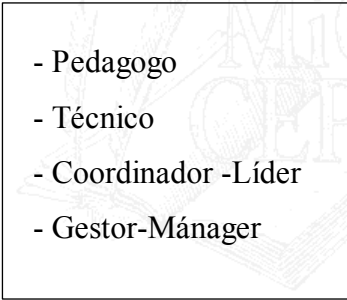
Otra dimensión del entrenador es la **técnica**. Los aspectos técnicos deportivos del entrenamiento tienen que ser completamente dominados por el entrenador para poder desarrollar correctamente sus funciones e incrementar el rendimiento.

La creciente complejidad del entrenamiento ha hecho que en el mismo colaboren una serie de personas, algunas con un carácter continuo otras de forma discontinua. La coordinación de este conjunto de personas en su aportación al entrenamiento y todo el conjunto de toma de decisiones que esto lleva consigo son

funciones del entrenador que nos definen otra importante dimensión de los mismos, la **dimensión de coordinador y líder**.

Hoy el entrenador, aunque disponga de ayuda especializada en este aspecto, no puede dejar de participar en gestiones y decisiones en aspectos organizativos y financieros del entrenamiento. Por lo cual, el entrenador tiene hoy en día asimismo una **dimensión de gestor y mánager** que no puede soslayar cuando sus deportistas y equipos sobrepasan un cierto nivel dentro del concierto de la competición deportiva.

Estas cuatro dimensiones definen cuatro papeles o roles fundamentales en lo que a cometidos del entrenador se refiere son la de:

- 
- Pedagogo
 - Técnico
 - Coordinador -Líder
 - Gestor-Mánager

A estas tendríamos que añadir otra dimensión no profesional, pero que impregna el desarrollo de las otras, la del papel afectivo. Está en relación con otra dimensión de las funciones del entrenador, que no podemos considerar dentro de la categoría de las profesionales, la dimensión humana del entrenador.

Tomando como referencia los roles y papeles que desarrolla el entrenador expuestos por Sánchez (1993) y potenciando cada uno de ellos por separado, podríamos obtener cinco modelos de entrenador.

El entrenador Pedagogo

Impregna sus actuaciones de un alto talante educativo, desarrolla su actividad profesional habitualmente en las primeras etapas del aprendizaje deportivo o del deporte base, donde hay tranquilidad para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de una forma didáctica.

El entrenador Técnico

Actúa en base al conocimiento de elementos técnico tácticos de la especialidad deportiva específica. Estudia la lógica interna de su deporte para intentar aprovechar al máximo las posibilidades que le ofrecen.

El entrenador Coordinador

Normalmente actúa con un equipo de trabajo en el que delega funciones para centrar su tarea en la dirección y coordinación. Su ámbito es la alta competición ya que es en la única que existen este tipo de cuerpos técnicos.

El entrenador Gestor.

Dedica gran tiempo a controlar los elementos que rodean al deporte, se trataría de un buen relaciones públicas y un buen dominador de todos los aspectos contextuales del deporte.

El entrenador afectivo

Da prioridad a su actuación en las relaciones humanas que establece con el grupo de jugadores, posee una personalidad definida que transmite a sus jugadores.

Los modelos del entrenador según Sergio Ibáñez Godoy

Desarrolla una clasificación de los modelos de entrenador, basada en el predominio de las actuaciones (competencias) o roles que el entrenador desarrolla durante su actividad con los jugadores en los entrenamientos en los partidos. Ibáñez (1996) establece cuatro variables que afectan a cualquier modelo de entrenador según: la actitud ante el entrenamiento (permisivo, autoritario y democrático), el proceso formativo previo (academicista, autodidacta y la del jugador reconvertido a tareas de entrenador), la programación (planificador rígido, flexible e improvisador), y la implicación profesional (profesionales, no profesionales y pseudo profesionales). Estas cuatro variables se interrelacionan entre sí, conformando una matriz de cuatro entradas que afectará, directamente a cada modelo de entrenador. A partir de aquéllas

presenta una taxonomía de los modelos de entrenador de baloncesto más característicos que existen en nuestro país y propone seis modelos de entrenador. No se trata de modelos puros, fijos y rígidos, ya que pueden poseer características de algún modelo definido y verse afectado por algunas de las variables anteriormente expuestas:

- El entrenador tradicional, clásico
- El entrenador tecnológico, tecnócrata
- El entrenador innovador, creativo
- El entrenador colaborador, jefe de un equipo de trabajo
- El entrenador psicológico, dialogador
- El entrenador crítico, inconformista.

Para definir cada modelos los analiza a través de seis variables: su filosofía de entrenamiento, su estilo de entrenamiento, los medios y recursos materiales que emplea, el clima de entrenamiento que genera, las relaciones que establece con los ayudantes y con los jugadores. Nosotros vamos a tratar cada uno de sus modelos, si bien no siempre analizaremos todas estas variables.

El entrenador tradicional, clásico

Su filosofía de entrenamiento busca la transmisión de unos modelos reconocidos y con una eficacia reconocida. Poco amigo de modificaciones, posee un alto conocimiento técnico y táctico, pero atomizando estos contenidos para su enseñanza.

El estilo de entrenamiento que emplea habitualmente es directivo e impositivo y emplea los estilos de enseñanza tradicionales: mando directo o asignación de tareas.

Los medios y recursos materiales son los específicos y propios de su manifestación deportiva. Es reacio a incorporar nuevos métodos materiales hasta que no se compruebe su eficacia.

Su trabajo genera un clima de entrenamiento serio, técnico, en el que todos saben lo que se les va a exigir.

Los jugadores son el objeto de su trabajo y los maneja en función de sus intereses. Al ser un entrenador poco dado a los cambios, suele emplear jugadores contrastados y da pocas posibilidades a los más jóvenes. Se podría decir, en resumen, que busca la seguridad y el control del vestuario a través de los jugadores más significativos. Las pocas innovaciones que se producen en su práctica profesional, repitiendo patrones ya conocidas, llegando a ser algo monótono para los jugadores que conviven varios años con él.

Es un tipo de entrenador muy habitual en el ámbito del fútbol, donde los cambios son siempre difíciles y traumáticos debido al tradicionalismo profesional de este deporte.

El entrenador tecnológico, tecnócrata

Este modelo de entrenador es de reciente aparición en el mundo del entrenamiento, sobre todo a partir de la aplicación de las nuevas tecnologías en el deporte.

Su filosofía de trabajo se basa en el estudio y control de los parámetros medibles del deporte; en los deportes individuales, en el análisis de los parámetros fisiológicos, biomecánicos y psicológicos; mientras que en los deportes colectivos, en la estadística descriptiva.

Los estilos de entrenamiento que emplean pueden ser muy diversos pero su característica más definida es una planificación meticulosa, un control exhaustivo del trabajo a realizar para posteriormente evaluar y establecer una conclusiones.

Emplea una gran diversidad de medios y recursos materiales, en algunos casos muy sofisticados; le caracteriza el empleo de nuevas tecnologías para controlar y evaluar el entrenamiento.

El clima de trabajo que genera depende de las características del entrenador, aunque los jugadores algunas veces pueden sentirse como cobayas de laboratorio, pues constantemente se les está midiendo, observando y analizando.

Los deportistas pasan a tener un papel secundario para este tipo de entrenadores. La planificación, el control y los parámetros que intervienen en el entrenamiento, dejan en un segundo plano al sujeto sobre el que se realiza el proceso de entrenamiento. Este prototipo de entrenador puede tener éxito en los deportes individuales ya que la lógica interna de éstos hace que se puedan aislar ciertas variables en las que la mejora de uno de los parámetros de entrenamiento suponga una mejora directa en el rendimiento (aspectos fisiológicos, biomecánicos, etc.). En los deportes colectivos este tipo de entrenador es menos frecuente y no tendría mucho sentido.

Este tipo de entrenador no es frecuente en el fútbol porque si en todos los deportes colectivos el azar en una variable a tener en cuenta, en el fútbol más por la cortedad de los resultados, lo que hace que una acción del juego pueda ser determinante para ganar o perder un partido lo que desemboca en una mayor improvisación. También la cultura futbolística arraigada ha imposibilitado la generalización de estos técnicos que se encuentran con el rechazo de sus jugadores en la mayoría de casos.

El entrenador innovador, creativo

Este modelo de entrenador suele tener una filosofía de trabajo caracterizada por la aplicación de elementos, técnicas, estrategias, etc. no habituales de su modalidad deportiva, llegando en algunos casos a innovar y crear elementos novedosos.

Su estilo de entrenamiento está plagado de probaturas. Experimenta constantemente, refuerza los elementos de los que obtienen una cierta eficacia y desecha aquellos de los que no obtiene un resultado mediano.

Para ello no duda en emplear el mayor número de medios y recursos materiales a su alcance, aplicando elementos característicos de otras manifestaciones deportivas o de otras situaciones laborales.

La constante variabilidad de sus entrenamientos genera un clima agradable de entrenamiento y llega a ser divertido, pues el jugador se encuentra constantemente con situaciones novedosas.

Los deportistas pueden desconcentrarse y despistarse con relativa facilidad ya que se ven sometidos a un carrusel continuo de experimentos y cambios, pero no constituyen un papel secundario, pues los entrenadores experimentan e innovan por y para ellos.

Suele tratarse de entrenadores que no poseen una filosofía personal de entrenamiento previamente definida.

En el fútbol es un entrenador poco frecuente por el mimetismo existente, *yo entreno como me entrenaron a mí*, y por la identificación de sufrimiento y resultados, lo que impide buscar estrategias que pretendan dar amenidad al entrenamiento.

El entrenador colaborador, jefe de equipo de trabajo

A los entrenadores jefe de equipo de trabajo o colaborativos se les suele conocer como entrenadores jefe, traducción de la figura del deporte americano “head coach” de los deportes colectivos o directores de equipo, muy habitual en ambientes ciclistas.

Su filosofía se basa en la delegación del trabajo y de las responsabilidades en un grupo de colaboradores. Se rodean de un equipo de colaboradores, especialistas

en cada una de las facetas de su especialidad deportiva y dirige su trabajo. Para ello se reservan, además de la dirección de todo el equipo de trabajo, la función de más transcendencia social y de mayor contacto directo con el deportista.

La delegación de funciones en sus ayudantes supone un estilo peculiar de entender el entrenamiento, en el que el entrenador jefe no tiene por qué realizar toda la sesión de trabajo. Se desarrolla un trabajo individualizado con los diversos especialistas y si la manifestación deportiva requiriera un trabajo en conjunto, ésta será desarrollada por los máximos responsables.

La variedad, diversidad y especificidad de medios y recursos materiales suelen ser la tónica habitual en estos entrenadores, que delega sus funciones en sus ayudantes más expertos.

La delegación de funciones favorece el clima de entrenamiento y facilita la creación de diferentes niveles de confianza entre deportistas y técnicos. Así, los más cercanos a los jugadores por su trabajo, tendrán una mayor confianza, apareciendo todo un protocolo estratificado en cuanto a las relaciones. El clima de entrenamiento suele ser de respeto, y en todo momento se sabe a quién recurrir y para qué recurrir.

Ni que decir tiene, que el papel de los ayudantes y la relación con ellos será fundamental en este modelo de entrenador; la delegación de responsabilidades y funciones es la clave de este modelo.

Para los jugadores resulta un poco complicado identificarse con este tipo de estructura de trabajo, con más de un responsable sobre ellos, lo que genera alguna incertidumbre. Una vez que se asume la estructura de trabajo, los jugadores agradecen tener un especialista para cada una de las tareas que les exige la práctica deportiva.

En el fútbol este modelo de entrenador comienza a proliferar con bastante asiduidad; se le denomina primer entrenador y tiene bajo su cargo todo un equipo de especialistas, desde ayudantes de campo a médicos, fisioterapeutas y masajistas.

El entrenador psicológico, dialogador

La filosofía de estos entrenadores es el diálogo, su poder de convicción, sobre los jugadores para así poder conseguir sus objetivos deportivos. Para ello no dudan en conseguir un buen clima de trabajo, fundamentado en el diálogo y en las relaciones personales.

Su estilo de entrenamiento se caracteriza por largas charlas previas al trabajo técnico en las que se mentaliza e instruye a los deportistas. Durante la propia sesión se emplea con asiduidad este recurso con el fin de conducir al jugador.

El medio más característico de estos entrenadores es la palabra, con ella consiguen conducir todo el entrenamiento. No es que no empleen otros, sino que es el elemento común a todos ellos, Dependiendo de la formación previa que posean, el empleo de recursos materiales será más o menos rico.

El clima de trabajo que generan estos técnicos deportivos es bastante bueno. En él se basa gran parte de su éxito. El respeto mutuo, la posibilidad de expresar opiniones y un objetivo común son parte de las claves de este buen clima.

Los jugadores son empleados, conducidos por sus técnicos hacia los objetivos previamente fijados. Es por ello que cuando los resultados acompañan, se convierten en un bloque con su técnico, estando a su altura. Pero cuando los resultados no son favorables, este clima de diálogo y conocimiento mutuo llega a ser negativo, llegando incluso a la crispación. No existen términos medios.

El modelo aparece con fuerza en la alta competición. Cuando los deportistas tienen un buen bagaje físico, técnico y táctico, demandan a su entrenador los estímulos necesarios para mantener el nivel competitivo en el que se encuentran.

Este modelo no ha cuajado en el ámbito del fútbol, es más no gusta. En general se les trata de “blandos”, charlatanes y de “vender humo” por compañeros, periodistas y aficionados en general. Parece que la alta competición en fútbol está

reñida con formas y maneras propias de una relación humana lógica. El entrenador busca el distanciamiento del jugador para hacerse respetar; es un mundo de tantos intereses algunas veces cruzados que la comprensión, el convencimiento y el dialogo no ha fructificado. Es normal escuchar a un jugador que trabaja todos los días con el entrenador que no ha hablado con él, por ejemplo, en un mes. Lo paradógico es que a veces los jugadores se quejan de esta situación.

El entrenador crítico, inconformista

Este tipo de entrenador suele aplicar su filosofía de vida, crítica, al mundo del entrenamiento. Siempre se encuentra analizando, reflexionando, criticando y, por tanto, con una actitud inconformista ante el entrenamiento y la competición.

La actitud puede generar un clima de inseguridad personal sobre aquello que realiza bien o mal. Por ello su estilo de entrenamiento está caracterizado por la búsqueda de la perfección, por la corrección del último detalle, por la búsqueda de posibles errores.

En esta búsqueda de la perfección se emplean los medios y recursos necesarios que pasan también por el proceso de análisis y crítica y se sustituyen si no se consideran apropiados.

La búsqueda de la perfección, la insatisfacción continua, generan un clima tenso entre los componentes del equipo (deportistas y técnicos); no todos llegan a compartir esta escala de valores, y algunos manifiestan incluso rechazo. El clima de trabajo es exigente, impregnado de cierta tensión.

Este tipo de entrenador marca muy claramente las posiciones entre él y los deportistas para así poder imponer su criterio inconformista sobre los jugadores. La búsqueda de la perfección, esta actitud crítica hacia el entrenamiento y la competición, es a veces subjetiva, pues no se poseen datos objetivos en que fundamentarse.

Este entrenador en fútbol es poco frecuente, la critica como formula de perfeccionamiento creo que no se entiende; se cae en la critica despiadada y sin sentido donde todo ha sido malo o en la alabanza permanente con el fin de no generar conflictos con los jugadores.

Después de estas clasificaciones podemos realizar la siguiente pregunta reflexión ¿qué entrenador tipo conduce a la obtención de mejores resultados?. La respuesta es compleja, ya que, aunque el modelo de entrenador tiene que ver con la eficacia y el rendimiento optimo, éste no es ajeno a otra serie de elementos. Para responder deberíamos hacer una serie de acotaciones:

El tipo de práctica deportiva (deportes individuales, colectivos, etc.) exige un modelo de entrenador distinto.

- La edad de los participantes aconseja el modelo de entrenador ideal.
- El nivel de competición y aspiraciones también determina el modelo a emplear.
- En general otros factores y aspectos que influyen en el rendimiento deportivo, relación del entrenador con los deportivos, prensa, afición...

II.3. REVISION LEGISLATIVA SOBRE LA FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL EN ESPAÑA

La formación inicial de los entrenadores de fútbol en nuestro país ha sido responsabilidad única y exclusiva de la Real Federación Española de Fútbol y los cursos para el Nivel 3º (Título Nacional) se han realizado a través de la Escuela Nacional de Entrenadores, excepto los cursos XXXIII y XXXIV que realizaron algunas Escuelas Territoriales. Por delegación, en las Escuelas Territoriales, los curso para el Nivel 1º (Monitor de Fútbol Base) y el Nivel 2º (Entrenador Regional).

Para analizar y estudiar históricamente la formación del entrenador de fútbol vamos a delimitar dos etapas; la primera abarca desde el nacimiento de la Escuela Nacional en 1949 hasta la Ley del Deporte de 1990 y la segunda, desde ésta hasta nuestros días. La división se fundamenta en la existencia de disposiciones legales

específicas a través de Leyes, Reales Decretos, Ordenes, etc., en materia de formación de Técnicos Deportivos o no.

II.3.1.- DESDE LA CREACION DE LA ESCUELA NACIONAL DE ENTRENADORES (1949) HASTA LA LEY DEL DEPORTE DE 1990

La elaboración de este apartado está basada en las entrevistas realizadas a D. Mariano Moreno, director de la Escuela Nacional de Entrenadores, y a D. Eusebio Martín, Secretario de la Escuela Nacional de Entrenadores de Fútbol, el día 25 de julio de 1996 en la Real Federación Española de Fútbol, con sede en Madrid y en algunos de los documentos que nos aportaron, así como en una posterior revisión legislativa.

Esta etapa tiene una característica general, la carencia de una regulación legislativa que aporte las bases de la formación de los técnicos deportivos. La Escuela parte en el año 1944 de una preocupación de la Real Federación Española de Fútbol, cuyo Presidente era el Dtor. Muñoz Calero, por formar a los entrenadores con el objetivo de que los equipos federados no estén en manos de personas poco preparadas, y por tanto sean dirigidos por personas con titulación.

A tal fin se creó un “Comité de Entrenadores” formado por personas, en su mayoría exjugadores, que estaban entrenando en ese momento, con prestigio a nivel social, a los que por sus méritos la Federación les concede el título para entrenar.

Este Comité ve la necesidad de la creación desde la Real Federación Española, de la Escuela de Entrenadores, y presenta una propuesta en este sentido. Aceptada ésta, se realiza en algunas federaciones territoriales en el año 1944 el primer nivel de formación sin titulación. Durante la temporada 1945-46 algunas federaciones territoriales de fútbol iniciaron la formación de entrenadores. Fue un curso programado y desarrollado durante una temporada, en el que se titulaba como Entrenador Regional a los alumnos que lo superaban. Antes de la implantación progresiva de estos cursos en las federaciones territoriales se habían realizado experiencias piloto en la Escuela Nacional de Madrid.

Las asignaturas de estos primeros cursos son: técnica, táctica y preparación física, con el 80% de carga lectiva, y medicina y reglas de juego con el 20 %. El cómputo total de carga lectiva para el curso 1944 es de 100 horas, y para el de 1945 de 120 horas.

A partir de la temporada indicada, 1945-46, los cursos han tenido continuidad dando forma periódicamente a los programas y carga lectiva de los mismos. Así hasta la temporada 1962-63, cuándo el curso tiene ya una duración de dos temporadas (dos cursos) para conseguir la titulación como Entrenador Regional.

Cuando ya hay un número considerable de titulados, se crea la Escuela Nacional de Entrenadores, para la realización del “1er Curso Nacional de Entrenadores de Fútbol” en el año 1949 en Burgos, siendo su Director de éste D. José Luis Lasplazas. Fue una concentración de una semana de duración, donde se recicló y examinó a los que estaban en posesión del título regional. Fue una especie de reválida para tener los primeros entrenadores del 3er nivel. El anexo número 1 muestra la circular nº 12 en la que la Real Federación Española de Fútbol informa a las federaciones Territoriales de la convocatoria del I Curso Nacional de Entrenadores de Fútbol.

D. Jesús M^a Arozamena, Presidente Nacional de Entrenadores, escribe en el acto de presentación del nº 1 de la revista “El entrenador español” en 1965:

“A aquel cursillo y a su complementario, meses más tarde, acudieron los entrenadores que de costumbre solían figurar al frente de la dirección técnica de los equipos españoles. Fue una conversación rápida de hombres que apresuradamente van en busca de una orientación común”.

Las asignaturas fueron las teórico prácticas: Técnica, Táctica, Preparación Física y Reglas del Juego. El año siguiente, 1950, se hacen dos cursos de Entrenador Nacional, uno en Madrid y otro en Burgos.

A partir de entonces los cursos se sucedieron y aquella iniciativa de la escuela castellana proliferó por toda España en una cadena de centros que preparaban para el título de entrenador.

Una vez conseguida la titulación de Entrenadores, se impuso la creación de su asociación. La idea surgió en julio de 1950 durante la celebración del 2º Curso Nacional. Se constituyeron las entonces llamadas agrupaciones territoriales y posteriormente el Comité Nacional. Fueron las primeras agrupaciones, la catalana, la castellana y la andaluza. El colegio catalán se fundó el 15 de abril de 1951 con la elección de su primera Junta Rectora presidida por D. Manuel Vidal de Cárcer.

En julio de 1959 se produce el acuerdo más trascendental para las agrupaciones o colegios de entrenadores, la creación del Comité Nacional de preparadores y auxiliares técnicos y la aprobación de sus Estatutos. El anexo número 2 vemos la circular 17 en el que la Real Federación Española de Fútbol comunica a las Federaciones Regionales y los Clubes la constitución y aprobación. El Comité Nacional de preparadores y auxiliares técnicos es uno de los varios comités integrados en la Real Federación Española de Fútbol para cuidar y velar por el cumplimiento de ciertas normas y depende como los otros del comité directivo de aquélla. Este comité nacional fue creado en agosto de 1959 con el objeto de agrupar bajo su mandato a los distintos Colegios Regionales de Entrenadores, y por tanto, a todos los entrenadores colegiados.

Otra fecha significativa en la historia de la formación de entrenadores es el año 1967, con la aparición de la figura del primer nivel titulado “Instructor de Juveniles”, y un segundo nivel, “Entrenador Regional”. Asimismo a partir de esta temporada se incorpora la materia de psicopedagogía como asignatura oficial.

La Ley de Educación Física de 23 de diciembre de 1961, crea los Institutos Nacionales de Educación Física y recoge en el capítulo VI, artículo 15. uno de los objetivos de su creación: la formación y perfeccionamiento del profesorado de educación física y de los entrenadores deportivos. Sin embargo los INEFs no han tomado parte de forma directa en la formación de técnicos deportivos, aunque la Ley de 1961 les capacita legalmente para ello.

En fútbol y por coincidencia de cargos, podemos decir que hubo cierta colaboración. Entre 1970-72, D. José Villalonga, era director de la Escuela Nacional de entrenadores de fútbol y profesor del INEF de Madrid, así como don Eusebio Martín, secretario de la Escuela Nacional y también profesor del INEF. Estas dos personas dan un impulso considerable a los cursos, con cambios a nivel cualitativo y cuantitativo. Así a partir de 1972 se incorpora la materia de metodología al currículum de los cursos y se hacen los primeros libros de texto para la actualización de todos los programas existentes. Son tiempos en que se producen las incorporaciones de los primeros licenciados de educación física al cuadro de profesores de la Escuela Nacional; es el caso de D. Carlos Álvarez del Villar, D. Manuel Delgado Meco, D. Fernando de Mata Valderas y D. Santiago Vazquez Folgueira. Fruto de esta relación de la escuela con el INEF se hace un acuerdo verbal de convalidación. El acuerdo era, 1º y 2º nivel cuando terminaban quinto de carrera, y aquellos que presentaban tesina al final de la carrera, convalidaban el título nacional. Este acuerdo, por su propio carácter verbal, no se sostiene en el tiempo y termina en el año 1975.

Desde 1970 los cursos se han venido realizando divididos en tres niveles de formación y titulación:

Nivel 1: Instructor de Fútbol Base.

Nivel 2: Entrenador Regional

Nivel 3: Entrenador Nacional

Los entrenadores en posesión del título regional accedían al curso de Entrenador Nacional que se celebraba en una sola convocatoria durante un mes en régimen intensivo para aquellos alumnos que superaban exámenes selectivos teórico-prácticos. Al existir un “numerus clausus” de 75 plazas, de los 750-790 inscritos sólo accedía el 10% aproximadamente.

La Ley General de Cultura y del Deporte de 31 de marzo de 1980 (B.O.E del 12 de abril de 1980) supone el respaldo de derecho a algo que existía de hecho, la responsabilidad de las Federaciones de formar a sus técnicos, siendo el Consejo

Superior de Deportes el organismo encargado de favorecer y velar por la correcta formación.

Se recoge dentro del capítulo segundo, *Las Asociaciones y Federaciones Deportivas*, en la Sección II, *las Federaciones Deportivas*, en el Artículo 16, una primera referencia a las competencias en formación sobre los técnicos deportivos, que dependerá de las Federaciones Deportivas, supervisado por el Consejo Superior de Deportes:

Art. 16.1.- ... Asimismo, regularán las competiciones, colaborarán en la formación de sus cuadros técnicos, velarán por el cumplimiento de las normas reglamentarias y ejercerán la potestad disciplinaria.

En el Art. 23. 3 de la Sección II del capítulo tercero, se detalla la organización, competencias, y régimen de gestión del Consejo Superior de Deportes, y encontramos otra referencia de la competencia de éste en la formación de los técnicos deportivos.

Art. 23.3.- Impulsar y asistir a las Federaciones para la formación de su personal técnico y deportivo especializado.

Un año más tarde el Real Decreto 177/1981, sobre *Clubes y Federaciones deportivas* desarrolla alguno de los preceptos plasmados en la Ley 13-1980.

En el Capítulo segundo, por ejemplo, *Régimen, Funcionamiento y Disciplina de los Clubes y Federaciones*, en la Sección II, *Federaciones*, en el artículo 21.- d, encontramos otra referencia sobre la competencia formativa de los técnicos deportivos. Al establecer el Reglamento de las diferentes Federaciones Deportivas, se hace mención expresa de la formación de sus técnicos deportivos.

Art. 21, d.- Formación del personal técnico deportivo especializado.

HORAS			
	NIVEL-1	NIVEL- 2	NIVEL - 3
TÉCNICA (Individual y Colectiva)	40	60	80
TÁCTICA/ESTRATEGIA y SISTEMAS	40	60	80
TEORIA y PRÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO (Preparación física)	40	60	80
REGLAS DE JUEGO	10	20	20
MEDICINA DEPORTIVA	10	20	30
PRIMEROS AUXILIOS	10	10	20
PSICOLOGIA	10	20	20
METODOLOGIA	10	20	20
LEY DEL DEPORTE	6	6	6
ESTATUTOS Y REGLAMENTO RFEF	6	6	6
REFORMA DE ENSEÑANZAS Y TITULACIONES DEPORTIVAS	6	6	6
REGLAMENTO ESCUELAS FEDERATIVAS	6	6	6
CONTRATO LABORAL DEL ENTRENADOR	6	6	6
TOTALES	200	300	380
PRACTICAS ...	200	200	

Cuadro 2.4.- Asignaturas y carga lectiva de los cursos de entrenadores de fútbol en la década de los años 70 y 80. Moreno(1996).

Hasta el momento los cursos se han regido por el Reglamento de la Federación Española, más concretamente por el de la Escuela Nacional de Entrenadores. Esto facilitó e hizo posible en 1988 que, al no haber suficientes titulados del tercer Nivel para las exigencias del fútbol español (primera, segunda y tercera división), en el Reglamento del Comité de Entrenadores se articule una medida transitoria, aún en vigor, que es la autorización por esta causa a entrenar en tercera división a titulados en segundo nivel.

II. 3. 2.- A PARTIR DE LA LEY DEL DEPORTE DE 1990

La Ley del Deporte de 15 de octubre de 1990 (B.O.E. de 17 de octubre de 1990) es el primer paso serio en la regulación de la formación de los entrenadores deportivos en España, al posibilitar otra disposición legal de alto rango como es el Real Decreto de 8 de abril de 1994 sobre Enseñanzas y Títulos de los Técnicos Deportivos. En él se van a establecer los niveles formativos, la carga lectiva, el profesorado, los centros que podrán impartir la docencia y el curriculum genérico para cada titulación.

La Ley 10/1990 del Deporte reparte las responsabilidades del Estado en materia deportiva, ajustándose a la nueva situación política nacional, el estado de las autonomías. Las Comunidades autónomas que tienen competencias formativas en el ámbito deportivo dependen de sus respectivas consejerías de educación.

A diferencia de la Ley de 1980, que establece una cooperación entre el CSD (Consejo Superior de Deportes) y las Federaciones para la formación para los técnicos deportivos, la Ley 10/1990 supone la desaparición de esa cooperación y la delegación en centros autorizados para la formación de técnicos deportivos, los cuales deberán crearse u homologarse, o también en las Comunidades Autónomas con competencias educativas. La formación del técnico deportivo pasa a tener un carácter educativo.

En el capítulo tercero de la Ley, *Federaciones Deportivas Españolas*, artículo 33, aparecen las competencias de éstas en coordinación con el Consejo Superior de Deportes. Una de ellas, la formación de técnicos deportivos:

Art. 33. 1. D.- Colaborar con la Administración del Estado y de las Comunidades Autónomas en la formación de técnicos deportivos y en la prevención, control y represión del uso de sustancias ...

Apreciamos que en relación a la Ley del 1980, las Federaciones pierden peso en la función formativa, ya que deberá colaborar o con el Estado o con las

Comunidades Autónomas, lo que viene a ser igual que decir que no toda la formación recae directamente en el ámbito federativo.

Esta tendencia de descarga de la función formativa de las Federaciones también aparece en el Título VII, *Investigación y Enseñanzas Deportivas*, en su artículo 55.

Art. 55. 1.- El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, regulará las enseñanzas de los técnicos deportivos, según las exigencias marcadas por los diferentes niveles educativos, así como las condiciones de acceso, programas, directrices y planes de estudio que se establezcan.

En este punto se da la competencia de la formación de técnicos deportivos al Ministerio de Educación y Ciencia, o en su defecto a las Consejerías con competencias en materia educativa.

El Ministerio de Educación y Ciencia deberá establecer los planes de estudio de los distintos niveles educativos. Este punto del artículo se desarrolla en el Real Decreto 594/1994 de 8 de abril sobre *Enseñanzas y Titulaciones de técnicos deportivos*, que después veremos.

El punto segundo de este mismo artículo, refleja dónde se llevará a cabo la formación de los técnicos y su reconocimiento por el Estado o Comunidades Autónomas.

Art. 55, 2.- La formación de los Técnicos Deportivos podrá llevarse a cabo en centros reconocidos por el Estado o, en su caso, por las Comunidades Autónomas con competencias en materia de educación, así como por los centros docentes del sistema de enseñanza militar en virtud de los convenios establecidos entre los Ministerios de Educación y Ciencia y Defensa.

El punto tercero, designa al Ministerio de Educación y Ciencia como la institución encargada de velar por las condiciones para la obtención de los títulos deportivos.

Art. 55, 3.- Las condiciones para la expedición de títulos de Técnicos Deportivos serán establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia

El punto cuarto, recoge la validez y legitimidad de estos títulos para todo el territorio nacional, además de obligar a las federaciones a aceptar los títulos expedidos por centros homologados por el Ministerio de Educación y Ciencia que se creen con tal fin.

Art. 55, 4.- Las federaciones deportivas españolas que impongan condiciones de titulación para el desarrollo de actividades de carácter técnico, en clubes que participen en competiciones oficiales, deberán adaptar las titulaciones expedidas por los centros legalmente reconocidos.

El posterior desarrollo de la Ley en Reales Decretos, como el Real Decreto 1835/1991 sobre *Federaciones Deportivas Españolas*, ratifica en su artículo 3, 1, D, la función de colaboración de éstas con la Administración del Estado y de las Comunidades Autónomas en la formación de técnicos deportivos.

Art. 3, 1, D.- Colaborar con la Administración del Estado y de las Comunidades Autónomas en la formación de técnicos deportivos y en la prevención, control y represión del uso de sustancias y grupos farmacológicos prohibidos y métodos no reglamentarios en el deporte.

A su vez el Real Decreto 756/1992 que establece la Estructura del Consejo Superior del Deporte en su artículo seis desarrolla las funciones de la Dirección General de Deportes y la de las Subdirecciones Generales; una de ellas es el Centro Nacional de Investigación y Ciencias del Deporte.

Art. 6, 6, I.- Elaborar los proyectos de normas para la ordenación de enseñanzas deportivas especializadas que habiliten para la adquisición de titulaciones de técnicos deportivos.

Como podemos ver, la función asignada al Consejo Superior de Deportes es el restablecimiento de las normas que posibilitan la adquisición de los títulos de

técnicos deportivos, como órgano especializado en materia deportiva, delegado del Ministerio de Educación y Ciencia.

II.3.2.1.- Real Decreto 594/1994 de 8 de abril, sobre Enseñanzas y Títulos de los Técnicos Deportivos

Este Decreto supone el desarrollo del artículo 55 de la Ley del Deporte de 1990 y regula las enseñanzas de los técnicos deportivos en sentido estricto, es decir, aquellos que realizan funciones de iniciación, perfeccionamiento y entrenamiento en modalidades o especialidades deportivas concretas.

Supone una ordenación de estas enseñanzas para evitar la anterior situación de disparidad entre Federaciones, de requisitos de acceso a los cursos, la edad de los aspirantes, la carga lectiva, las condiciones de titulación y de capacitación del profesorado, así como las asignaturas, los programas y sus contenidos. Este Real Decreto es la primera normativa legal, clara y concreta en nuestro país que descende e interviene en aspectos propios de organización de todo curso de formación: horas lectivas, curriculum, profesorado, condiciones de acceso, etc.

La reforma de las enseñanzas deportivas coinciden con el desarrollo de varios acontecimientos, unos de índole social y otros legal, que configuran su marco de referencia:

1.- La reforma del Sistema Educativo. Las nuevas titulaciones deportivas deberán encuadrarse dentro de los niveles académicos que aparecen en nuestro país tras las reformas en marcha, adecuándose a las pautas marcadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

2.- El pleno desarrollo del Acta Única Europea en 1993. Este Acta posibilita la relación y homogeneización en niveles, requisitos, funciones, etc. de la formación de entrenadores deportivos en los países de la Unión.

3.- *Las relaciones Estado-Comunidades Autónomas.* La asunción de competencias en materia deportiva por las Comunidades Autónomas ha puesto en evidencia la necesidad de establecer un sistema de técnicos deportivos estable y homogéneo para todo el Estado, con el fin de que las Comunidades Autónomas puedan ejercer su responsabilidad en la promoción y desarrollo del deporte con los expertos adecuados.

4.- *La ley del Deporte 10/1990.* En su artículo 55 se establece que será el Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, el que regulará la enseñanza de los Técnicos Deportivos en España. La formación se hará en centros reconocidos por el Estado o por las Comunidades Autónomas, teniendo estos títulos validez en todo el territorio nacional.

Dentro de este marco social y jurídico se desarrolla el Real Decreto 594 /1994 cuyas características exponemos a continuación:

El artículo 1 recoge el objeto del Real Decreto, la regulación de las enseñanzas de los técnicos deportivos que proporcionen a los alumnos una formación deportiva de calidad, así como los niveles de titulación (elemental, de base y superior), completándose después las denominaciones genéricas con las de la modalidad o especialidad deportiva de la que se trate.

Los artículos 2, 3 y 4 definen los requisitos para los distintos niveles.

El artículo 2 muestra los requisitos exigidos para cursar los estudios de Técnico Deportivo Elemental: tener 18 años y estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria. La duración mínima de la formación es de 120 horas lectivas.

El artículo 3 define los requisitos exigidos para cursar los estudios de Técnico Deportivo de Base: título de Primer Nivel y acreditar la realización de una temporada deportiva completa o bien 200 horas prácticas. La duración mínima de su formación será de 400 horas lectivas, contando las realizadas en el primer nivel.

El artículo 4 ofrece los requisitos exigidos para cursar los estudios de Técnico Deportivo Superior: título de Segundo Nivel y acreditar un período de 200 horas prácticas o una temporada deportiva completa. La duración mínima de su formación será de 800 horas lectivas, contando los dos niveles anteriores.

El artículo 5, regula la enseñanza por el sistema de créditos y estructura en dos bloques de materias los planes de estudio de cada nivel: el primero, común a todas las modalidades deportivas, estará compuesto por materias de carácter científico general, mientras que el segundo será específico de cada modalidad deportiva.

En su apartado 5 y 6 define los requisitos que deben cumplir los profesores.

Art. 5, 5.- Las materias del bloque común de cada nivel serán impartidas por licenciados, ingenieros o arquitectos, o quienes posean titulaciones equivalentes a efectos de docencia.

Art. 5, 6.- Las materias del bloque específico de cada nivel serán impartidas por licenciados o equivalentes y por técnicos deportivos superiores o por expertos reconocidos por las federaciones deportivas españolas o por las Comunidades Autónomas en colaboración, en su caso, con las Federaciones deportivas autonómicas.

El artículo 6 determina que la formación de los técnicos deportivos se realizará en centros reconocidos por el Ministerio de Educación y Ciencia o por las Comunidades Autónomas con competencias en la materia, así como en los centros docentes del sistema de enseñanza militar. También propone los requisitos para su reconocimiento.

Art. 6, 2.- Para el reconocimiento de los centros se tendrán en cuenta, entre otros, los siguientes requisitos:

- *Titulación del profesorado para las materias del bloque común*
- *Titulación del profesorado para las materias del bloque específico.*
- *Ratio alumno-profesor.*

- *Espacios y superficies que se determinen de acuerdo con las características de las modalidades o especialidades*

.
El artículo 7 posibilita la convalidación de materias afines, aunque en la Disposición Transitoria Segunda se da un año de plazo desde la entrada en vigor del presente Real Decreto para, a través de la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia, establecer los criterios y canalizaciones para las convalidaciones previstas en éste artículo. A la fecha aún, no se ha promulgado dicha Orden.

El artículo 8 otorga una serie de privilegios para los deportistas de alto nivel, lógico por otra parte, ya que son personas que han estado dedicadas íntegra y exclusivamente al entrenamiento deportivo y esto les ha imposibilitado en cierta manera la preparación de una vía profesional.

Art. 8.- Los deportistas de alto nivel a los que se refiere el artículo 52 de la Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte, podrán acceder a las enseñanzas del Técnico Deportivo Superior, una vez cursadas las materias del bloque común de los niveles precedentes.

La Disposición Transitoria primera dice que el Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los criterios para la homologación y convalidación de las actuales titulaciones de técnicos deportivos, en el plazo de un año a partir de la publicación del Real Decreto sobre titulaciones de los técnicos deportivos.

Los borradores de estas disposiciones están siendo estudiados por diferentes expertos para aportar las oportunas correcciones y soluciones. Así también pasa con el bloque específico de cada modalidad deportiva, que está siendo elaborado por el Consejo Superior de Deportes en colaboración con las Federaciones Deportivas. Algunas de estas han remitido estos borradores antes del fin de año de 1995, para que los expertos del Consejo Superior de Deportes lo concreten y tramiten para su aprobación por parte del Gobierno.

Finaliza el Real Decreto con un Anexo de directrices generales sobre los planes de estudio del bloque común de los distintos niveles de técnicos deportivos.

Con esta información y la de los artículos 2, 3 y 4 hemos confeccionado el cuadro 2.5, en el que se aprecian las áreas de contenido así como la carga lectiva teórica y práctica por niveles.

	T.D. elemental			T.D. Base			T.D. Superior	
Áreas de Contenidos	Horas	Cred.	Pract	Horas	Cred	Prác	H.	Cr.
Área de Contenidos Biológicos	25	2,5		50	5		50	5
Áreas de Contenidos Comportamiento	20	2		40	4		40	4
Áreas de Contenidos Entrenamiento	10	1		40	4		90	9
Áreas de Organización y Legislación	5	0,5		10	1		20	2
TOTAL Horas/Créditos	60	6	200	140	14	200		

Cuadro 2.5 --Bloque de contenidos comunes y carga lectiva de los técnicos deportivos según Real Decreto 594/1994

El contenido del Bloque Común es invariable, tanto respecto al programa como a la carga lectiva. No así los contenidos del Bloque Específico que se podrán aumentar siempre que no pasen a la carga lectiva mínima del nivel superior. Este es el marco legal que acoge la formación de Técnicos Deportivos en España y al que la Real Federación de Fútbol se ha adaptado en las últimas convocatorias de cursos de Nivel 1 y 2, y en la XXXIV del Curso Nacional realizado en algunas Federaciones Autonómicas, supervisado por la Escuela Nacional, con el objeto de ir adecuando a las Federaciones Territoriales la impartición de los tres niveles de formación.

LA FORMACIÓN ACTUAL DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL

La Real Federación Española de la Escuela de Fútbol y la Escuela Nacional de Entrenadores están formando, de hecho, siguiendo la normativa del Real Decreto 594/1994. A continuación analizaremos algunos aspectos y condicionantes objetivos de esta formación.

En cuanto a la carga lectiva, si comparamos el cuadro 2.6 y el cuadro 2.7, apreciamos cómo al técnico de fútbol se le ofrece en el bloque específico una carga lectiva superior a la exigida, exactamente en el nivel 1, 80 horas más y en el nivel 2, 20 horas más; el nivel tres se ajusta a las exigencias mínimas del Real Decreto 594/1994.

TITULACION DEPORTIVA	BLOQUE COMÚN	BLOQUE ESPECÍFICO	TOTAL HORAS
T.D. ELEMENTAL	60	60	120
T.D. DE BASE	140	140	280
T.D. SUPERIOR	200	200	400
TOTAL HORAS	400	400	800

Cuadro 2.6.- Carga lectiva mínima para la formación de los técnicos deportivos en los distintos niveles según el R.D. 594/1994

TITULACION DEPORTIVA	BLOQUE COMÚN	BLOQUE ESPECÍFICO	TOTAL HORAS
T.D. ELEMENTAL	60	140	200
T.D. DE BASE	140	160	300
T.D. SUPERIOR	200	200	400
TOTAL HORAS	400	500	900

Cuadro 2.7.- Carga lectiva por niveles de los técnicos deportivos en fútbol.

Las asignaturas del bloque específico son técnica, táctica y estrategia, sistemas de juego, reglas de juego, preparación física específica, psicología aplicada, metodología aplicada y desarrollo profesional. Estas y su carga lectiva por niveles las apreciamos en el Cuadro 2.8.; así como en el anexo número 3 se reflejan los índices de la mayoría de asignaturas.

BLOQUE ESPECIFICO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
TÉCNICA (Indiv. y Colec)	40	50	60
TÁCTICA Y ESTRATEGIA	30	40	40
SISTEMAS DE JUEGO	5	10	20
REGLAS DE JUEGO	20	20	20
PREPAR. FÍSICA ESPECIFICA	20	10	10
PSICOLOGÍA APLICADA	10	10	10
METODOLOGÍA APLICADA	10	10	20
DESARROLLO PROFESIONAL	5	10	20
TOTALES	140	160	200
PRACTICAS DE EQUIPOS	200	200	200

Cuadro 2.8. Asignaturas y carga lectiva del bloque específico por niveles en fútbol.

Según el Reglamento General de la Real Federación Española de Fútbol aprobado por la Comisión Directiva del Consejo Superior de Deportes, en su libro XIV, *De la Organización de Entrenadores*, en el artículo 10, las categorías de entrenadores se organizan en tres niveles: Instructor de Fútbol Base, Territorial y Nacional.

Art. 10.- Son categorías de Entrenadores:

- 1. Nacional: Estará formado por los que están en posesión del Título Nacional o de Grado Superior.*
- 2. Territorial: Estará integrado por quienes posean el título de Entrenador Territorial o de Segundo Nivel.*
- 3.- Instructor de Fútbol Base: Estará compuesto por los que hayan obtenido el título de esta especialidad.*
- 3. Los que, en su caso, establezcan los Organismos Internacionales de Fútbol.*

El artículo 11 del mismo Reglamento especifica las competencias de cada nivel que se pueden apreciar en el Cuadro 2.9.

TITULACIÓN	COMPETENCIAS
Entrenador Nacional	Faculta para entrenar a cualquiera de los equipos federados y selecciones.
Entrenador Territorial	Faculta para entrenar a todos los equipos federados y selecciones de ámbito territorial, así como los de Tercera División Nacional.
Instructor de Fútbol Base	Faculta para entrenar equipos de categorías juveniles e inferiores, así como de fútbol femenino.

Cuadro 2.9.- Competencias profesionales de los técnicos deportivos de fútbol según el Reglamento General de la Federación

Los requisitos mínimos para la obtención de los diferentes títulos se regulan en el Reglamento General en su Libro XIV, *de la Escuela Nacional de Entrenadores*, en los artículos 4.1, 5.1 y 6.1. El Cuadro 2.10. presenta todos estos requisitos.

TITULACIÓN	REQUISITOS MÍNIMOS
Instructor de Fútbol Base	Tener 18 años al comienzo del curso y no haber cumplido los 60. Superar las pruebas de actitud técnica, física y cultural exigidas. Certificado médico de aptitud para la práctica deportiva. Aprobar el correspondiente curso académico.
Entrenador Territorial	Estar en posesión del título de Instructor de fútbol base, femenino o sala. Haber realizado durante un año las funciones de instructor reconociéndose sólo las realizadas como titular. Superar el correspondiente curso académico.
Entrenador Nacional	Estar en posesión del título de Entrenador Territorial Haber realizado durante un año las funciones propias de un Entrenador Territorial, reconociéndose las realizadas como técnico titular. Superar el examen selectivo de acceso al curso Nacional. Aprobar el correspondiente curso académico.

Cuadro 2.10.- Requisitos mínimos para la obtención de los distintos títulos de Entrenadores de Fútbol.

II.3.2.2.- Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las titulaciones de técnicos deportivos

De acuerdo con lo previsto en el artículo 149, 1.1ª y 30 de la Constitución Española, en el 3.4 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y en el artículo 51.1 de la Ley 10-1990, de 15 de octubre, del Deporte, las enseñanzas de titulaciones deportivas tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial, con validez académica y profesional en todo el territorio nacional.

El presente Real Decreto viene a modificar las enseñanzas reguladas por el Real Decreto 594/1995, de 8 de abril. Igualmente en aplicación de la Disposición Transitoria segunda de la Ley 10/1990 del Deporte la presente norma regula los criterios y condiciones generales para la homologación y convalidación de los certificados y diplomas a los que dieron lugar las formaciones anteriores. Normativa que deberá desarrollar y llevar a efecto el Ministerio de Educación y Cultura como órgano competente para adoptar las resoluciones que corresponda.

Las principales características de este Real Decreto se pueden concretan en distintos aspectos:

En cuanto a la ordenación de las enseñanzas, el Artículo 4 propone dos grados: el grado medio con dos niveles que concluirán con la obtención del Técnico Deportivo, y el grado superior que concluirá con la obtención del título de Técnico Deportivo Superior.

Art. 4.2.- Las enseñanzas correspondientes al grado medio se organizarán en dos niveles. El primer nivel tendrá por objetivo proporcionar a los alumnos los conocimientos y la capacitación básica para iniciar a los deportistas y dirigir su participación en competiciones, garantizando la seguridad de los practicantes. El segundo nivel completará los objetivos formativos previstos para el grado medio.

El Artículo 5 estructura las enseñanzas de cada grado en cuatro bloques: común, específico, complementario y de formación práctica.

Art. 4.5.- Estructuración de las enseñanzas

Las enseñanzas de cada grado se organizarán en:

- a) Un bloque común que estará compuesto por módulos transversales de carácter científico y técnico general, que serán coincidentes y obligatorios para todas las modalidades y especialidades deportivas.*
- b) Un bloque específico que contendrá los módulos de formación deportiva específica de carácter científico y técnico relacionados con cada modalidad y, en su caso, especialidad deportiva a la que se refiere el título. En este bloque complementario que comprenderá los contenidos que atiendan las singularidades que requiera la mejor y completa formación de cada modalidad y especialidad deportiva.*
- c) Un bloque complementario que comprenderá los contenidos que tengan por objetivos formativos a la utilización de recursos tecnológicos y las variaciones de la demanda social, así como la atención a otros aspectos que deseen incorporar al currículo las Administraciones públicas competentes.*
- d) Un bloque de formación práctica que se realizará al superar los bloques común, específico y complementario de cada nivel o grado. La formación práctica se llevará a cabo en instituciones deportivas de titularidad pública o entidades privadas, así como en el marco de programas de intercambio internacional.*

Los Artículos 6 y 7 definen la organización de estas enseñanzas en módulos y la necesidad de realizar un proyecto final para la obtención del título de Técnico Deportivo Superior.

Art. 7.1. Para la obtención de título de Técnico Deportivo Superior en una modalidad o, en su caso, especialidad deportiva, el alumno, además de haber cursado las enseñanzas correspondientes al grado superior, deberá superar un proyecto final.

Los artículos 8, 9, 10 y 11 informan de los requisitos de acceso para la obtención de los dos títulos. Ver cuadro 2.11.

TITULACIÓN	REQUISITOS DE ACCESO
Técnico Deportivo	Tener titulación de Graduado en Educación Secundaria. Prueba de carácter específico. Tener cumplidos los 18 años.
Técnico Deportivo Superior	Estar en posesión de título Técnico Deportivo. Estar en posesión de título de Bachiller. Prueba específica si se establece. Tener cumplidos los 20 años

Cuadro 2. 11.- Requisitos de acceso para las titulaciones deportivas según el Real Decreto 1913/1997.

Además de estos requisitos, cada modalidad podrá establecer otros requisitos deportivos de carácter cualitativos o de experiencia deportiva para el acceso a cada uno de los niveles y grados señalados.

No obstante estas condiciones de acceso, los artículos 9,10 y 11 plantean la posibilidad de acceso sin el título de Graduado en Educación Secundaria o Bachiller (Art. 9), acceso de deportistas de alto nivel (Art. 10), y pruebas de acceso adaptadas a las personas que acrediten discapacidades (Art. 11).

El capítulo II, comenta aspectos de las enseñanzas mínimas y el establecimiento del currículum de las modalidades y especialidades deportivas. A destacar el Artículo 16 que se refiere a la duración de las enseñanzas.

Art.16.1.- Las enseñanzas correspondientes al grado medio, conducentes a la obtención del título de Técnico Deportivo, tendrán una duración mínima de novecientas cincuenta horas y máxima de mil cien horas, de las que al menos el 35 por 100 corresponderán al primer nivel de formación de este grado.

Art.16.2.- Las enseñanzas correspondientes al grado superior, conducentes a la obtención del título de Técnico Deportivo Superior, comprenderán un mínimo de setecientas cincuenta horas y un máximo de mil cien horas.

El capítulo IV define los aspectos académicos y profesionales de los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior. Así vemos en el Artículo 26 “Validez académica y profesional de los títulos”, la correspondencia de aquellos con la Formación Profesión.

Art. 26.2.- Los títulos serán equivalentes, a todos los efectos, a los correspondientes de grado medio y grado superior de Formación Profesional, a los que se refiere el articulado 35.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

El Artículo 28 permite el acceso a las personas que dispongan de estos títulos a los estudios de Bachillerato y a los estudios Universitarios.

El capítulo V muestra las disposiciones relativa a los Centros y al Profesorado que imparta estas enseñanzas. A destacar que las enseñanzas se pueden llevar a cabo en Centros públicos y privados (Art. 29), que la ratio de alumnos-aula será de un máximo de 35 para los módulos de contenido teórico y a establecer en los prácticos (Art. 36) y a continuación se explicitan los requisitos de titulación del profesorado (Art. 38 y 39).

Art. 38.1. - La docencia de las enseñanzas que se regulan en la presente norma deberá ser impartida:

- a) Los módulos del bloque común y complementario, por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean las titulaciones que, a efectos de esta docencia, se declaren equivalentes.*
- b) Los módulos del bloque específico y el bloque de formación práctica, por licenciados, ingenieros y arquitectos con la especialidad o formación específica concordante con los contenidos de los correspondientes módulos y, asimismo, por los que estén en posesión del título de Técnico Deportivo superior en la correspondiente modalidad y, en su caso, especialidad deportiva. También podrán impartir enseñanzas en estos dos bloques, los expertos y especialistas que para cada modalidad o especialidad deportiva y módulo formativo se establezca de conformidad con la disposición adicional séptima del presente Real Decreto.*

Art. 38.2.- Junto a la regulación de las correspondientes enseñanzas mínimas de cada modalidad y, en su caso especialidad deportiva, se indicará la concordancia de la titulación el profesorado con el módulo que vaya a impartir, entendiéndose a tales efectos la relación existente entre la titulación que se requiera al profesorado y los contenidos del módulo. Asimismo, se establecen las titulaciones que a éstos efectos se declaren equivalentes.

El Artículo 39 señala que además de lo explícito en el artículo 38 el profesorado deberá estar en posesión del certificado de capacitación pedagógica.

El Capítulo VI establece los efectos de los diplomas y certificados de entrenadores anteriores, trata la homologación, convalidación y equivalencia a efectos profesionales.

Termina el Real Decreto con las disposiciones adicionales, transitorias y derogatorias: de esta última destaca la primera que se refiere al Real Decreto 594/1994, de 8 de abril.

La Real Federación Española de Fútbol a través de la Escuela Nacional de entrenadores tendrá que acondicionarse a este Real Decreto como todas las especialidades deportivas, si bien es cierto que aquella tiene mucho camino andado porque el diseño actual de sus cursos tiene una carga lectiva suficiente para adaptarse a las directrices que emanen de este Real Decreto.

Después de este capítulo referido a los técnicos deportivos y su formación; en el siguiente abordamos los modelos de intervención pedagógica en la iniciación deportiva. Precisamente una de las principales inquietudes del investigador principal en este estudio es provocar el cambio pasando de un modelo técnico a otro táctico y con el juego como actividad más significativa.

III

BIBLIOTECA VIRTUAL

LA INICIACIÓN DEPORTIVA EN LOS DEPORTES COLECTIVOS. REFERENCIA ESPECIAL AL FÚTBOL

III.1.- El concepto de iniciación deportiva.

III.2.- Análisis estructural de los deportes colectivos

- Perspectiva de análisis técnico-táctica. • Análisis de la acción del juego desde el punto de vista ataque-defensa. • Análisis de la acción del juego desde el punto de vista cooperación-oposición.

III.3.- Los modelos de intervención en la iniciación deportiva de los deportes colectivos.

- Modelo de pedagogía analítica. • Modelo de pedagogía global. • Los diferentes medios pedagógicos empleados en cada una de las corrientes según Bonnet.

III.4.- La iniciación deportiva en fútbol.

- Estado actual de la cuestión. • Propuesta alternativa de iniciación deportiva del fútbol.

El presente capítulo aborda la iniciación deportiva de algunos deportes colectivos; los que según Parlebàs (1981) pertenecen a la 8ª categoría CAI en los que el medio es estable y la incertidumbre se sitúa en el compañero y en el adversario y, dentro de éstos, los de espacio común y participación simultánea (baloncesto, balonmano, hockey, fútbol...). Definimos el término iniciación deportiva y posteriormente hacemos un análisis estructural de los deportes colectivos referidos desde tres puntos de vista de la acción del juego: técnico-táctica, ataque-defensa y cooperación-oposición; a continuación explicamos los dos modelos de iniciación de estos deportes tanto el analítico como el global, para finalizar con el tratamiento de la iniciación específica del fútbol. Vamos desde un análisis de la cuestión a través de un rastreo bibliográfico, a la exposición de una propuesta alternativa de intervención en la iniciación del fútbol.

III. 1.- EL CONCEPTO DE INICIACIÓN DEPORTIVA

El concepto de iniciación deportiva ha sido ampliamente tratado por la bibliografía especializada (Sánchez Bañuelos, 1986; Blázquez, 1986; Hernández Moreno, 1986). El común denominador de las diversas opiniones parece ser que es un proceso cronológico en el que el sujeto se enfrenta con nuevas experiencias regladas sobre una actividad física deportiva.

Según el Diccionario de las Ciencias del Deporte (1992:295), la iniciación es un *“proceso ceremonial que indica que las personas adquieren una nueva posición o una nueva pertenencia a un grupo. Los procesos de iniciación deben indicar, independientemente de los procesos de aprendizaje, que una persona determinada cumple ciertas exigencias ligadas a su “status” o específicas de un grupo y puede pues responder a las expectativas correspondientes”*; *“en las sociedades llamadas primitivas los enfrentamientos de tipo deportivo son con frecuencia componentes de*

los ritos de iniciación, mientras que en las sociedades llamadas modernas se pueden poner de manifiesto, en el propio deporte, ciertos ritos de iniciación específicos”.

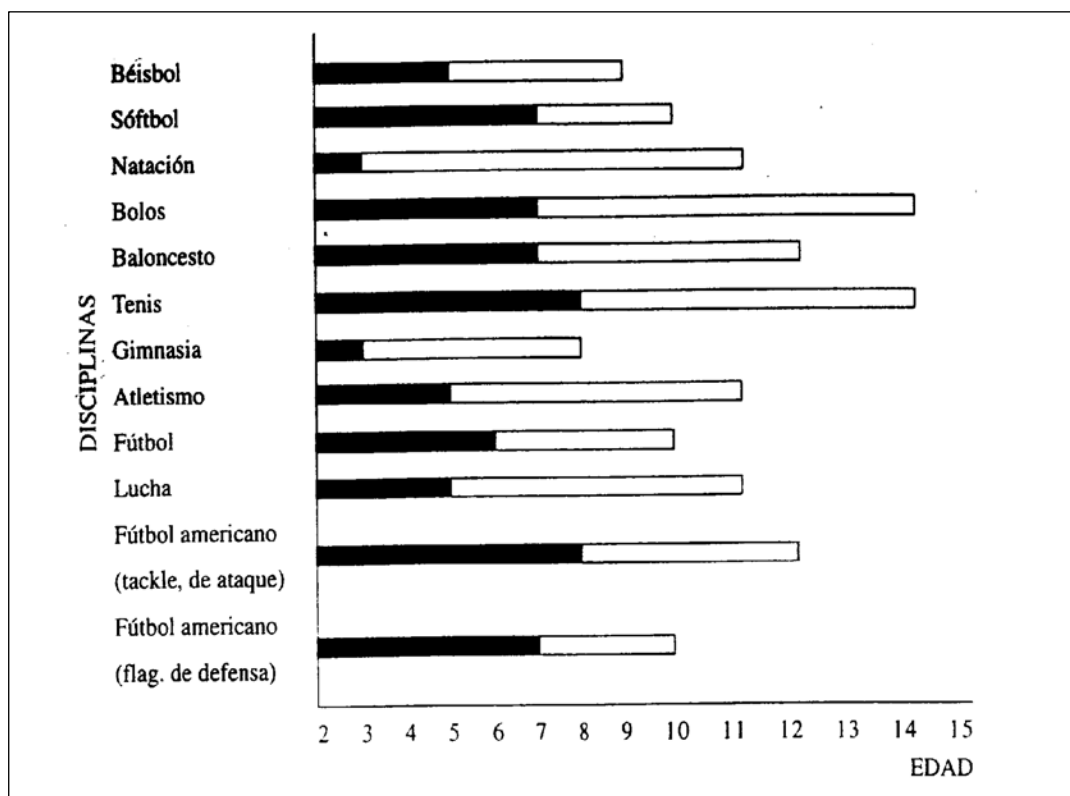
Blázquez (1986:35) considera que, *“La iniciación deportiva no sólo debe considerarse como el momento en que se empieza la práctica deportiva, sino como una acción pedagógica, que teniendo en cuenta las características del sujeto que se inicia y los fines a conseguir, evoluciona progresivamente hasta llegar al dominio de su especialización deportiva”.*

Por otro lado, para Hernández Moreno (1988) la iniciación deportiva es el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición del conocimiento y la capacidad de ejecución práctica de un deporte, desde que toma contacto con el mismo hasta que es capaz de jugarlo o practicarlo con adecuación a su estructura funcional”. Al referirse a la culminación del proceso de iniciación deportiva afirma “un individuo está iniciado en un deporte, cuando tras un proceso de aprendizaje adquiere los patrones básicos requeridos por la motricidad específica y especializada de un deporte, de manera tal que además de conocer sus reglas y comportamientos estratégicos fundamentales, sabe ejecutar sus técnicas, moverse en el espacio deportivo con sentido del tiempo de las acciones y situaciones y sabiendo leer e interpretar las comunicaciones motrices emitidas por el resto de los participantes en el desarrollo de las acciones.

Para Sánchez Bañuelos (1986), un individuo está iniciado cuando es capaz de tener una operatividad básica, sobre el conjunto global de la actividad deportiva, en la situación de juego o competición.

En cada una de estas definiciones se aprecian una constante, su carácter de proceso. La iniciación deportiva no es el momento en que se empieza sino la evolución progresiva hasta llegar al dominio de cada especialidad deportiva, aunque todos admitimos que conocimientos y habilidades siguen aprendiéndose y perfeccionándose a lo largo de toda la vida deportiva.

Si nos planteamos otras cuestiones como ¿cuándo hemos de empezar?, vemos en la literatura existente al respecto, que hay disparidad de opiniones a la hora de fijar la edad de comienzo de la iniciación deportiva, si bien, es aceptado que el principiante toma contacto directo con los diferentes deportes a una edad aproximada de 9-10 años. Martens, en el Cuadro 3.1 así lo expresa.



Cuadro 3.1.- Edades mínimas (en negro) y medias (en blanco) de los comienzos de la iniciación en el deporte. Martens (1986)

Diem (1979), sin embargo, apunta la idea de que la iniciación puede producirse mucho antes a través de actividades facilitadoras para la posterior práctica deportiva; “en realidad, –afirma– la capacidad para el juego y la competencia en grupo no comienza a los 10, sino a los 5 ó 6 años. A esa edad los niños ya comprenden que el deporte y los juegos de movimiento requieren la formación de otros y son, aunque de una forma elemental, procesos grupales”.

Le Boulch (1991) en Blázquez (1995:273) contradice lo dicho y afirma: *“La supuesta iniciación deportiva dirigida a niños de 6 a 9 años es sólo una caricatura de la actividad adulta, expresada a veces como un condicionamiento gestual precoz”*.

Raya, Fradua y Pino (1993) basándose en Gómez (1989), en el ámbito concreto del fútbol, aconsejan la iniciación deportiva a los 9 y 10 años, por los siguientes motivos:

- La existencia en esta etapa de un fortalecimiento del aparato locomotor, de los huesos y articulaciones tales como tobillos y muñecas; así como un desarrollo rápido de los pequeños grupos musculares.
- Inclinación por rivalizar, destacarse del grupo, así como placer por la actividad y un desarrollo óculo-manual aceptable.
- Gran desarrollo del factor estructural, es decir de la comprensión espacial. Dominio de su esquema situacional, así como las nociones “derecha”, “izquierda”, referidas a su propio cuerpo.

Para el alto rendimiento es aceptada la idea de que los grandes deportistas tuvieron un comienzo precoz, lo cual no quiere decir que sea lo más idóneo; si no veamos el testimonio del jugador de Real Madrid, Pedja Mijatovic, en una entrevista realizada por Sol Alameda en el País Semanal nº. 1.040 (1996):

“- Era un niño apasionado por todos los deportes, y en todos trataba de ser el mejor. Tuve problemas para saber a cuál dedicarme, todos los practicaba con talento. Por eso empecé con el fútbol tarde, a los 13 años. Normalmente se empieza a los nueve”.

- Yo pensaba que su afición al fútbol era avasalladora y única.

- “Empecé con baloncesto, pero como era un niño muy pequeñito, pero mucho, el segundo más bajo de la clase, me decían que no podría llegar muy lejos”.

Estas afirmaciones no nos sacan de dudas, y como afirma Durand (1988) probablemente la edad, en muchas disciplinas deportivas no sea una variable que explique el éxito.

En un intento por organizar las respuestas, diríamos que el comienzo de la iniciación deportiva estará condicionado por varios factores:

1. Nivel de maduración del niño. Hay que relacionar los conceptos de madurez y aprendizaje para afirmar que existen ciertos períodos “*sensibles*” en los que se adquieren comportamientos con el mínimo esfuerzo y la máxima eficacia. Duránd (1988) afirma existen períodos particularmente favorables para la adquisición de las habilidades deportivas y si alguien se inicia en ellas antes o después de cierta edad, los rendimientos futuros no alcanzarán un nivel excepcional.

Un aprendizaje sólo puede efectuarse, por tanto, de forma óptima cuando el niño posee la madurez suficiente para ese aprendizaje.

Maduración y aprendizaje = desarrollo

Maduración y no aprendizaje = no desarrollo

No maduración y aprendizaje = pérdida de tiempo

No maduración y no aprendizaje = sin efecto.

2. El deporte a practicar. La estructura formal y funcional de la actividad deportiva a practicar, así como sus características diferenciales, parece lógico, que tienen cierta significatividad a la hora de enfocar y comenzar la iniciación deportiva
3. El ámbito de la iniciación deportiva. El deporte de competición y de elite se realiza en el club deportivo con un objetivo de búsqueda de rendimiento máximo, la iniciación tiene una orientación vertical. Mientras en el ámbito educativo su comienzo es posterior, con un carácter polideportivo y su objetivo será proporcionar al niño las mejores condiciones de aprendizaje y no la eficacia en la práctica o el resultado.

III. 2.- ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LOS DEPORTES COLECTIVOS

En las últimas décadas son numerosas las investigaciones en torno al deporte, si bien los avances son escasos debido a que se realizan con métodos propios de otras especialidades (psicología, biomecánica, sociología, fisiología,...) en los que se aísla al individuo del contexto de la competición, se hace investigación de “laboratorio”

sin partir del deporte con su lógica propia y particular. Nosotros pensamos que la solución debía ser buscar la lógica interna del propio juego a través del análisis de situaciones del juego concretas, por ejemplo, qué hacer si un jugador se encuentra rodeado de defensas en un lateral del campo, pasar atrás, regatear, despegar...

Apuntada ésta reflexión diremos que los autores pioneros en analizar los componentes comunes a los juegos colectivos desde una perspectiva estructuralista han sido Bayer, Parlebás, Teodorescu, Coran, etc.

Bayer (1986) hace un análisis de las diferentes constantes de los juegos deportivos colectivos:

- BIBLIOTECA VIRTUAL
- a) *La pelota*. Objeto de forma esférica en torno al cual giran las acciones fundamentales del juego. *“La pelota representa un objeto misterioso e impresionante que cautiva al niño, que ejerce sobre él un atractivo casi mágico y que satisface su necesidad de movimiento. Al poseer un dinamismo propio cataliza la motricidad del joven, lo fascina y lo incita a actuar, a correr y saltar.”* Bayer (1986:35).
 - b) *El campo o terreno de juego*: espacio cerrado, estable y con todas sus medidas y señalizaciones perfectamente establecidas y determinadas, en el cual se desarrolla la confrontación, entre dos equipos contendientes. Estandarizado, artificial e idéntico para todos, presenta líneas trazadas en el suelo, que proponen los límites permitidos para la acción de cada jugador.
 - c) *Las porterías*: La naturaleza propia de las mismas varía en función de cada juego colectivo, si bien son lugares codiciados por los jugadores. Consideramos como portería el propio terreno en voley donde el balón ha de tocar el suelo en campo adverso para lograr un tanto, o una parte de terreno donde el jugador ha de plantar el balón (rugby), una canasta situada a cierta altura, unos palos sobre los cuales o entre los mismos debe pasar el balón o la propia portería en la que se trata de hacer penetrar una pelota.

- d) *Las reglas*.- Para cada deporte hay una serie de normas que determinan las condiciones previas al inicio del juego y su posterior desarrollo.
- e) *Tantos o puntos*.- Su consecución define la finalidad del juego. También son de muy variada condición: en fútbol y balonmano sólo se pueden anotar de uno en uno, en baloncesto las canastas pueden ser de uno, dos o tres puntos, en el rugby puede haber acciones de dos, tres o cuatro puntos...
- f) *Los compañeros*.- Los miembros de un equipo. Son participantes del juego que colaboran entre sí para conseguir el mayor número de puntos posibles y para evitar que el otro equipo no los consiga.
- e) *Los adversarios*.- Participantes que se oponen, colaborando entre ellos a que el equipo contrario no alcance con éxito su finalidad ofensiva o defensiva.

El análisis de la acción motriz de los deportes, según Hernández Moreno (1994), se ha realizado desde diferentes perspectivas. Cuando el análisis de la acción se refiere a los deportes de equipo, las perspectivas de análisis son las siguientes:

- Técnica-táctica
- Ataque-defensa
- Cooperación- oposición

III.2.1. PERSPECTIVA DE ANÁLISIS TÉCNICO-TÁCTICA

Podemos encontrar su fundamentación en la condición mecanicista del movimiento en cuanto al jugador, y en la consideración del grupo (equipo) como la suma de las partes que lo constituyen o jugadores que lo componen.

La acción del juego es la resultante originada por la suma de los movimientos de los jugadores (la técnica), y la coordinación de estos movimientos entre los distintos componentes del equipo (la táctica). Técnica y táctica se conjugan entre sí con el objetivo final de ganar el encuentro.

Esa perspectiva de análisis es la que más se ha utilizado según se puede apreciar en la literatura existente. Para los que la apoyan, la técnica constituye el elemento fundamental de la acción del juego, imprescindible para ganar los partidos y tener buenos resultados. En nuestra opinión la técnica en los juegos deportivos colectivos no es lo fundamental, es un instrumento que sirve para la realización del juego, es decir, para la táctica. La técnica no puede ser entendida como un factor aislado y consentido por sí mismo, sino sólo cuando está integrada como un elemento al servicio de la acción del juego y que es en ella donde tiene sentido.

Los partidarios del procedimiento de análisis que hemos denominado técnica-táctica establecen un conjunto de elementos como caracterizadores de dicha acción, agrupados en diferentes apartados, que en síntesis se denominan:

- Técnica individual de ataque
- Técnica individual de defensa
- Técnica colectiva de ataque
- Técnica colectiva de defensa
- Táctica individual de ataque
- Táctica individual de defensa
- Táctica colectiva de ataque
- Táctica colectiva de defensa

Falkowsky, Kirkov, Fiedler,...son autores que consideran estos elementos. Para Modino, en Hernández Moreno (1988), las acciones que se pueden dar durante el juego en sus dos versiones, técnica-táctica, pueden ser:

- Acciones “individuales” (participa un solo jugador)
- Acciones “de grupo” (participan dos o más jugadores, pero nunca todos.
- Acciones “colectivas” o “de equipo” (intervienen la totalidad de los componentes del equipo).

III.2.2.- ANÁLISIS DE LA ACCIÓN DEL JUEGO DESDE EL PUNTO DE VISTA ATAQUE-DEFENSA

Esta nueva concepción de juego en los deportes de equipo fue esbozada en el “Colloque International Sports Collectifs” de Vichy (1965) de forma genérica por L. Theodorescu, pero es C. Bayer quien la presenta de forma más elaborada en su tesis doctoral (1975), sobre *la enseñanza de los deportes de equipo* (1979) y en Roma (1983) en el Congreso de los Deportes de equipo.

Opción defendida, por tanto, por C. Bayer y que surge como rechazo al mecanicismo que domina la perspectiva técnico-táctica. Se pretenden nuevas fórmulas de análisis, a la vez que nuevos procedimientos de enseñanza más activos y globalistas.

Bayer (1986:51) comienza el análisis funcional de los deportes de equipo con el siguiente párrafo: *“Todos los juegos deportivos colectivos quedan sometidos a principios que se revelan comunes e idénticos, con algunas variantes peculiares del voleibol. Estos procedimientos constituyen el punto de partida, la base; representan la fuente de la acción, definen las propiedades invariables sobre las cuales se realizará la estructura fundamental del desarrollo de los acontecimientos”*.

La situación que sustenta el juego y el comportamiento del equipo es: *“Con posesión o no del balón”*

Mi equipo está en posesión del balón, soy atacante; mi equipo no tiene el balón, soy defensor. Podemos definir el ataque como toda acción del equipo en posesión del balón y por lo tanto con posibilidades de conseguir el objetivo; y la defensa como toda la acción del equipo sin el balón, que tiene por objetivo final impedir la consecución del tanto. El análisis de la acción del juego no se hace con el aislamiento e individualización de las acciones, sino de forma conjunta donde la actitud del jugador ante una situación de juego está en función de la propia situación y del enfrentamiento de compañeros y adversarios.

Los principios generales de estos dos momentos del juego, son enunciados por Bayer (1986:53) de la manera que vemos en el Cuadro 3.2.



Cuadro 3.2.- Principios generales de los dos momentos de los deportes de equipo según Bayer (1986).

Estos principios generales de cada fase del juego determinan un tipo de comportamiento del equipo diferente y las acciones a llevar a cabo; por ejemplo, si tomamos el principio de ataque “conservación del balón” parece lógico que las acciones a realizar para su cumplimiento son apoyos, pases, desmarques, etc.

Estos principios enunciados por Bayer (1986) son criticados por Hernández Moreno (1994) al considerarlos como limitados porque hay deportes donde no son aplicables, y piensa que atacar y defender tienen mayor aplicación si se considera como comportamiento posible “*el llevar la iniciativa en el desarrollo de la acción*”.

Enuncia los principios siguientes de ataque:

- Buscar o crear la situación favorable para atacar.
- Realizar las acciones propias del ataque.
- Culminar favorablemente las acciones.

El equipo que no tiene el balón y defiende actúa de acuerdo a estos principios:

- Evitar o impedir las situaciones favorables para el atacante
- Dificultar las acciones del ataque.
- Evitar la culminación con éxito de las acciones del ataque.

Un desarrollo de dicho procedimiento de análisis de la acción de juego es el elaborado por Caron y Pelchat (1987) quienes hacen una adaptación de los principios de Bayer al baloncesto y hockey exponiéndoles como sigue:

Principios de acción ofensivos:

Primer Principio.- Cuando un equipo está en posesión del balón o del disco, el adversario no lo está. El equipo se encuentra en condiciones de anotar el punto.

Segundo Principio.- Aunque el dominio del balón o del disco sea una condición necesaria para la finalización del ataque, no es sin embargo una condición suficiente. Para que el punto sea anotado, es necesario que el equipo haga progresar el balón o el disco de manera que el tanto no sea sólo posible, sino inevitable; el equipo que quiere ganar debe obligar a los defensores a cometer errores. Esos errores sólo serán posibles si todos los atacantes se liberan de sus oponentes ocupando espacios libres cada vez más cerca de la portería. Los desmarques individuales y colectivos se convierten en la clave de este segundo principio que explota principalmente la relación de oposición entre los dos equipos. Se inscriben pues, perfectamente, en la lógica del partido.

En el plano ofensivo, son el dominio del balón o del disco y el desmarque individual o colectivo los que aseguran el funcionamiento del mecanismo del partido coordinando sus componentes intrínsecas: las relaciones de continuidad y de oposición. Sin embargo, existen varios otros principios de acción ofensivos cuya influencia sobre los componentes del partido es menos evidente pero también esencial.

Tercer principio.- El dominio del disco o del balón por el equipo podrá ejercerse mejor si el ataque se realiza por el centro y si el poseedor mira en la dirección de ataque.

Cuarto principio.- Es necesario asegurar el equilibrio de la ofensiva y prevenir el contraataque adversario (reequilibrio).

Quinto principio.- Búsqueda, creación y explotación máxima de las situaciones de superioridad.

Sexto principio.- Disponibilidad permanente de los no poseedores en el campo visual del poseedor.

Séptimo principio.- Aislar un atacante “fuerte” contra un defensor “débil”, explotando al máximo las relaciones de fuerza, velocidad, de peso, de altura, de lateralidad, etc.

Octavo principio.- Actuar de tal manera que el defensor no sepa lo que se prepara, atraer su atención al lado opuesto a la acción planificada.

Principios de acción defensivos:

Primer Principio.- El equipo defensor ha de tener un plan defensivo para oponerse al dominio de la pelota por los atacantes, y la progresión hacia su propia portería; dicho plan debe contener acciones individuales y colectivas.

Segundo principio.- Dado que los tantos se marcan desde una zona privilegiada, el equipo defensor debe tratar de que el portador del balón no penetre o se sitúe en dicha zona.

Theodorescu (1977) expone de forma pormenorizada cómo se desarrolla la acción del juego tanto en ataque como en defensa; diferencia cuatro apartados que denomina principios, fases, factores y formas que exponemos a continuación, para una mejor comprensión de su concepción:

EL ATAQUE

1. Principios de ataque:

- Atacar la portería contraria
- Mantener la posesión del balón
- Adaptar el ataque, a la defensa del otro equipo, y a las peculiaridades de los jugadores del propio equipo.
- Colocar o situar los defensores adversarios en posiciones en las que puedan incurrir en falta, y que cometa errores.

2. Fases del ataque:

- Entrada en posesión del balón.
- Pases a la zona de ataque, contraataque rápido, pase lento.
- La ocupación y posición de ataque.

3. Factores del ataque:

- Los desplazamientos.
- La anticipación de las acciones.
- La circulación de los jugadores.
- La organización del ataque.
- Las acciones individuales y colectivas.
- La superioridad numérica.
- La sorpresa.
- La seguridad en las acciones realizadas.
- La dirección o coordinación del ataque
- El ritmo.

4. Formas:

- Activo
- Pasivo

LA DEFENSA

A. Principios de la defensa

- La defensa de gol o tanto.
- La entrada en posesión del balón (atacar al atacante)
- Ajustar y adaptar la defensa al ataque del adversario.
- La ayuda mutua (sentido colectivo de defensa)
- Colocar al adversario en situaciones que cometa faltas y tenga que jugar al límite de sus posibilidades, para así encontrar limitaciones.

B. Fases de la defensa

Establecer un equilibrio defensivo que depende de:

- La reorganización hacia la defensa, después de la pérdida del balón
- La organización de una defensa temporal hasta la organización del sistema establecido.
 - La pérdida de la posesión del balón
 - La parada del contraataque
 - El repliegue o retirada hacia la defensa.
 - La organización del dispositivo defensivo
 - La defensa propiamente dicha, que constituye la fase principal de la defensa

C. Factores

- El desplazamiento en la defensa, para ocupar los espacios más aptos para las acciones defensivas.
- La participación en las acciones, prever las posibles acciones del adversario.
- Las acciones individuales y colectivas.
- El ritmo, que constituye las acciones más o menos numerosas efectuadas en el curso de una fase de juego.

D. Formas: Activa/Pasiva

Los principios que unían el desarrollo de la acción de juego en este caso, son básicamente coincidentes con los de Bayer. Las fases se refieren a la secuencia que se produce desde que un equipo tiene posesión de balón o no, y la pierde o recupera por la consecución del objetivo final pretendido, marcar cuando se está en posesión del balón y recuperarlo sin que le marquen cuando no se está en posesión.

La posición de Domingo Blázquez Sánchez

Tomando como punto de partida en su análisis un ámbito de referencia ataque-defensa y bebiendo de las ideas de C. Bayer, principalmente, se distancia de esta perspectiva en la forma de organizar los contenidos, acercándose en ese sentido al análisis de la perspectiva cooperación-oposición de Parlebas y de Hernández Moreno, con quien ha trabajado conjuntamente en distintos proyectos.

Su análisis de la estructura funcional de los deportes de equipo se fundamenta en estos parámetros:

- El espacio
- La estrategia, parámetro que analiza más exhaustivamente que los demás.
- La comunicación motriz.
- Las limitaciones reglamentarias.

EL ESPACIO

Lo define como *“el lugar de acción donde se desarrolla cualquiera de los deportes de equipo y con unas características: es cerrado, institucionalizado, sus dimensiones son estrictas y precisas, y suele estar dividido en “Áreas” y “Zonas” diversas”* . Hace un estudio del espacio basado en Teissié (1969) y Parlebás (1981) distinguiendo:

- El espacio como distancia a franquear o recorrer
- El espacio dividido en subespacios diferenciales
- El espacio como meta u objetivo a lograr.

LA ESTRATEGIA

Aunque los términos estrategia y táctica suelen utilizarse indistintamente, Domingo Blázquez entiende por estrategia un concepto más amplio que el de táctica, es decir: *“tipos de conducta que teniendo en cuenta todas las eventualidades posibles y sus consecuencias, puede utilizar el jugador y sirve para indicarle lo que debe hacer en cualquier situación de juego”*.

La estrategia es el parámetro que analiza más profundamente y lo hace considerando los principios de ataque y de defensa propugnados por C: Bayer (1986), e incidiendo en el concepto de marcaje para la defensa y el de desmarque y ayuda para el ataque.

LA COMUNICACIÓN MOTRIZ

En los deportes de equipo el jugador ajusta constantemente su comportamiento al de sus compañeros o adversarios y se ejerce una interacción directa entre los diferentes jugadores; es el balón el medio para comunicarse con el compañero, y oponerse a la vez a sus adversarios. Este parámetro lo analiza siguiendo los conceptos de Parlebas de cooperación-oposición y comunicación-contracomunicación .

LA REGLAMENTACIÓN DEL DEPORTE

Todos los deportes de equipo están sometidos a reglamentaciones que determinan las conductas motrices. El balón, el número de jugadores, las relaciones entre los jugadores, la utilización de los espacios entre otros, son elementos a tener en cuenta y que deben ser asimilados por los jugadores como factores condicionantes de su actuación.

III.2.3. ANÁLISIS DE LA ACCIÓN DEL JUEGO DESDE EL PUNTO DE VISTA COOPERACIÓN-OPOSICIÓN

En esta perspectiva es preciso comprender los deportes de equipo como resultado de un proceso de interacción en el que intervienen factores diversos y cuya acción se da como producto de la cooperación realizada ante una oposición cambiante y no repetitiva, y no como suma de acciones individuales. Además entendemos que tanto la cooperación como la oposición, se dan en el ataque y en la defensa, ya que los defensores colaboran entre sí para organizar la oposición al ataque y los atacantes para oponerse a la defensa.

La determinación de los parámetros que intervienen en la acción del juego y su relevancia es considerada de forma diferente por distintos autores.

Los componentes fundamentales de Delaunay, en Hernández Moreno (1994), para analizar la estructura y el desarrollo de la acción del juego deportivo son:

- El espacio-tiempo.
- Las relaciones entre compañeros, adversarios e implemento o móvil.
- Las reglas del juego, en tanto que valores-normas en el seno del equipo.

Menaut (1982), realiza un estudio de la acción del juego entendido también como cooperación-oposición, confrontado a la luz de las teorías operatorias de la evolución del individuo, que representa un punto de vista distinto al de Parlebas con quien por otra parte coincide en la existencia de juegos institucionales con características propias independientes del jugador que participa en la acción del juego.

La posición de Hernández Moreno

Toma como punto de partida la perspectiva cooperación-oposición, y estudia los parámetros que configuran la lógica interna de la acción de juego de los deportes de equipo, que se desarrollan en un campo estandarizado, con participación de adversarios y compañeros en espacio común y con participación simultánea.

Aceptado que no se puede jugar sin jugadores, opina que hay parámetros que son independientes del jugador y que éste se tiene que acomodar a ellos.

Hernández Moreno en 1987 y en su libro *“Estudio sobre el análisis de la acción de juego en los deportes de equipo (su aplicación al baloncesto)”*, plantea los siguientes parámetros de estudio:

- Las Reglas-el Reglamento
- La Técnica- Modelos de ejecución técnica
- El Espacio del juego
- La Comunicación motriz.

En un libro posterior (1994) *“Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo”*, amplía estos parámetros y añade el tiempo deportivo.

LAS REGLAS-EL REGLAMENTO

Está aceptado en la literatura que el juego tiene como una de las características más significativas la existencia de reglas; así R. Cailloi (1967) en Hernández Moreno (1994:49), dice: *“todo juego es un sistema de reglas. Una actividad libre, separada, incierta, improductiva, ficticia y reglada”*.

En la aproximación conceptual al reglamento expone que para avanzar en el análisis y comprensión del reglamento tenemos que distinguir dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. Nosotros formamos parte de la naturaleza que tiene en juego (carreras, saltos, lanzamientos), pero el hombre ha construido unos juegos determinados apoyados en un reglamento, éstos se encuentran en el mundo de la cultura.

Estos reglamentos, producto de la cultura son necesarios para definir cualquier deporte; no es posible un deporte sin reglas. Para definir un deporte hay que definir sus reglas. El reglamento será el elemento primordial y limitador del deporte. Definir qué es el fútbol es describir las acciones necesarias para jugarlo.

Hernández Moreno (1994:53) lo define así: *“El reglamento es un conjunto o sistema de reglas y normas con una lógica intrínseca que marca los requisitos necesarios para el desarrollo de la acción del juego que determina en parte la lógica interna del deporte que regula”*.

LA TÉCNICA O MODELOS DE EJECUCIÓN

Durante mucho tiempo la técnica era el elemento más significativo y fundamental en la acción de juego, lo primero que había que conocer y dominar para poder practicar cualquier deporte y tener éxito en él; se consideraba el gesto, en

cuanto a acción biomecánica el parámetro fundamental de desarrollo de la acción de juego.

En las últimas décadas el panorama se ha diversificado. Mientras para algunos profesores de educación física, entrenadores, etc. la técnica sigue teniendo importancia capital, para otros la técnica es considerada como un medio al servicio de la decisión estratégica que se pretenda.

La posición que toma Hernández Moreno al igual que otros, entre los que nos encontramos, es que la técnica sólo tiene sentido en función de la situación estratégica y toda interpretación debe hacerse tomando como referencia el rol estratégico asumido por el jugador en cada momento, y nunca como tal acción aislada.

EL ESPACIO DE JUEGO

Toda actividad humana se desarrolla en un espacio determinado. En tiempos remotos este espacio no había sido “*moldeado*” por el hombre; con el paso del tiempo el hombre ha ido incidiendo en él y transformándolo para adaptarlo a sus necesidades, por lo que podríamos hablar de un “*espacio cultural*”.

Si en base a lo anterior se puede decir que no hay actividad sin espacio, referido al deporte podríamos afirmar que no hay deporte sin espacio, toda prueba deportiva evoluciona en el interior de un espacio definido y concreto. Este espacio deportivo está dividido en subespacios y zonas diversas, que condicionan el comportamiento motor de los jugadores.

El espacio deportivo está siempre delimitado por el reglamento del juego. Galloso (1983:58) lo define como “*aquel territorio (espacio, conjunto de puntos) deportivo institucionalizado (establecido, formalizado), que está fijado y limitado por unas normas o reglamentaciones previamente aceptadas*”.

Parlebas (1988) al considerar las características del espacio deportivo distingue dos tipos de situaciones:

- Las situaciones en que el espacio formal es estable y estandarizado. Son espacios donde la incertidumbre para el jugador no existe, todo está fijado.
- Las situaciones en las que el espacio formal es portador de incertidumbre, y por consiguiente, de imprevistos para el participante. Es un espacio en el que nada está previsto y con un grado determinado de incertidumbre; ejemplo, la práctica de vela.

Parlebas también toma el criterio del espacio deportivo como una zona donde existen interacciones entre jugadores, lo que lo convierte en un espacio de interacción motriz. Estas interacciones tienen lugar mediante una serie de elementos (raqueta, balón). Este criterio establece dos nuevos tipos de situaciones espaciales:

- El espacio en el que el individuo que actúa está solo. El saltador de longitud en su acción no se ve interrumpido por otros participantes. Se denomina *Espacio Psicomotor*.
- El espacio en el que el individuo actúa en interacción con los demás, la comunicación da al espacio un valor completamente original. Se le denomina *Espacio Sociomotor*.

EL TIEMPO DEPORTIVO

Toda actividad humana se desarrolla en un tiempo y en un espacio determinado. Por añadidura podemos decir que toda acción de juego tiene lugar, a su vez, en un espacio y en un tiempo, es decir, que la dimensión espacio-temporal condiciona el dónde y el cuándo tiene lugar el desarrollo de la acción del juego. Hernández Moreno (1994), considera que el parámetro tiempo influye en el desarrollo de la acción de juego conforme a una doble dimensión: por una parte, en cuanto al control del tiempo marcado por el reglamento, donde se contempla la duración de los partidos, el control de paradas del juego, etc.; por otra, la dimensión temporal referida a la secuencialidad de las acciones y ritmo de juego, donde se inserta el control temporal de las acciones y el tiempo de interacción.

LA COMUNICACIÓN MOTRIZ

La aparición del concepto comunicación motriz en el ámbito de los deportes se produce como consecuencia del rechazo de estudiosos franceses a las condiciones mecanicistas del deporte y la actividad física, las cuales, al analizar la acción del juego centran su atención en la técnica.

Hernández Moreno al considerar este parámetro toma como referencia la teoría de Parlebas al respecto. Su concepto de comunicación está relacionado con las interacciones de los jugadores, los cuales pueden realizar dicha actividad en colaboración, oposición o colaboración-oposición.

Dicha comunicación se refiere a los deportes sociomotrices y es la resultante de una interacción motriz esencial o *comunicación práxica*. En la comunicación práxica se establecen dos categorías denominadas directa e indirecta; en la primera se distinguen, dos nuevas formas: comunicación y contracomunicación, y en la segunda, otras dos: gestema y praxema.

En los deportes sociomotrices se dan los diferentes tipos de comunicación que hemos señalado en los de cooperación se da la comunicación práxica esencial y directa de comunicación, y la indirecta praxémica y gestémica, mientras que en los de cooperación-oposición se da la comunicación práxica esencial y directa de comunicación y contracomunicación, y la indirecta praxémica y gestémica. Por su parte en los de oposición se da la contracomunicación.

LA ESTRATEGIA MOTRIZ

Para poder tener éxito en los deportes sociomotrices, en los que la presencia de compañeros y adversarios es fundamental y las conductas de decisión priman sobre la ejecución, el jugador debe conocer la realidad del juego y analizar cada situación para actuar de acuerdo al “*aquí y ahora*”.

El jugador debe poseer un comportamiento estratégico, tanto del jugador, como del adversario, compañero de equipo. En el comportamiento estratégico inciden todos los parámetros de la acción del juego y de forma especial los roles estratégicos adquiridos por los jugadores y los subroles sociomotores.

El rol estratégico es considerado por Hernández Moreno (1995:296) como *“la situación de juego asumida por un jugador a la que se le asocian una serie de funciones o acciones y decisiones propias del juego que la diferencian de otros u otros jugadores toda vez que él y sólo él puede realizar esas determinadas funciones o acciones y decisiones”*. En los deportes de cooperación-oposición por equipos (fútbol, etc.), los roles sociomotores que el jugador puede asumir son:

- Jugador con balón
- Jugador sin balón del equipo con balón.
- Jugador del equipo sin balón.

El subrol estratégico es cada una de las posibles conductas de decisión que el jugador puede asumir y realizar durante el desarrollo del juego, siempre que tenga un carácter estratégico.

Los subroles del fútbol se pueden apreciar en el gráfico expuesto a continuación, en el Cuadro 3.3, subroles sociomotores del jugador de fútbol.

Jugador con balón	Jugador sin balón del equipo con balón	Jugador del equipo sin balón
- Poner en juego el balón	- Avanzar hacia el ataque	- Volver a la defensa
- Avanzar con el balón	- Ocupar una posición en ataque	- Situarse en posición de sistema
- Proteger el balón	- Desmarcarse	- Fintar
- Pasar el balón	- Fintar	- Temporizar
- Lanzar el balón	- Ampliar espacios	- Reducir espacios
- Temporizar	- Reducir espacios	- Ampliar espacios
- Fintar	- Apoyar a un compañero	- Apoyar a un compañero
- Reducir espacios	- Pedir el balón	- Entrar o cargar un adversario
- Ampliar espacios	- Recibir el balón	- Interceptar, despejar-
- Situarse en posición de sistema	- Dirigir el juego	desviar el balón
- Cargar a un adversario	- Esperar	- Recuperar el balón
- Perder el balón	- Hacer falta o violación	- Dirigir al equipo
- Hacer falta o violación	- Recibir falta	- Esperar
- Recibir falta		- Hacer falta o violación
		- Recibir falta

Cuadro 3..3.- Distribución de los subroles de cada rol, considerado para el fútbol, según Hernández Moreno (1994)

III.3. MODELOS DE INTERVENCIÓN EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA DE LOS DEPORTES COLECTIVOS

Al hablar de propuestas de intervención nos encontramos con dos grandes corrientes del campo de los aprendizajes: conductivismo, frente a cognitivismo. Identificadas ambas corrientes con la dualidad práctica analítica versus práctica globalizada, se advierte que el éxito de una u otra tiene bastante que ver con el tipo de habilidad a aprender.

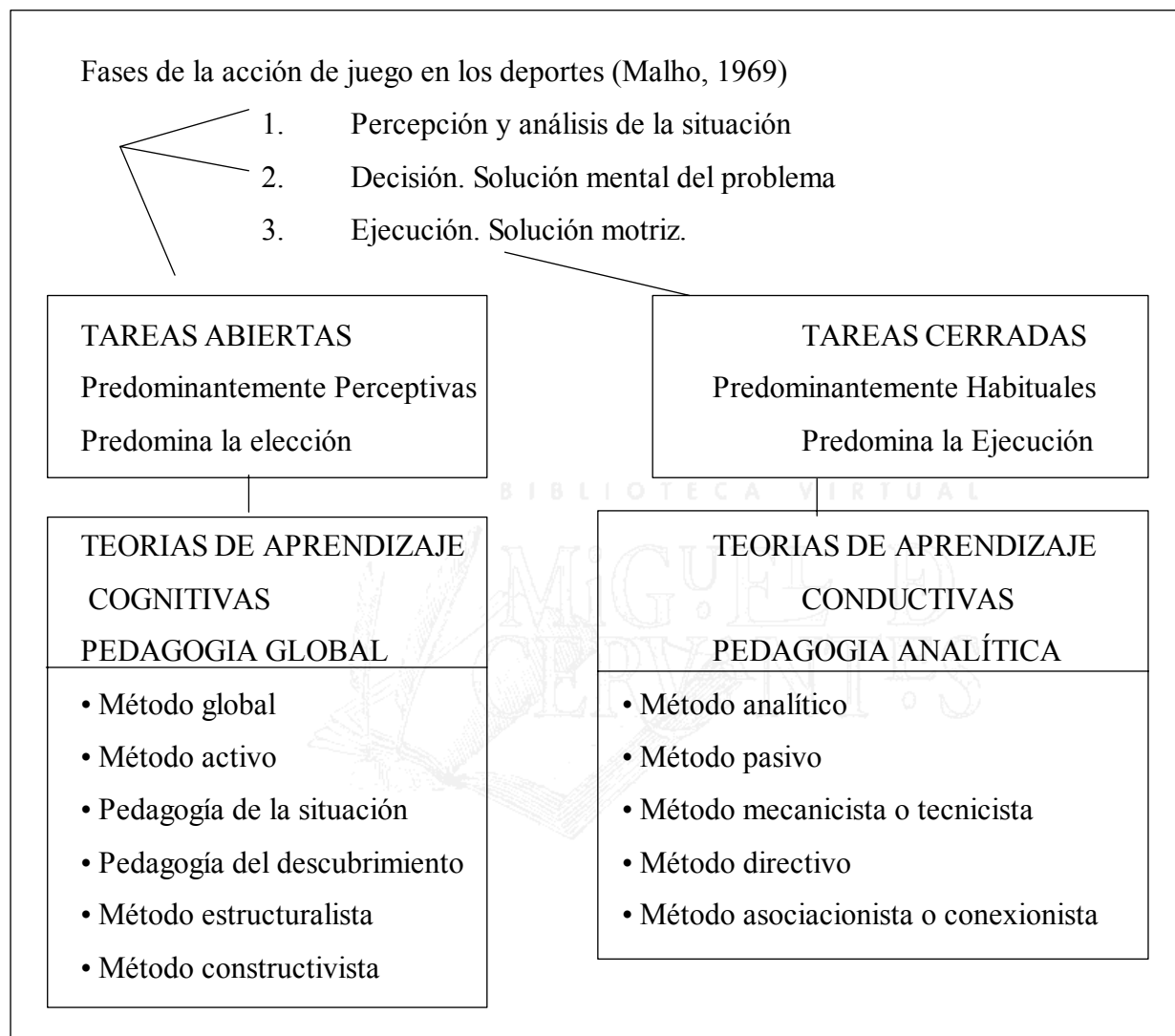
En general, las *tareas cerradas* predominantemente habituales de regulación interna (Knapp, 1979; Singer, 1986; Famose, 1992), sin influencias externas, en las que predomina la ejecución frente a la toma de decisiones, se llevan bien con los modelos conductistas y las estrategias analíticas.

Las tareas abiertas, predominantemente perceptivas, de regulación externa, en las que predomina la elección, toma de decisiones en relación con la directa y continua influencia de otros participantes, sintonizan mejor con los modelos constructivistas y estilos globalistas.

F. Mahlo (1969), propone tres fases en todo acto táctico con una serie de componentes principales en cada una de ellas:

- 1.- *Percepción y análisis de la situación*: es la fase en la que el jugador toma conciencia de dónde y cómo está todo lo que le rodea y tiene relación con el juego: dónde están sus compañeros, sus oponentes, el balón, si hay algún compañero desmarcado, cuál es el mejor situado, etc...
- 2.- *Decisión de la acción a realizar*: esta fase es solamente mental. Después de haber realizado un análisis de la situación exterior y de la propia motricidad, el jugador decide cómo va a actuar en base a sus conocimientos y las experiencias vividas en este sentido.
3. *Ejecución práctica del acto táctico*: es la parte visible de la acción, el resultado práctico de las dos fases anteriores y sobre la que incide el conocimiento de los resultados principales.

Como podemos apreciar en el Cuadro 3.4; según realizemos una práctica basada en las teorías de aprendizaje cognitivistas o conductistas, estaremos dando prioridad a una u otra fase del acto táctico. Las primeras inciden sobre la percepción y decisión y las segundas sobre la ejecución.



Cuadro 3.4.-Modelos de intervención en pedagogía deportiva.

III.3.1.- LA TEORÍA DE TRANSFERENCIA ASOCIACIONISTA Y LA PEDAGOGÍA ANALÍTICA. MODELO DE OBJETIVOS

Esta teoría se conoció con el nombre de “estímulo-respuesta” y fue planteada por los llamados asociacionistas o conductistas. Las teorías asociacionistas surgieron de un planteamiento realizado por los psicólogos ingleses del siglo pasado: ¿Cómo se forman en la mente ideas complejas a partir de impresiones sencillas? Ellos se dieron esta respuesta: *“La adquisición de una nueva idea supone la repetición de los fenómenos contiguos”*.

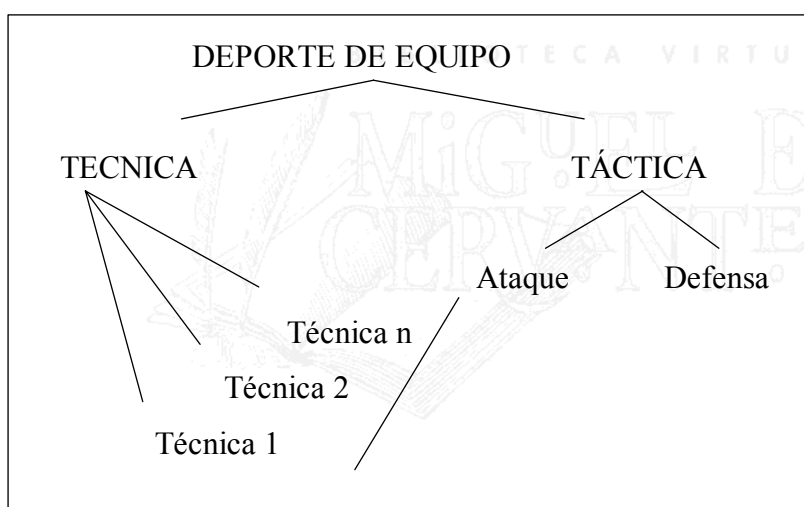
Esta teoría se desarrolla básicamente en los deportes colectivos, bajo la marcada influencia de las metodologías de entrenamiento de los deportes individuales. Se parte de la hipótesis de que los modelos de enseñanza pueden ser idénticos en ambos sistemas deportivos. De la aplicación de esta teoría aparece la denominada pedagogía analítica.

La pedagogía analítica en un plano general tiene una concepción del ser humano que se caracteriza, según BONNET (1988), por:

- El niño es un “hombre pequeño” (concepción reduccionista)
- En relación al adulto, posee:
 - Las mismas estructuras psicológicas
 - Un funcionamiento diferente
- El aprendizaje se rige por la asociación entre E y R (Watson)
 - Parte del nivel cero – el organismo es una “página en blanco”, una “caja vacía”
 - Todas las formas de conocimiento provienen del exterior.
 - El progreso es una suma de las funciones particulares que conducen progresivamente a la totalidad (proceso lineal que va de lo particular a lo general).

A su vez la concepción del acto pedagógico se concibe como una relación unidireccional y una transmisión más bien pasiva del objeto didáctico, en la que el educador es un repetidor, una persona encargada de transmitir su saber al alumno.

En la práctica deportiva para Lasiera y Lavega (1993), la pedagogía analítica plantea un análisis de los elementos de un conjunto por separado, con el fin de asimilarlos mejor, para posteriormente encadenarlos al final. En otras palabras, se trataría de:



Cuadro 3.5.- Esquema de progresión lineal en la adquisición de los elementos constituyentes en los juegos deportivos colectivos, según Lasiera y Lavega (1993) y Blázquez (1995)

- 1.- Determinar los elementos constituyentes de los juegos deportivos colectivos, estableciendo un listado de las acciones técnicas que un jugador puede realizar (conducir, pasar, lanzar... un balón).
- 2.- Analizar cada uno de esos elementos por separado, con el fin de facilitar su asimilación técnica.
- 3.- Establecer el encadenamiento de los diferentes gestos en una progresión metodológica lineal, para que al final del proceso de aprendizaje el jugador conozca, por análisis o secuenciación la totalidad de los elementos que estructuran el sistema, en nuestro caso los juegos deportivos colectivos.

Se privilegia un análisis mecanicista por descomposición del gesto, en el que el objetivo radica en la ejecución correcta de las distintas acciones motrices. La pedagogía se basa en progresiones propuestas en orden estricto que concluyen con la ejecución de un gesto técnico; ver el Cuadro 3.5.

Este tipo de pedagogía es empleada por las personas que, no habiendo recibido información, enseñan según su “intuición” de una manera muy empírica. Son los métodos comúnmente denominados “tradicionales”

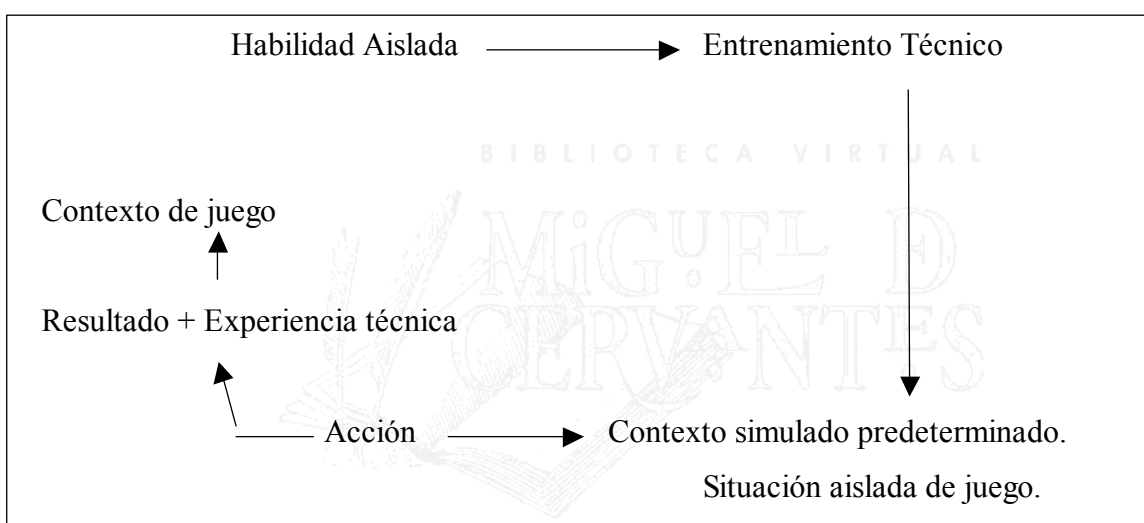


Cuadro 3.6.- Coherencia interna de las pedagogías intuitivas basado en Bonnet (1988) y Lasierra y Lavega (1993)

La pedagogía analítica propone un modelo de entrenamiento aislado, (Cuadro 3.7). Se entrena aisladamente la habilidad técnica elegida para introducir posteriormente, en el mejor de los casos, una situación predeterminada de juego y,

finalmente, intentar integrarla en el contexto real de juego. Se incide en la ejecución repetitiva de unas habilidades específicas y técnicas sin preocuparse de cómo encajan o se manejan dentro de las exigencias del juego; el jugador no sabe utilizar su repertorio técnico en el juego.

MODELO AISLADO



Cuadro 3.7.- Modelo de intervención aislado a partir de Read (1988) en Devís (1990).

Este planteamiento ha tenido críticas, ya que se considera que representa una abstracción de la realidad, dado que no se analizan situaciones de juego, sino elementos inconexos, y aísla el gesto de su contexto. Podemos decir que esta es una visión parcial y reducida en la que se pretende que el jugador conozca la esencia del juego al final de un largo y estructurado proceso de aprendizaje de sus distintos componentes. Se privilegia un análisis mecanicista por descomposición del gesto, en el que el objetivo radica en la ejecución correcta de las distintas acciones motrices.

Los estudiosos franceses han sido muy críticos con este tipo de pedagogía; así Pinaud (1985), en Lasierra y Lavega (1983), indica que para poder ejecutar con corrección una solución motriz determinada, es necesario y primordial saber percibir esa situación. Por otro lado y a diferencia de otros sistemas deportivos, en las

prácticas colectivas es básico, para el éxito de una acción, decidir con corrección y ajuste a la situación sociomotriz variable presentada, la respuesta que ejecutamos con posterioridad. Cabe destacar que los factores de ejecución no son, ni el único, ni el primero, ni el más importante de los factores integrantes de la acción sociomotriz.

También critican esta pedagogía Bayer (1986) y Bonnet (1983) al afirmar que las pedagogías intuitivas no tienen una fundamentación científica en los deportes colectivos; tanto en el plano de la actividad, ya que se realiza un estudio del juego en cierta medida falso, pues se parcializan y secuencian los elementos atendiendo a una hipotética diferenciación, entre la técnica y la táctica, y lo cierto es que los elementos técnicos y tácticos aparecen simultáneamente en situaciones de juego; como en el plano de la acción pedagógica, al considerar el elemento clave de la intervención pedagógica al movimiento, y no a la intención de éste. Bonnet (1988:82) afirma:

“Estas corrientes, que quieren ir de lo simple a lo complejo, sin tener previamente ni estudiado ni precisado lo que es simple para el principante, van de lo particular (“gesto tipo”) a lo general (la actividad real y específica). Además el ser humano en su desarrollo genético sigue un proceso estrictamente inverso. El niño, tiene una asimilación sincrética de los fenómenos, lo que constituye la antítesis absoluta de un acercamiento analítico”.

En nuestro país esta corriente también tiene sus representantes críticos: Blázquez, Lasierra y Lavega, Sans Torrelles y Frattarola, Hernandez Moreno, Romero Cerezo, Devis... Este último, Devis (1992), argumenta que la intervención técnica olvida características muy significativas de los juegos deportivos y propias de la racionalidad humana, como son los pensamientos abiertos, la capacidad para responder a nuevas situaciones, la habilidad para reflexionar en acción, la toma de decisiones y la capacidad de imaginación y creatividad.

III.3.2 LA TEORÍA DE LA TRANSFERENCIA COGNITIVO Y LA PEDAGOGÍA GLOBAL. MODELO PROCESUAL

Este modelo trata de superar las deficiencias analizadas en la teoría anterior partiendo de la base de que el tratamiento de los deportes de equipo es funcionalmente muy distinto de los individuales.

Esta Teoría pone énfasis en que el aprendizaje no resulta de la reunión (asociación) de elementos previos, sino que constituye un todo organizado que se impone al sujeto. El todo se puede dividir en unidades elementales pero no es igual a la suma de sus elementos, se aprende globalmente.

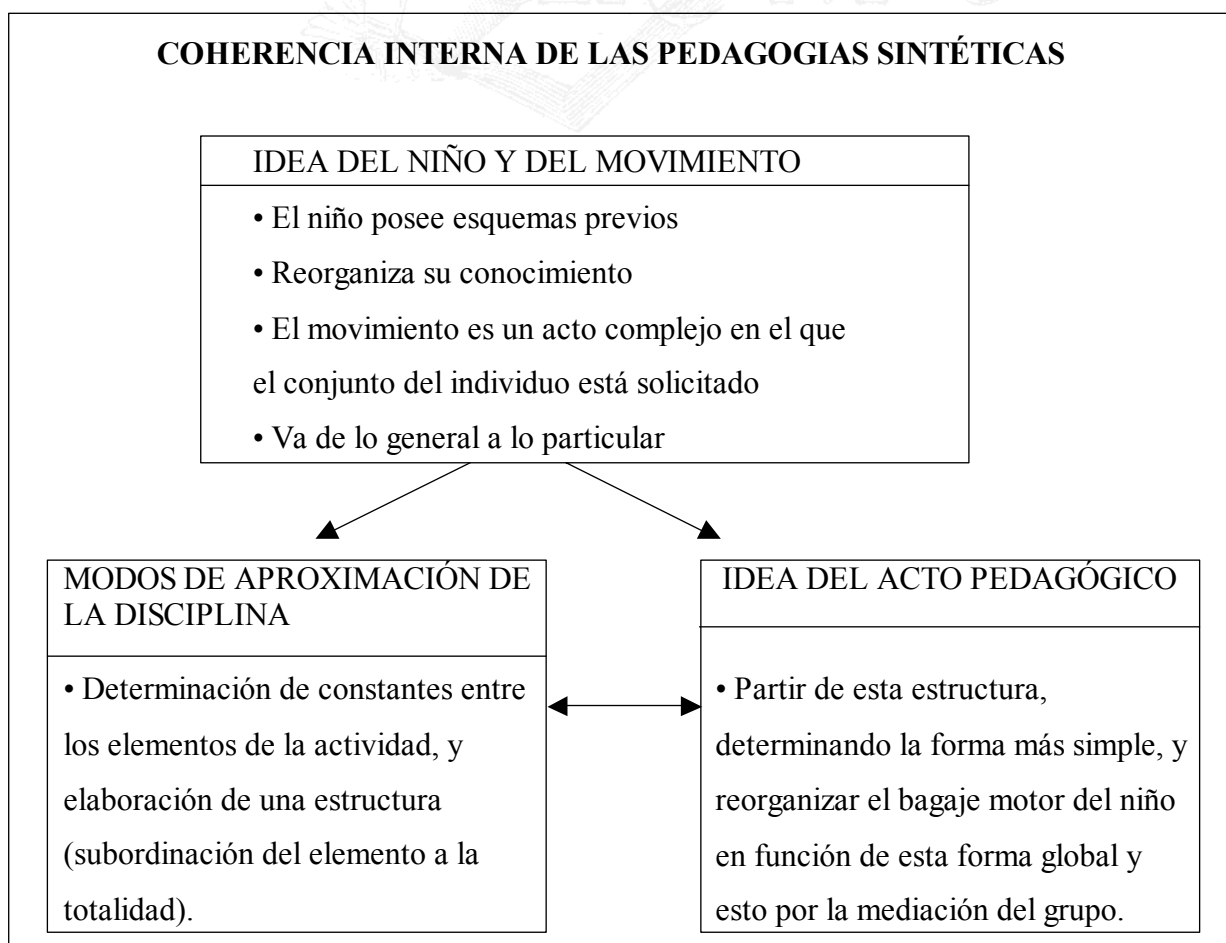
La teoría supone que cada elemento de una estructura se articula para construir una forma o “gestal”. Consecuentemente, el elemento aislado deberá analizarse como parte del sistema, subordinándose su importancia en la relevancia del conjunto.

De ello se deriva una concepción de análisis del deporte en el que la acción de un jugador es sólo una pieza del engranaje de funcionamiento del equipo que representa la máquina total. El aprendizaje de gestos técnicos se realiza de forma integradora con la organización colectiva utilizada y aprendida por el equipo. Esta teoría trata de subordinar la acción motriz específica a la estructura general, pero considerando la necesidad de formación inteligente del jugador.

La pedagogía sintética o global, en un plano general, tiene una concepción del ser humano que se caracteriza según Bonnet (1988) de la siguiente manera:

- El niño es un “pequeño del hombre”.
- En relación al adulto: posee
 - Estructuras psicológicas diferentes
 - Un funcionamiento idéntico.
- El aprendizaje se rige por la teoría de la asimilación (Piaget)
 - Se apoya sobre las estructuras anteriores del individuo.
 - El origen del conocimiento se halla en el interior del individuo.
 - El progreso es una reorganización de las estructuras anteriores, que van en el sentido de una mayor concreción (proceso dialéctico que parte de una globalidad para llegar a lo particular).

A su vez la concepción del acto pedagógico se concibe como un sistema de interrelaciones pluridireccionales y una asimilación más bien activa del objeto didáctico; el educador es un catalizador, un organizador, una persona encargada de transformar al alumno, de reorganizar su motricidad. (Ver cuadro 3.8).



Cuadro 3.8.- Coherencia interna de las Pedagogías Sintéticas basado en Bonnet (1983) y Lasierra y Lavega (1993)

En la práctica deportiva, para Lasierra y Lavega (1993), la pedagogía global considera los deportes colectivos como un sistema de relación entre una serie de elementos que por su configuración pueden hacer cambiar el entorno. Toda estructura, siguiendo el principio de totalidad, está fuertemente solicitada. Es decir, no podemos entender un comportamiento del juego (por ejemplo el PASE entre dos jugadores), sin considerar a su vez en una situación motriz otros elementos que condicionan ese pase (la posible interceptación del balón por parte de un defensor, la opción de lanzamiento o la opción de pase a un compañero mejor situado para recibir...)

Este modelo no se basará en una propuesta de progresión lineal de elementos, sino en una exploración cada vez más amplia de la estructura de los juegos deportivos/colectivos. Para conseguirlo, deberíamos plantear situaciones de juego progresivas en cuanto a su complejidad, pero con una estructura mínima que fuese significativa como juego deportivo colectivo.

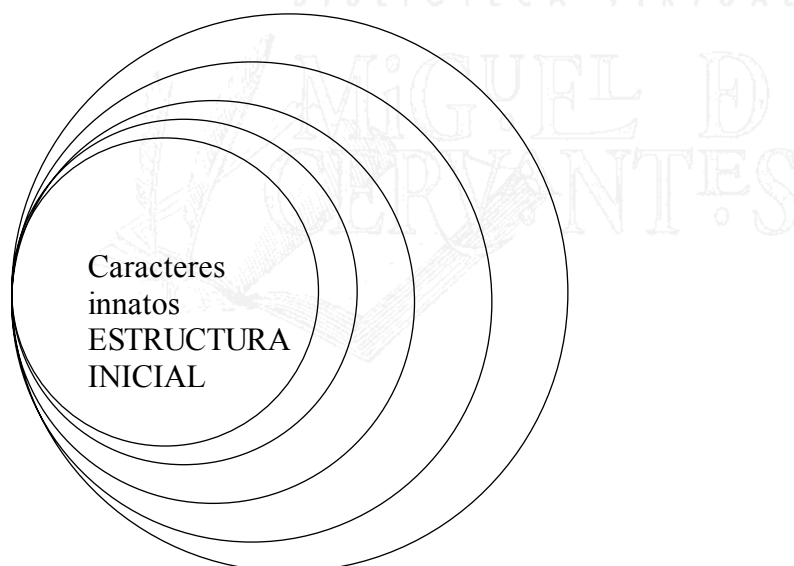
Es necesario situarse en un estilo de enseñanza no directiva. En general se recomienda seguir una pedagogía de las situaciones en la que el enseñante explica la tarea a realizar tratando de provocar el descubrimiento personal del alumno. Las situaciones pedagógicas tienen la característica de proponer un problema motor en relación con la estructura de la actividad del acto motor y de tender a la formación de estereotipos flexibles.

El juego se considera el motor esencial de la pedagogía del aprendizaje. El juego como elemento fundamental. Esto es algo que se puede entender fácilmente si observamos que en la práctica deportiva, sobre todo en deportes colectivos, en cualquier acción, todos los jugadores intervienen de forma global. En la competición, en el juego real, los estímulos externos, los compañeros, los adversarios, actúan directamente sobre el deportista, bien en la tensión emotiva, bien en la realización del gesto técnico. Por consiguiente, el hecho de aislar el gesto técnico de su contexto constituye una situación artificial. Es fácil comprobar cómo algunos jugadores capaces de conseguir éxitos en condiciones aisladas fuera de la competición (por ejemplo, tiro de faltas al borde del área, recepción de balón con marcaje activo), no

lo consiguen a lo largo de un partido. Eso es fácilmente apreciable en entrenamientos y partidos en categorías inferiores y , en menor medida, en jugadores de alto nivel.

Sólo el juego real permite respetar el contexto global necesario para dar una orientación táctica a la formación técnico-táctica del futbolista. Por este motivo se le da prioridad en este paradigma.

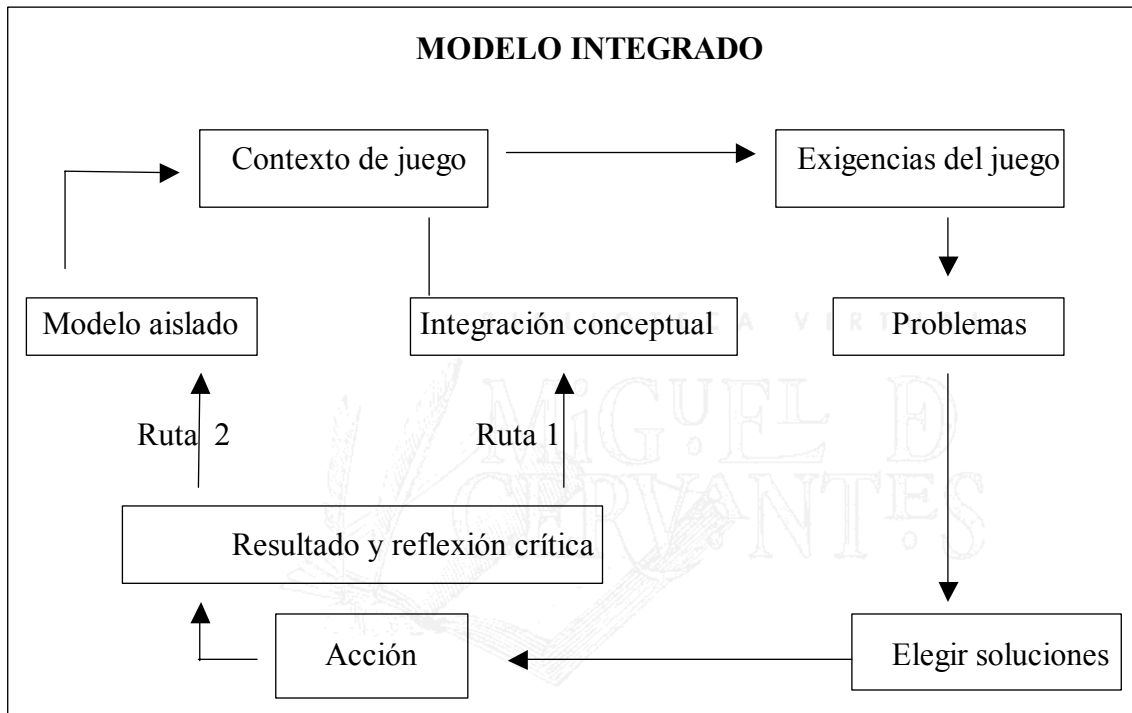
El progreso en las corrientes sintéticas, lejos de ser un fenómeno acumulativo es una reorganización. Sin embargo, esta transformación no se produce por exclusión de la estructura precedente, sino por extensión de ésta. Este proceso se denomina integrativo, es decir, cada etapa resulta de la precedente. Ver cuadro 3.9



Cuadro 3.9.- Progreso por reorganización de estadios según Bonnet (1983) y Blazquez (1995)

La pedagogía global propone un modelo de intervención integrado, esto es cognitivo y cíclico. Los aspectos contextuales crean unas demandas o exigencias problemáticas de juego que deben solucionarse de la mejor forma posible. Una vez realizada la acción para solucionar el problema se pasa a reflexionar sobre el resultado para conseguir una buena comprensión del juego y empezar a valorar la importancia instrumental de la técnica una vez entendida la naturaleza del mismo. Cuadro 3.-10.

Este modelo ayuda a los alumnos a reconocer los problemas, o identificar y generar sus propias soluciones y a elegir las mejores, para conseguir todo esto, los participantes deben comprender de qué va el juego.



Cuadro 3.10.- Modelo integrado a partir de Read (1988), en Devis (1990)

Como colofón al contraste de estas dos pedagogías en el cuadro 3.11 hacemos una especie de síntesis de algunos de sus aspectos diferenciadores, como características, ventajas, inconvenientes...basados en Sans Torrelles y Frattarola (1993) y Wein (1995).

	MÉTODO ANALÍTICO	MÉTODO GLOBAL
CARACTERÍSTICAS	Presenta una acción del juego, aislándola del mismo.	Presenta situaciones del juego en las que intervienen balón, compañeros y adversarios.
VENTAJAS	Mejora los objetivos concretos.	Se trabajan simultáneamente aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos.
INCONVENIENTES	Un ejercicio analítico sólo incide en una de las posibilidades con los que se puede manifestar una acción, sea técnica, física, etc.	Nivel bajo de concreción.
MOTIVACIÓN	Nivel bajo de motivación.	Elevado nivel de motivación.
GRADO DE INCIDENCIA DE LOS DISTINTOS MECANISMOS QUE PARTICIPAN EN EL MOVIMIENTO	M. Percepción (*) M. Decisión (*) M. Ejecución (***)	M. Percepción (***) M. Decisión (***) M. Ejecución (**)

Cuadro 3.11.- Comparación de aspectos de las dos pedagogías basada en Sans Torrelle y Frattarola (1993) y Wein, (1995)

III. 3.3. LOS DIFERENTES MEDIOS PEDAGÓGICOS EMPLEADOS EN CADA UNA DE LAS CORRIENTES SEGÚN BONNET (1988)

La noción de Grupo

Para las pedagogías intuitivas, el rol del profesor está subordinado a la transmisión sumativa de técnicas individuales mediante una progresión estricta. En este panorama el grupo no es más que un conglomerado de individuos, hasta incluso un mal necesario, donde las relaciones interindividuales así como las acciones de cooperación están limitadas al máximo. Por tanto consideran las relaciones interpersonales como una fuente de ineficacia didáctica, hacen trabajar de manera conjunta y uniforme a los individuos para lograr una estandarización de las respuestas. La relación puede ser calificada de “unidireccional” en la medida que la comunicación no se establece más que en el sentido educador-educando.

En las pedagogías sintéticas el trabajo de grupo, la vida en grupo, toma con la Escuela Nueva un lugar de primera actualidad. Las concepciones sintéticas estructuran el grupo, lo dotan de una red de relaciones, más o menos complejas, más o menos jerarquizadas, con el fin de permitir una socialización. Una de las primeras metas de esta pedagogía es “socializar” a los alumnos, hacer que se integren en una comunidad, pero sabiendo que la socialización pasa paradójicamente por una diferenciación, buscan a través del grupo la individualización de los comportamientos motores.

La explicación y la demostración

En los métodos intuitivos, el privilegio otorgado a la técnica y al entrenador como poseedor del saber, otorga a la explicación y a la demostración un papel clave. La idea de que los alumnos aprenden por imitación ha llevado a que el entrenador-profesor debe ser un perfecto demostrador, de manera que transmita una imagen perfecta.

Bonnet (1988:107) argumenta en contra de este papel privilegiado de la explicación y la demostración, lo siguiente.

“La visualización de la demostración de otro y/o escuchar las descripciones técnicas no puede traducirse en realización concreta”.

“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 asimilando a la vez esquemas anteriores”

En el método sintético el entrenador-profesor pasa de ser un demostrador a ser un mediador, catalizador; ayuda a modificar ese esquema previo que ya posee el principiante. Menos verbalización, menos demostración técnica y más prioridad a la actividad misma del alumno. En este sentido el diseño de situaciones pedagógicas que promuevan determinadas respuestas son una excelente estrategia de estimulación. En resumen, entrenador-profesor como un organizador del medio físico y humano.

La repetición

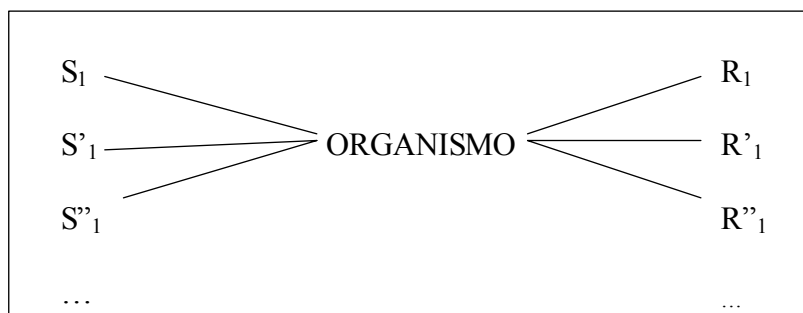
La repetición de un acto, de una operación, es uno de los principios del aprendizaje que es evidente que cae en el ámbito de la educación general o deportiva.

Las corrientes asociacionistas buscan lograr el resultado de estereotipos, es decir, automatismos que permitan un nivel máximo de economía y eficacia. Bajo la creencia de que las técnicas son idénticas y se ejecutan siempre de la misma manera, pretenden conseguir que los debutantes las adquieran de forma mimética.

Las corrientes cognitivas consideran imposible que una respuesta se repita dos veces de la misma manera. Por lo tanto, la repetición exacta de un gesto es imposible, en vez de hablar de técnica prefieren hablar de estilo.

Si un practicante no realiza exactamente lo mismo a pesar de sus intentos, nos podemos preguntar ¿qué aprende pues un individuo?. Riera (1989) responde que el niño no ha aprendido nuevos movimientos, sino a coordinarlos adecuadamente en función de las exigencias del entorno, es decir, el niño ha establecido nuevas y estables relaciones con el entorno. En esta propuesta la diversidad se revela esencial en detrimento de la repetición.

Las concepciones sintéticas se esfuerzan en asociar a un estímulo E_1 , no sólo una respuesta R_1 , sino un conjunto de respuestas posibles : R_1 , R'_1 , R''_1 ...; estas pedagogías se esfuerzan igualmente en poner en relación muchas sensaciones (o estímulos) para una misma respuesta.



La interpretación y la corrección de los “errores”

Frente a una situación dada, el niño aporta una respuesta motriz que evidentemente no es correcta si se compara al acto del campeón. La interpretación y la corrección de esta respuesta particular están en cada una de las dos corrientes realizadas mediante medios muy característicos y muy antagónicos.

Las concepciones intuitivas, polarizadas sobre las ciencias mecánicas no pueden interpretar los comportamientos inadaptados más que en relación a la técnica. Por eso ven “errores”, “defectos” y “carencias”. Estos comportamientos negativos deben ser eliminados, suprimidos para dar lugar al “*gesto correcto*”.

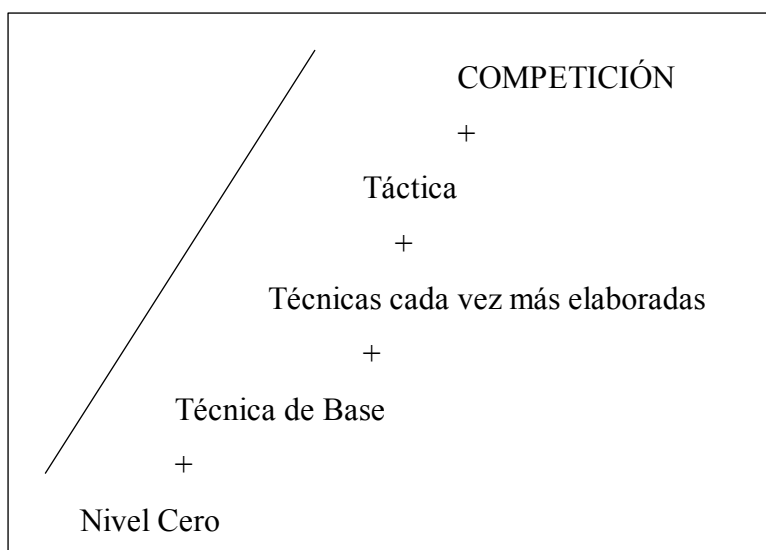
Habitualmente, si observamos el comportamiento del entrenador-profesor, vemos que la reacción a las respuestas “*erróneas*” suele ser inadecuada cuando menos limitada por varios motivos:

- Está basada en la lógica del experto y no en la lógica del que aprende.
- La manera en que percibe la situación un experto no tiene que ver con la del aprendiz.
- Son informaciones descriptivas, de cómo ha sucedido la respuesta del sujeto, pero no del modo en que hay que resolverlo.

En las concepciones pedagógicas activas, los errores son la consecuencia de cómo el deportista es capaz de resolver y de dar soluciones al problema motor planteado. El error así comprendido, no es algo deleznable que hay que evitar a toda costa, sino la manifestación de los recursos de que el principiante dispone y utiliza para enfrentarse a determinadas situaciones motrices. Por tanto los pedagogos activos aceptan que el niño no pueda hacer el gesto correcto de forma inmediata; no son errores, sino respuestas que van evolucionando. La actuación del profesor-entrenador debe dirigirse hacia las variables que conduzcan al sujeto a reorganizar su respuesta inicial en función de la respuesta ideal. Planteado un problema motor al niño se está en la obligación de aceptar momentáneamente las “imperfecciones”, es decir las adaptaciones individuales.

La competición y el juego

La concepción tradicional de la enseñanza deportiva otorga a la competición un sentido de culminación, de meta. Los debutantes no deben ni pueden iniciar su contacto con la práctica deportiva a través de su realidad competitiva, necesitan el dominio de técnicas básicas. Sigue el esquema que podemos apreciar en el Cuadro 3.12.



Cuadro 3.12.- La competición como culminación o meta en la pedagogía analítica.

Para las pedagogías sintéticas la competición puede ser integrada a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, y a menudo constituye el punto de partida. Al niño, que procede de lo general a lo particular, le es más coherente partir de una forma competitiva y global para llegar a continuación a lo individual. El grupo es un factor fundamental en el proceso de transformación del niño. A partir de esta realidad el profesor entrenador debe trabajar. Bajo esta acción pedagógica es evidente que el niño debe iniciarse en los deportes colectivos a través de la actividad completa en sí misma, es decir, a través de los juegos como actividad básica de trabajo, pero con una sistematización que dé coherencia y método. Muchas veces aunque se realicen juegos, se hace en función de una técnica concreta deportiva y en el fondo sigue manteniéndose una pedagogía analítica disfrazada con la utilización de juegos.

III. 4. LA INICIACIÓN DEPORTIVA DEL FUTBOL

El fútbol es un deporte de cooperación-oposición, de contacto y de balón que opone a dos equipos de once jugadores en una lucha incesante por la posesión del balón, sobre un gran terreno de juego. Consiste para cada equipo en introducir un balón redondo en una portería. El pie es la parte del cuerpo preferentemente utilizada por el futbolista para controlar y desplazar el balón. Podemos determinar dos momentos de juegos claramente diferenciados que se repiten constantemente con objetivos globales también claramente diferentes: el ataque y la defensa.

El fútbol es un juego en el que los jugadores se encuentran inmersos en una continua disputa por el balón; ésta propicia que los jugadores salten, caigan, disputen, choquen..., todo ello dentro de las reglas del propio juego. También es un juego de balón, cuyo control y manejo es fundamental para dar continuidad al juego; pero el dominio del gesto para nosotros estará siempre en función del pensamiento táctico y por lo tanto al servicio de la solución de las diferentes situaciones de juego.

Estamos de acuerdo con Garganta y Pinto (1997) al considerar que el primer problema que se encuentra el individuo cuando juega al fútbol es siempre táctico; esto es, el principiante debe saber *qué hacer* para poder resolver el problema

siguiente y *cómo hacer*, seleccionando y utilizando la respuesta motora más adecuada.

III.4.1.- EL ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

La literatura del fútbol base es amplia y extensa, nosotros hemos revisado distintos autores (Gayoso (1982), Nieto y Martínez (1982), Vázquez Folgueira (1981, 1983), Duque Mata (1986), Cantarero (1995), Dietrich (1989), Busch (1971 y 1984), Bini, Leroux y Cochin (1992), Corbeau (1990), Raya (1988), Wein (1995)...), y hemos podido diferenciar tres tipos de tratamiento en la iniciación deportiva del fútbol; por una parte, una enseñanza basada en la técnica; por otra, autores que realizan la enseñanza en base al juego o la táctica, y una tercera y última vía, una postura que nosotros hemos denominado ecléctica.

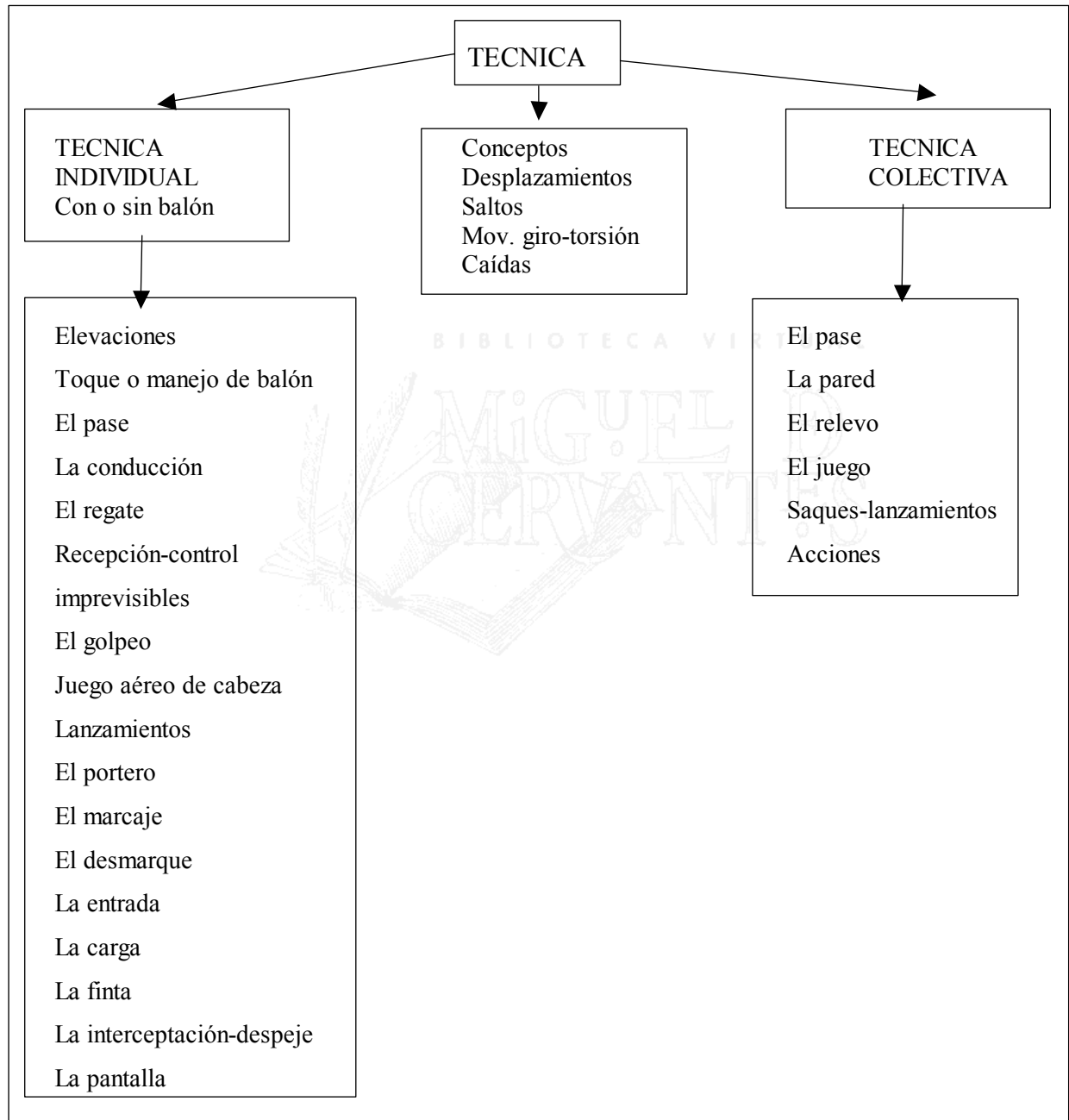
La enseñanza basada en la técnica ha sido expuesta por Gayoso (1982), Nieto y Martínez (1982), Vazquez Folgueira (1981, 1983), Duque Mata (1986), Cantarero (1995)... Se observa un planteamiento de ejercicios analíticos de asimilación técnica. Es una postura que quizás tenga su origen en una transferencia directa que se hace del entrenamiento de los deportes individuales a los colectivos, sin tener presente la especificidad de éstos.

Esta orientación predominantemente técnica, la apreciamos en Gayoso (1982) que hace un tratamiento del fútbol basado en progresiones de los gestos técnicos. Su estrategia es explicar cada gesto y después realizar una serie de ejercicios de asimilación del gesto. Su libro lo estructura en tres partes:

- 1ª parte.- Las ejecuciones técnicas individuales ofensivas
- 2ª parte.- Las ejecuciones técnicas individuales defensivas
- 3ª parte.- Las ejecuciones del guardameta

Nieto y Martínez (1982), realizan exposiciones teóricas de los distintos gestos del fútbol y una serie de ejercicios de asimilación para cada uno de ellos.

Vázquez Folgueira (1981 y 1983) también organiza sus libros en torno al aprendizaje de la técnica, como se puede apreciar en el Cuadro 3.13.



Cuadro 3.13.- Fútbol-Base, la técnica aplicada a distintos niveles según Vázquez Folgueira (1983).

Vázquez Folgueira (1983) estructura la iniciación deportiva del fútbol en cuatro niveles distintos:

- Nivel I. Adaptación. Dos ciclos de tres años cada uno:
 - Adaptación a móviles y al juego (3 a 6 años)
 - Iniciación al fútbol pre-deporte (6 a 9 años)
- Nivel II. Formación, Dos ciclos de dos años cada uno:
 - Iniciación a las escuelas de fútbol. Sección cadete (10 a 12 años).
 - Formación escuelas de fútbol. Sección cadete (13 a 15 años)
- Nivel III. Perfeccionamiento técnico. Edad comprendida de 15 a 18 años. Sección juvenil aficionado.
- Nivel IV. Entrenamiento programado. A partir de los 18 años. Sección profesional.

Libros más recientes, como el de Duque Mata (1986) y Cantarero (1995), siguen con la misma orientación; el primer autor, de los cinco capítulos del libro, uno de ellos lo dedica a los fundamentos técnicos y otro a los fundamentos tácticos, pero dando una importancia superior al técnico con 76 páginas respecto al táctico con 12 páginas. El capítulo técnico cuenta con ejercicios de asimilación, no así el táctico que sólo se dedica a la conceptualización del tema. Cantarero (1995) a su vez, y en un libro muy reciente todavía, no recoge la metodología global y continua como se aprecia en su índice con una metodología tradicional-técnica.

INDICE

Capítulo 1: El Entrenamiento
Capítulo 2: La Táctica
Capítulo 3: Preparación física
Capítulo 4: Habilidad
Capítulo 5: El Pase
Capítulo 6: El Control
Capítulo 7: La conducción
Capítulo 8: El Regate y la Finta
Capítulo 9: La Entrada, la interceptación, el tackle y la carga
Capítulo 10: El Tiro
Capítulo 11: El Juego de cabeza
Capítulo 12: El Portero
Capítulo 13: Las Estrategias
Capítulo 14: Acciones Combinadas
Capítulo 15: La Escuelas de Fútbol

Una postura de enseñanza basada en la táctica, es la tomada por Dietrich (1989), Busch (1984), Sans Torreles y Frattarola Alcaraz (1993), Wein (1995),

Garganta y Pinto (1997), Romero Cerezo (1997)... Se puede apreciar a través de sus libros, cómo estos autores enseñan el fútbol basándose en las exigencias del juego, dedicando sus epígrafes a cuestiones tácticas:

- Dietrich (1989) se basa en estos temas de enseñanza:

Tiro a gol y defensa de la portería
Crear la ocasión de gol y defender la portería
Construir su juego y combatir el juego adversario.

- Busch (1984) también utiliza los juegos como mecanismos de enseñanza, aunque quizá no tenga una organización coherente de los principios tácticos.

- Sans Torreles y Frattarola (1993), ofrecen en su programa una serie de situaciones-problemas para que el niño decida cómo resolverlos escogiendo aquella acción que crea más conveniente, en lugar de utilizar de forma obligada y dirigida aquella que ha determinado el entrenador. Para estos autores el programa se fundamenta en el método global, ya que es el que presenta un perfil más adecuado a las características y necesidades del niño y las características predominantes del fútbol.

- Wein (1995) propone un ejemplo claro y brillante de la enseñanza del fútbol basado en el niño, en el juego y con una metodología progresista y de relación educativa entrenador-jugador. Su modelo está basado en cinco niveles de formación:

1er Nivel de Formación: a partir de los 7 años

Juegos de habilidades y capacidades básicas

2º Nivel de Formación: a partir de 8 años

Juegos para mini-fútbol.

3º Nivel de Formación: a partir de 10 años.

Juegos para fútbol 7:7

4º Nivel de Formación: a partir de 12 años.

Juegos para fútbol 8:8 y 9:9.

5º Nivel de Formación: a partir de 16 años.

Juego reglamentado

Garganta y Pinto (1997), en la órbita portuguesa, son firmes defensores de la metodología global y estructuran la enseñanza del fútbol en cinco fases (*Cuadro 3.14*)

Fase 1. Construir la relación con el balón
Ataque: del balón poseído al balón perdido
Defensa: del balón esperado al balón capturado.
Fase 2. Construir la presencia de las metas (porterías)
Ataque: entre el juego directo y el juego indirecto
Defensa: de la defensa de la portería a la defensa del campo
Fase 3. Construir la presencia del adversario
Ataque: del espacio próximo al espacio alejado
Defensa: de la pasividad a la conquista del balón;
de la defensa anárquica a las tareas defensivas
Fase 4. Construir la presencia de los compañeros y adversarios
Ataque: del juego individual al juego combinado
Defensa: de la acción aislada a la acción en bloque;
del juego aislado al juego compactado
Fase 5. Desarrollar las nociones espacio-tiempo
Ataque: una estrategia de evitar
Defensa: una estrategia de contacto

Cuadro 3.14.- Fases de la enseñanza del fútbol según Garganta y Pinto (1997), basado en Durand, 1989.

Romero Cerezo (1997:31,32) también se adhiere a este modelo de aprendizaje, es un ferviente partidario del aprendizaje basado en el juego y propone un continuo que comienza en los juegos simples y termina en el fútbol-11, con los pasos intermedios del juego colectivo genérico, juego predeportivo y fútbol reducido (Fútbol-5 y Fútbol 7). Propone las siguientes fases de iniciación:

a) De preparación (8-10 años). Es la fase de los aprendizajes básicos.

“esto nos llevará a mejorar las capacidades perceptivas, coordinativas y habilidades motrices básicas, creando una base de movimiento, para asentar en ella cualquier exigencia posterior”

b) De Instauración (10-12 años). Es el momento de las habilidades motrices específicas del fútbol, dada la facilidad con que el niño aprende. *“Se deben de utilizar estrategias globales con polarización de la atención y con modificación de la situación real, y resolución de problemas motores”.*

c) De Desarrollo (13-15 años). Se pretende la búsqueda de hábitos y destrezas permanentes de la práctica del fútbol. *“Se empieza a buscar las funciones tácticas y estratégicas de ataque y defensa, a escala individual y colectiva”.*

En un ámbito diferente a la enseñanza como es el entrenamiento deportivo, encontramos a Konzag, Döbler y Herzog (1995), como los autores más significativos que se adhieren a esta metodología sintética y global.

En tercer lugar existen *autores con una postura menos definida que nosotros hemos denominado ecléctica*: Raya (1988), Corbeau (1990), Lealy (1994), y Benedek (1994).

Las etapas que propone Raya (1988) en la iniciación al fútbol son las tres que a continuación expresamos:

- Fase de Exploración-Experimentación: sentido de la capacidad técnica
- Fase de Fijación-Asimilación: comportamiento técnico-táctico
- Fase de Estabilización-Automatización: técnica individual, técnica-táctica y táctica individual.

Podemos leer el párrafo que exponemos a continuación que nos da una idea de su postura. “*No es suficiente que la enseñanza esté basada en una progresión de técnicas cada vez más complejas, sino que debe tener en cuenta en todo momento el juego y al jugador como realidad inseparable*”.

El autor francés Corbeau (1990) hace una propuesta de iniciación en cinco etapas que denomina de la siguiente manera:

1. Iniciación
2. El balón, el adversario y yo: el enfrentamiento
3. El balón, el compañero, el adversario y yo: juego entre dos
4. El balón, los compañeros, los adversarios y yo: juego entre tres.
5. El balón, el equipo, los adversarios y yo: juego entre once.

Parece, según esta tipificación, que podríamos pensar en una metodología global, pero la realidad es que, al analizar tanto la estructura de la sesión como el tipo de actividades propuestas, sigue un camino analítico sobre todo en las tres primeras etapas, a partir de la cuarta, comienza a tener un poco más de consideración el juego, lo que no impide que veamos párrafos como éste para describir el tiro al gol, Corbeau (1990:120):

“El tiro a gol es el resultado del juego y exige: el pie de apoyo situado cerca del balón y dirigido a la portería hacia la que se va a chutar, la rodilla ligeramente flexionada hacia el balón; el equilibrio del cuerpo asegurado por los brazos, la cabeza, los hombros, situados por encima del balón para que éste no se escape en el momento del tiro. Colocación de la pierna que efectúa el tiro, rodilla flexionada, pie estirado; la cabeza inclinada hacia el balón, con los ojos fijos sobre este objeto móvil; el pie orientado hacia el suelo en el momento del contacto con el balón, acompañando a éste a lo largo de toda su trayectoria, la pierna que efectúa el chut termina su recorrido hacia arriba (frenado debido al estiramiento de los músculos que se encuentran alrededor del isquión); se trata de un frenado pasivo”.

Con este mismo posicionamiento ecléctico situamos a Benedek (1994), que en su libro hace un recorrido por la técnica-táctica, condición física y metodología sin decantarse nítidamente en su propuesta entre ejercicios y juegos. Señala las siguientes etapas de iniciación:

- Familiarización con el balón (4 a 6 años)
- Fase de preparación (7 a 10 años), a esta edad se trata de desarrollar la sensibilidad con el balón, despertar el interés por el fútbol y proporcionar fundamentos para poder jugar.
- Fase de consolidación (10 a 14 años),
 - . Fase de la transmisión de los elementos básicos de la técnica y táctica del fútbol, así como las cualidades físicas generales (10 a 12 años).
 - . Fase de la consolidación y final de la formación básica (12 a 14 años).

En resumen, apreciamos dentro del ambiente futbolístico una predominancia de la enseñanza del fútbol con una orientación técnica, así incluso como a la hora de publicitar campus de fútbol o escuelas de fútbol, el mensaje se carga sobre la mejora de la técnica; acompañamos dos anuncios en este sentido de dos diarios deportivos, uno del centro del país “AS” de Madrid y otro de la periferia “Mundo Deportivo” de Barcelona. También esta posición se aprecia en cursos, entrevistas, etc. con entrenadores y directivos que comentan que un buen futbolista se caracteriza sobre todo por una técnica depurada.

III.4.2. PROPUESTA ALTERNATIVA DE ENSEÑANZA DEL FUTBOL

La importancia del deporte en la sociedad ha estado basada tradicionalmente en los deportes individuales. Cuando los deportes colectivos, y entre ellos el fútbol, crecen en importancia en la mitad de este siglo, son enseñados por los mismos profesionales que trabajan en los deportes individuales. La situación que ha perdurado es que se ha enseñado el fútbol, así como otros deportes colectivos, como se hacía en los deportes individuales, con una orientación basada en la técnica sin tener en cuenta factores como la adaptabilidad y la incertidumbre propias del fútbol. Las situaciones en que se encuentra un jugador de fútbol son siempre cambiantes, a diferencia de la gran estabilidad del entorno que tienen los deportes individuales, por tanto, la enseñanza del fútbol necesita aplicar esta variabilidad o crear condiciones para que se produzca.

El modelo que proponemos tiene como objetivo el desarrollo de la comprensión y capacidad del juego en el fútbol, entendida ésta como la resultante de la capacidad física, técnica, táctica y capacidades condicionales y coordinativas.

III.4.2.1.- Situación actual del tratamiento del fútbol base.

Podríamos caracterizar la práctica en el fútbol base con esta serie de características:

1. Excesivo énfasis de la técnica. Los métodos de enseñanza utilizados hasta ahora se han caracterizado por una concepción instrumentalista y mecanicista del movimiento. Se ha considerado que el niño debía aprender “el modelo de gesto eficaz”, modelo copiado del deporte de alta competición. Esta idea ha llevado a una dinámica de clase donde predomina la repetición de los gestos técnicos. García Ferrando, en Devís (1992:145), apunta: *“La racionalidad en el deporte, en tanto que tendencia a la utilización de métodos para mejorar el rendimiento y las condiciones del acto deportivo, no es más que la aplicación al campo del deporte de la tendencia general racionalizadora de la sociedad industrial”*. En la enseñanza del fútbol esta concepción acabó separando la técnica de la táctica y olvida características propias del juego y de la condición humana como los pensamientos abiertos, la creatividad, la capacidad para elegir ante situaciones nuevas, etc.

2. La demostración y la repetición han sido los procedimientos más utilizados; es decir, una pedagogía directiva y a menudo coercitiva.
3. Las actividades propuestas han tenido poca relación con los intereses del niño, muchos ejercicios analíticos, mucha repetición y poco juego. El juego se utiliza al final de la sesión y sin unos objetivos claros, más bien de distracción.
4. La influencia negativa que ejerce el “resultado” en la enseñanza. La excesiva importancia del resultado ha eliminado potencialidades del niño en aras de una eficacia efímera. Se enseña lo que habitualmente tiene resultado y por tanto, se realiza una formación incompleta y se “guillotina” la evolución y el crecimiento integral del niño.
5. Las reglas rígidas como punto de partida. La enseñanza del fútbol habitualmente toma como punto de contacto el juego del adulto, con reglas rígidas que no llegan a ser comprendidas ni ofrecen a los alumnos la comprensión del fútbol y todas sus posibilidades. Para que el fútbol de los jóvenes permanezca como una actividad lúdica con carácter educativo, es importante que los programas de enseñanza sean concebidos en función de su nivel de aprendizaje y que por tanto no sean copias de los programas y formas destinados a los adultos.
6. El profesor o el entrenador educador ocupa el papel de “super-administrador estratega-líder” encargado de dirigir, controlar y animar al grupo. Así no se forman espectadores ni practicantes autónomos y críticos en un mundo en el que el fútbol es una importante forma de entrenamiento y ocio.

Nuestro análisis crítico está en consonancia con el realizado por Romero Cerezo (1997:29,30) al modelo tradicional de iniciación al fútbol en estos términos:

- Los métodos son mecanicistas y estereotipados y producen monotonía y rigidez en el entrenamiento: “el niño se aburre...”
- Las estrategias de enseñanza son analíticas y machaconas, mucho tiempo de explicación, de demostración, organización y poca actividad.
- La necesidad de ganar que se crea propicia un aumento de la agresividad, la discriminación y las conductas antisociales.
- La selección de los mejores puede provocar discriminaciones y alejarnos de determinados planteamientos educativos (integrar, desarrollar capacidades de movimiento en aquellos que más lo necesitan).

- Hay mucho trabajo irreal, se trabaja la técnica individual y no hay oposición. Se desarrolla fundamentalmente el mecanismo de ejecución y no tanto el de percepción y decisión.

En resumen la enseñanza del fútbol no ha evolucionado mucho. Se aprecia un excesivo tiempo en la enseñanza de la técnica, en detrimento del juego como fórmula de aprendizaje.

III.4.2.2.- Fundamentos del modelo propuesto de enseñanza del fútbol

Nuestro modelo intenta partir de los intereses del niño y de la lógica del juego para entrar en un proceso que pretende hacer comprender el fútbol a través de una metodología activa, proponiendo la evolución de la “táctica” a la “técnica”.

Las respuestas habituales según Blázquez (1986) de los principiantes en su iniciación a los deportes colectivos son: el jugador en posesión del balón quiere conservarlo prescindiendo de los deseos de los demás; los otros jugadores, defensores y atacantes, desean el balón, se desplazan hacia él y sirve de polo de atracción. El balón constituye así la única fuente de información para el resto, lo cual limita la elección y variedad de las acciones. No existe ningún intercambio a pesar de que la pelota vaya de un jugador a otro. El egocentrismo del niño es el que domina su comportamiento rodeado de cargas afectivas.

A su vez Corbeau (1990) hace un listado de las respuestas de los alumnos que empiezan a jugar al fútbol y determina los movimientos que más les atraen:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Desplazar el balón hacia adelante (40%)• Chutar el balón, sobre todo para marcar gol (35%)• Hacer pases (10%)• Correr sobre el terreno (10%)• Defender el balón (5%) |
|--|

El entrenador-educador debe tener en cuenta estas respuestas del principiante e intentará modificar esta actitud ineficaz, para posteriormente montar su tipo de pedagogía de acción.

El modelo propuesto está basado en la iniciación deportiva de Blázquez (1986) y Devis (1992) en su aplicación a los juegos deportivos colectivos, y en la de

Sans Torrelles y Frattarola Alcarraz (1993) y Wein (1995) en su aplicación concreta al fútbol. La podríamos definir como un modelo que desarrolla tanto la comprensión táctica como la capacidad del juego del fútbol.

Los fundamentos en que hemos concretado nuestra propuesta son los siguientes:

1.- La pedagogía global como fórmula de enseñanza del fútbol. Esta pedagogía no sólo trabaja los desplazamientos y los gestos técnicos, sino también los procesos mentales que permiten al jugador solucionar las dificultades engendradas por los adversarios y las reglas del juego, así como también colaborar con los compañeros en esa solución. El entrenador propone cuestiones y el jugador no debe de imitar los comportamientos, sino comprender el porqué; debe hacer el análisis de la dificultad para descubrir la solución. El entrenador orientará la búsqueda de la solución mediante cuestiones que fuercen a pensar, analizar y reflexionar. Es una pedagogía activa que enseña a los principiantes a elegir por ellos mismos los buenos comportamientos basadas en las situaciones de incertidumbre que se le presentan.

En resumen el profesor entrenador tiene como objetivo prioritario enseñar a leer el juego a sus jugadores alumnos.

Las tareas que fundamentan esta pedagogía son los juegos, lo que en fútbol equivale a marcar- desmarcarse, a atacar -defenderse, a practicar el juego de conjunto ... etc.

Blández, (1994:89) hace una defensa del juego como recurso motivante y necesario en el proceso de enseñanza- aprendizaje: *“La actividad lúdica es un recurso especialmente adecuado en estas etapas. Es necesario romper la aparente oposición entre juego y trabajo que considera a este último asociado al esfuerzo para aprender y al juego como diversión ociosa. En muchas ocasiones las actividades de enseñanza y aprendizaje tendrán un carácter lúdico y en otras exigirán de los alumnos y alumnas un mayor grado de esfuerzo, pero, en ambos casos, deberán de ser motivadoras y gratificantes, lo que es una condición indispensable para que el alumno construya sus aprendizajes”.*

2.- El aprendizaje motor en la enseñanza del fútbol.

Las habilidades que se requieren para jugar al fútbol son abiertas, según Singer (1975-1986) en Devís (1992). El primero en hablar de este tipo de habilidades

fue Poulton (1957) que las describe como aquellas que se realizan en un ambiente incierto donde el participante tiene que percibir y tomar decisiones continuamente. Esto hace que desde el punto de vista del aprendizaje motor nos ubiquemos en el cognitivismo y concretamente nos apoyemos en la *“Teoría del esquema del aprendizaje motor”*, propuesta por Schmidt (1975).

Schmidt (1975), trató con su Teoría de explicar cómo somos capaces de aprender una gran variedad de respuestas y retenerlas partiendo de una experiencia motriz finita, y cómo los sujetos son capaces de generalizar sus aprendizajes anteriores a situaciones nuevas.

En el ámbito del estudio de la motricidad humana el Esquema se define como regla, fórmula de acción que se construye a partir de representaciones abstractas que el sujeto obtiene de cuatro fuentes de información:

- Condiciones iniciales para llevar a cabo la acción.
- Especificaciones sobre las respuestas.
- Consecuencias sensoriales de las respuestas.
- Conocimiento de los Resultados de las acciones

Para esta teoría, el aprendizaje consiste en el desarrollo de esquemas del movimiento, entendidos como programas motores generales que sirven para controlar una gama amplia de movimientos de la misma clase. Estos esquemas generales explicarían la posibilidad de realizar movimientos absolutamente nuevos para el sujeto.

La variabilidad de la práctica es la que permite al sujeto desarrollar esquemas amplios y generales y realizar una serie de movimientos similares, aunque no los haya realizado nunca. Por tanto, en nuestra propuesta, la diversidad se revela esencial en detrimento de la repetición. ¿Cómo puede el educador deportivo diversificar su enseñanza?. Uno de los medios consiste en manipular “variables”, término que Bonnet (1983:117) define como: *“parámetros materiales y humanos que componen una situación pedagógica y sobre los cuales el educador puede intervenir para modificar parcial o totalmente la situación pedagógica inicial, en función del objetivo buscado”*

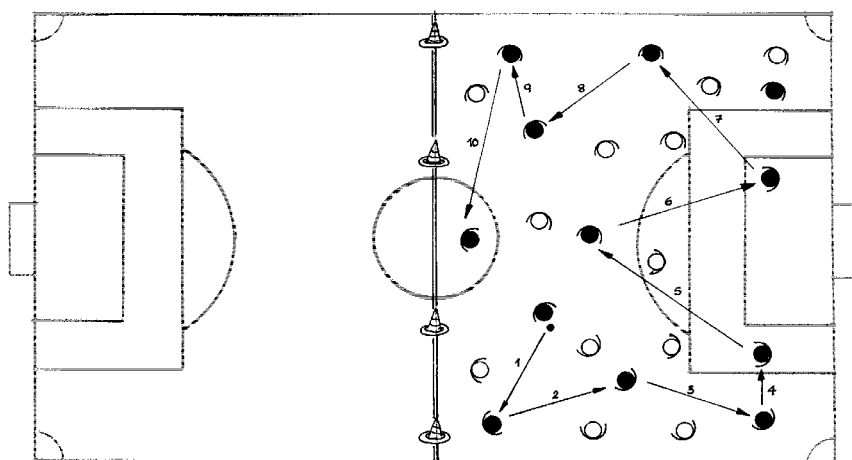
La diversidad de la práctica que dé al principiante un buen bagaje de experiencias motrices se manifiesta como algo esencial.

3.- La comprensión de la naturaleza del fútbol

La naturaleza del fútbol viene determinada por las reglas del fútbol. Estas conforman los problemas que deben superarse, esto es, los problemas motrices que deben resolverse en el transcurso del juego. El alumno no debe limitarse a preguntar cómo debe hacer un gesto técnico, sino también qué gesto y cuándo hacerlo, revelándose así la toma de decisiones como elemento fundamental en la enseñanza del fútbol. El profesor propone cuestiones y el alumno no debe imitar los comportamientos sino comprender el porqué; debe hacer el análisis de la dificultad para descubrir la solución mediante cuestiones que fuercen a discurrir, pensar y reflexionar. En la pedagogía activa el profesor enseña a los alumnos a elegir ellos mismos los buenos comportamientos en las situaciones que se le presenten.

Una fórmula para comprender el juego, al igual que ocurre en otras áreas de conocimiento, será el planteamiento de cuestiones dirigidas a la comprensión táctica del fútbol; esto nos lleva a plantear la enseñanza del fútbol desde un punto de vista eminentemente táctico.

Ejemplo: El juego de los “10 pases”, que consiste en el enfrentamiento de dos equipos cuyo objetivo es lograr dar 10 pases seguidos con las reglas básicas del fútbol: no se puede coger el balón con la mano, no se puede empujar, no se puede agarrar. (Ver figura 1).



Posibles preguntas de reflexión y comprensión táctica a los alumnos:

- ¿Os habéis distribuido previamente en el campo o cada uno se ha colocado donde ha creído más conveniente? ¿Por qué?
- ¿Qué ocurre si todos vais en persecución del jugador con balón? ¿Creéis que esa es la forma más adecuada de jugar? ¿Por qué?
- ¿Crees que es mejor pasar a un compañero colocado cerca o lejos? ¿Por qué?
- En el momento defensivo, ¿crees que es mejor defender en zona o al hombre? ¿Por qué?
- ¿Aprovecháis los espacios libres creados por los movimientos de los compañeros? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

4.- Actividades adecuadas a la propuesta: los juegos reducidos

Los juegos reducidos los podemos definir por una serie de particularidades como son el número reducido de jugadores, las reducidas dimensiones de los campos de juego, las reglas simplificadas, la simplificación de los problemas que el jugador debe resolver y, en resumen, por la adaptación del fútbol a las características psicomotoras del principiante. La aplicación de estos juegos permite al principiante probar distintas soluciones a los problemas hasta lograr, después de varios errores y aciertos, resolver la situación sin recibir constante ayuda del profesor-entrenador. Además, los juegos reducidos con sus ininterrumpidas sensaciones de éxitos y fracasos pueden ayudar a la formación de la estabilidad y el equilibrio del joven principiante y a más largo plazo incluso, puede servir para la vida.

Sans Torrelles, Frattarola Alcaraz (1993) y Wein (1995) son partidarios de la utilización de los juegos (Wein los denomina juegos simplificados), en la iniciación deportiva al fútbol y justifican su utilización por las siguientes razones:

1. Se adaptan con su estructura específica al estado físico, mental e intelectual del niño. Llevan al niño de la práctica repetitiva de un gesto técnico a la correcta aplicación del mismo en una situación del juego.
2. Los juegos son actividades que solicitan de todo el mecanismo del acto motor: percepción, decisión y ejecución. Se integran conjuntamente ejercitaciones técnico-tácticas y requerimientos condicionales.
3. Se habitúan los alumnos a la comunicación y colaboración, tanto en la fase de ataque como de defensa, lo que puede contribuir al desarrollo de la sociabilidad.

4. Se mejora la relación espacio-temporal en cualquier acción del juego, lo que facilita la asimilación de las diversas informaciones que reciben constantemente del juego; como por ejemplo, la ubicación de los compañeros, adversarios, el balón ...
5. Facilitan la correcta ejecución de la habilidades a causa del número limitado de jugadores que intervienen en ellos.
6. La repetida aparición de situaciones básicas en un juego permite probar distintas soluciones a los problemas poco complejos hasta lograr por medio de un proceso de error y acierto resolver la situación satisfactoriamente, sin recibir la ayuda directa de su técnico.

5.- Principios para la progresión de los juegos

En cada uno de los niveles propuestos en el modelo podemos variar la dificultad de los juegos según Sans Torrelles y Frattarolla Alcaraz (1993) jugando con distintas “variables”, como son el aumentar o reducir el número de adversarios o compañeros, las dimensiones del espacio o jugar con el número y el tamaño de las porterías. Un ejemplo de progresión en la dificultad de los juegos sería, como vemos a continuación, la basada en el número de jugadores.

INFERIORIDAD NUMÉRICA	IGUALDAD NUMÉRICA	SUPERIORIDAD NUMÉRICA
MÁXIMA DIFICULTAD	3X3 4X4 5X5	MÍNIMA DIFICULTAD

6.- Estilo de enseñanza y papel del profesor

El aprendizaje que se facilitará será el significativo, en el que el alumno, desde lo que sabe y gracias a la manera como el profesor le presenta la nueva información, reorganiza su conocimiento del mundo. Por tanto, con un rol del alumno activo, que no sea un mero receptor, que analice y se interroge acerca de cualquier actividad o situación propuesta por el profesor que tendrá en cuenta las inquietudes de éstos para el desarrollo de las sesiones.

Estamos en la órbita del estilo o metodología de enseñanza del “descubrimiento guiado” en el que el profesor propondrá una situación de juego,

marcará los objetivos y los alumnos dispondrán de muchas variables individuales y colectivas de resolución, con lo que se fomenta la creatividad y la participación activa de los mismos.

a) En la fase previa el profesor debe favorecer una relación activa con el alumno, partiendo de su conocimiento previo para adecuar sus preguntas a sus capacidades. Deberá establecer los contenidos a enseñar y que permitan al alumno llegar a las respuestas previstas inicialmente, y fijando la secuencia que ayude al alumno a obtener el resultado previsto.

b) Durante su práctica debe existir una interacción afectivo-cognitiva entre profesor-alumnos, que permita y facilite el desarrollo secuencial de los contenidos. El profesor esperará la respuesta del alumno, nunca se anticipará a ella, ofreciéndole un conocimiento continuado de los resultados, que le ayude a mantener un nivel alto de motivación.

c) En la fase de control será labor del profesor facilitar un conocimiento de los resultados al alumno, siendo el principal reforzador de la actividad de descubrimiento. El feed-back del profesor ayudará a la autoevaluación de su práctica, ganando en confianza y seguridad. Cuando las respuestas del alumno no respondan al plan previsto, el profesor le reconducirá con nuevas preguntas, animándole a reflexionar sobre el proceso empleado, y evitándole dar respuestas finales.

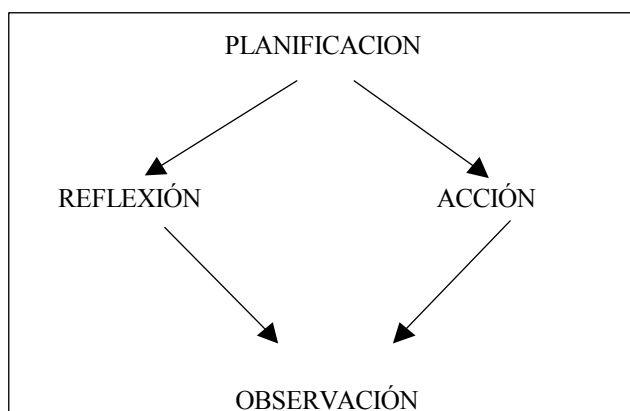
Algunas valoraciones del descubrimiento guiado son las siguientes:

- Para algunos profesores su uso representa perder credibilidad ante los alumnos, además del tiempo perdido al dejar experimentar con procesos de ensayo-error, cuando se considera que el profesor ya conoce cada una de las cuestiones de clase.
- Los aspectos cognitivos, afectivos, sociales,... se desarrollarán a la vez que los motrices, ya que las propuestas deberán ser globalizadoras.
- La participación de los alumnos se ajustará a sus necesidades y por lo tanto vinculadas a su motivación.
- La importancia del trabajo cognitivo-intelectual puede reducir el tratamiento cuantitativo físico-motriz del ejercicio.
- El aprendizaje por ensayo-error, precisa de mayor tiempo de espera y búsqueda, que el resto de aprendizajes.

- Este sistema de enseñanza nos exige un cambio radical en los planteamientos educativos tradicionales, no sólo dentro del campo de la actividad físico-deportiva, sino en el resto de actividades que realizan los alumnos.
- El uso prioritario de una metodología directiva, en la que no se deja protagonismo al alumno, dificulta el desarrollo de lo cognitivo, sobre lo procedimental, primando el aspecto teórico sobre el práctico; lo cual justifica que los alumnos que conocen que su labor es práctica, no quieran implicarse en acciones teóricas.

En el método activo el profesor pasa de ser un demostrador a ser un mediador, un catalizador y que ayuda a modificar el esquema previo que ya posee el principiante. El profesor se ha de constituir en un guía de la actividad: explica la sesión, plantea situaciones pedagógicas que promueven determinadas respuestas, provoca reflexiones sobre diversos aspectos... Pero no debe hacer correcciones técnicas o tácticas puntuales. Tan sólo parará la actividad y la reconducirá cuando observe que se está llevando por otros caminos que no conducen a los objetivos fijados, dando un amplio margen de maniobrabilidad a los alumnos. Las intervenciones del profesor, como ya quedó dicho, serán fundamentalmente preguntas y comentarios, tipo diálogo, dirigidos a la comprensión táctica, aunque también atenderá a otro tipo de problemas que surjan en el juego.

El profesor, por tanto, tendrá la misión de crear ambientes físicos y humanos facilitadores del aprendizaje del fútbol, y de entrar en un proceso cíclico e investigativo de planificación-acción-observación-reflexión (Ver Cuadro 3.15).



Cuadro 3.15.- Proceso cíclico de la función investigadora del Profesor.

III.4.2.3.- Propuesta de etapas del modelo de iniciación al fútbol

Nuestra propuesta de formación la dividimos en cinco niveles. Es una progresión desde fútbol 5x5 a el fútbol11x11; si bien todos niveles tienen unos fundamentos de actuación comunes con los juegos como actividad principal.

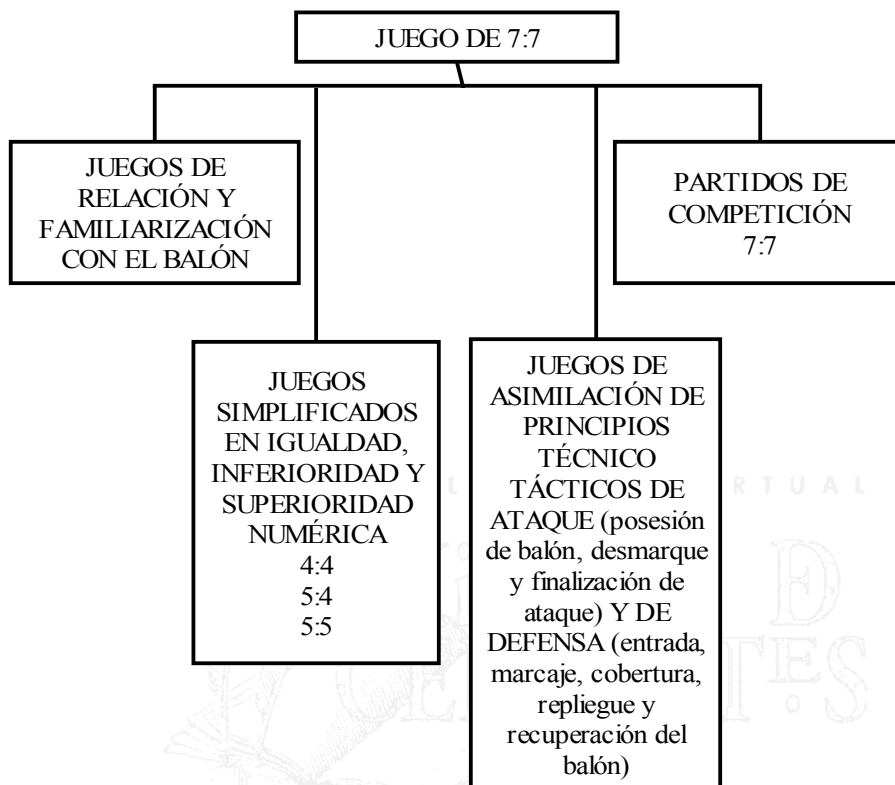
1er. NIVEL DE FORMACIÓN - A PARTIR DE 7 AÑOS : EL DESPERTAR



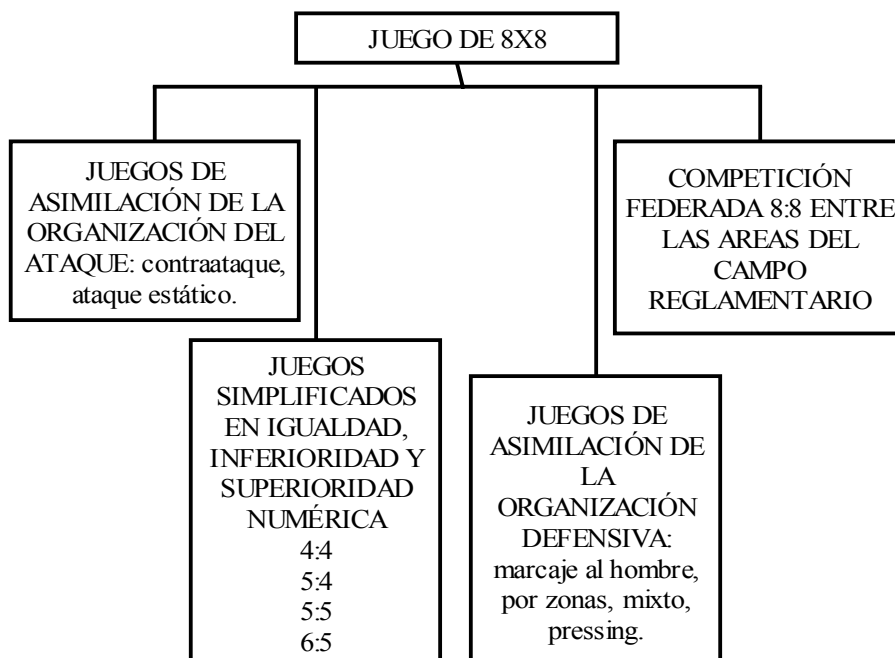
2º NIVEL DE FORMACIÓN- DE 7 A 10 AÑOS : PRINCIPIANTE



3º NIVEL DE FORMACIÓN - DE 11 A 12 AÑOS : ALEVÍN



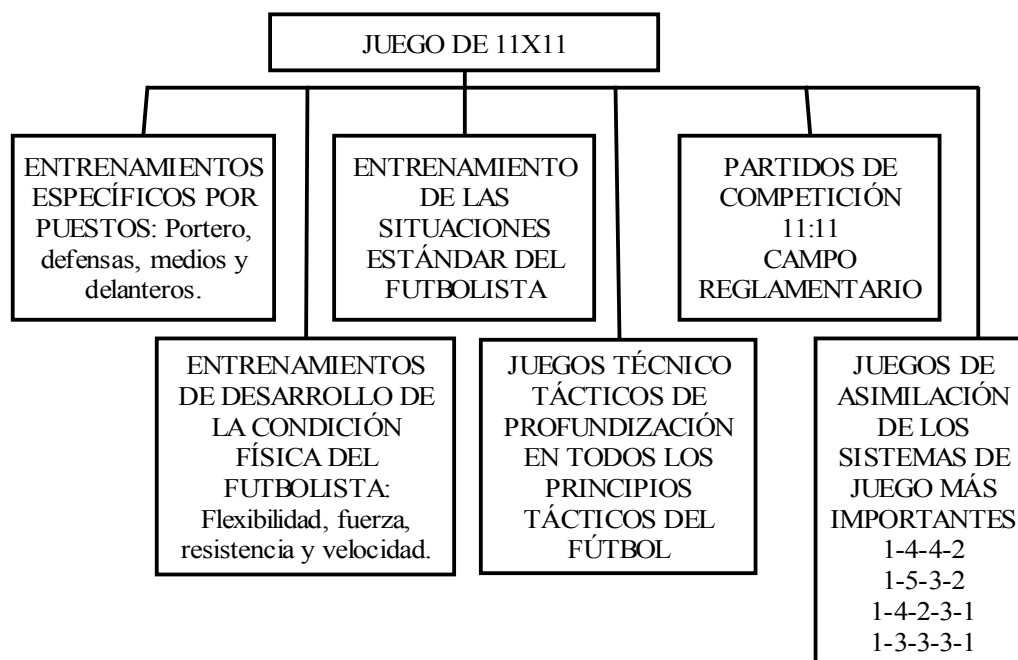
4º NIVEL DE FORMACIÓN- DE 13 A 14 AÑOS : INFANTIL



Meléndez Sotos (1995) argumenta y justifica con distintas razones las ventajas que ofrece el fútbol-8 respecto al fútbol-7:

- 1.- La relación m² por jugador se adapta mejor al sistema cardio respiratorio del niño.
- 2.- A la hora de llegar a la zona de finalización, primero y segundo poste, punto de penalty y zona de rechace, con el fútbol-7 es prácticamente imposible la llegada al segundo poste, sin embargo, en el fútbol-8 las condiciones anteriores y en base al reparto racional del terreno de juego que existen, sí es posible.
- 3.- Todas las acciones del fútbol de ataque se pueden dar en el fútbol-8 y no en el fútbol -7, pues se puede en el 1º trabajar con parejas en todas las demarcaciones y realizar así desdoblamientos, superioridades numéricas, cambios de orientación, juegos de banda y sobre todo las finalizaciones en el punto de remate y de rechace.
- 4.- En el fútbol-7, en cualquiera de las posiciones 1-2-2-2, 1-3-1-2, 1-2-3-1, 1-3-3, se observa que faltan demarcaciones de ataque; o no hay organizadores o no hay extremos, o no hay laterales, o falta una línea, la delantera como sucede en el 1-3-3. Sin embargo, en el 1-3-3-1 se dan todas las demarcaciones necesarias para un buen ataque y buena defensa.

5º NIVEL DE FORMACIÓN - DE 15 A 21 AÑOS : ESPECIALIZACIÓN



Con este capítulo terminamos la primera parte dedicada a la fundamentación teórica del trabajo de investigación y a partir de ahora comienza la segunda parte que dedicamos al marco metodológico (Capítulo IV).

II. PARTE

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL B
HERNÁNDEZ

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo IV.- Metodología de la investigación

IV

BIBLIOTECA VIRTUAL

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

IV.1. El método de la Investigación: su elección y justificación

IV.2. Metodología llevada a cabo en la investigación

- Contextos de la investigación. • Fuentes de recogida de datos.
- Análisis y tratamiento de los datos. • El rigor del estudio. • El papel ético del investigador.

El capítulo dedicado a la metodología de la investigación justifica por qué hemos elegido una metodología mixta; posteriormente se expone el contexto de la investigación, cómo se recoge la información y cómo se hace su análisis, y el rigor del estudio, todo en referencia a la metodología cuantitativa y a la cualitativa. Termina el capítulo con un punto importante en todo estudio cualitativo, el papel ético del investigador; se recogen las condiciones y circunstancias que el investigador principal propuso para que el seminario de formación fuera posible, así como su función dentro del grupo y el “contrato” que se negoció con los participantes del Seminario.

IV.1. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: SU ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Uno de los problemas que presenta toda investigación científica es la elección del método apropiado. En las ciencias sociales la alternativa se relaciona con el tipo de información que es posible interpretar más adecuadamente la realidad ¿con modelo estadísticos o cualitativos? Pensamos que la respuesta depende de la naturaleza del problema estudiado.

La manera de proceder del método estadístico se basa en unos postulados muy precisos. Ante una población específica, los individuos que están en iguales condiciones de edad, sexo, estado civil, nivel de estudios, nivel de ingresos, etc. tendrán reacciones similares, con lo cual ante estímulos idénticos reaccionarán de la misma manera. Esto permite y justifica la inferencia de la muestra a la población. Por otra parte se obvian infinidad de situaciones que pueden hacer variar los resultados, en función de múltiples factores: proceso de socialización, creencias religiosas y factores ideológicos en general. El postulado de representatividad puede en cierta forma quedar desdibujado.

El método cualitativo parte de unas premisas muy diferentes. No postula la representatividad como sistema de explicación de la realidad, sino la profundización

como objetivo de conocimiento. La labor de investigación consiste en el análisis de los datos recogidos, objetivando la subjetividad individual. La diferencia entre ambos métodos es clara: el primero persigue la representación estadística y el segundo la relevancia social. Otro problema que conviene tener en cuenta en la metodología cualitativa es el de la verificación del material recogido y el de la objetividad en los análisis.

Históricamente lo más habitual ha sido que toda investigación se fundamentase bien en un método cuantitativo o cualitativo, con frecuentes discusiones en términos dicotómicos, a veces antagónicos, en torno a temas como: investigación nomológica /investigación ideográfica; investigación de laboratorio /investigación de campo; investigación experimental / investigación naturalista...

Campbell y Stanley (1966), Riecken y otros (1974) son citados a menudo como firmes defensores de los métodos cuantitativos. Aunque Campbell y Stanley no se interesaron fundamentalmente por la investigación evaluativa, describen lo experimental como el único medio de establecer una tradición acumulativa en el que cabe introducir perfeccionamientos sin el riesgo de prescindir caprichosamente de los antiguos conocimientos en favor de novedades inferiores.

Parlett y Hamilton (1976) y Guba (1987) figuran entre quienes se agrupan en favor de los métodos cualitativos. Así como también Weiss y Rein (1972) en particular indican diversas estrategias alternativas de investigación y derivadas de la tradición cualitativa a las que consideran “en general superiores al diseño experimental como metodología para la evaluación de programas para objetivos amplios”.

Nosotros estamos de acuerdo con la opinión de Alvira en Pérez Serrano (1994) según la cual la polémica método cualitativo-método cuantitativo está viciada porque se identifica cada método con un paradigma distinto y opuesto; se afirma la radical oposición entre ambos paradigmas a la vista de unos presupuestos metateóricos; se oculta la posibilidad de utilización conjunta de los métodos cualitativos y cuantitativos.

A pesar de una larga tradición caracterizada por un fuerte desequilibrio entre las dos tendencias, que inclina la balanza del lado experimental debido al desarrollo e influencia del positivismo, tal vez lo más novedoso en el momento actual reside en el interés por buscar las compatibilidades y complementariedades entre los dos métodos lo que posibilita el trabajo conjunto. Entre los autores que defienden el empleo conjunto y eficaz de los métodos cuantitativos y cualitativos están Bitan, Sake, Denzin, Eisner, Cook, Reichardt, Pérez Serrano, Anguera, etc. Así Cook y Reichardt (1986) señalan las ventajas que tienen la utilización conjunta de ambos métodos:

a) Objetivos múltiples.

Una investigación ha de interesarse tanto por el proceso como por el resultado.

En todo proceso de investigación se dan por lo menos tres aspectos: Comprobación, Valoración y Explicación causal. No cabe la menor duda que para lograr esto con eficacia se necesita el empleo de los dos métodos.

b) Vigorización mutua de los tipos de los métodos.

En un sentido fundamental, los métodos cualitativos pueden ser definidos como técnicas de comprensión personal, de sentido común y de introspección, mientras que los métodos cuantitativos podrían ser definidos como técnicas de contar, de medir y de razonamiento abstracto.

c) Triangulación a través de operaciones convergentes.

El empleo complementario de métodos cuantitativos y cualitativos o el uso conjunto de cualquier método, contribuye a corregir los inevitables sesgos presentes en cualquier método. Con sólo un método es imposible aislar el sesgo del método de la cantidad o de la cualidad subyacentes que se intenta medir.

Esto no es óbice para que estos mismos autores, Cook y Reichardt (1966) señalen ciertos obstáculos de tipo práctico a la hora de combinar los dos métodos:

1. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos puede resultar prohibitivamente cara.
2. El empleo conjunto de métodos cuantitativos y cualitativos puede suponer demasiado tiempo.

3. Cabe que los investigadores carezcan de adiestramiento suficiente en ambos tipos de métodos para utilizar los dos.

Nuestra investigación utiliza y complementa los dos métodos. Para la primera parte que es un estudio de la situación y actuación de los entrenadores nacionales de Castilla y León se da prioridad a la metodología cuantitativa, porque hacemos una investigación con grandes masas de datos y se espera de ellas resultados matemáticamente interpretables, donde puedan identificarse los rasgos medibles y diseñarse instrumentos para medirlos.

La segunda parte que es la evaluación de un programa de formación permanente de estos entrenadores a través de un Seminario de trabajo, utilizamos la metodología cualitativa porque se busca comprender el comportamiento de los sujetos implicados en un proceso, intentando captar el propio proceso en su totalidad, las interacciones y significados entre los sujetos, sin dejar de lado variables imprevistas aparentemente de escaso valor.

Somos partidarios de la idea de que a la hora de elegir un método de investigación científica el objeto u objetivo condiciona en gran medida la elección. Alvarez Méndel (1986:13) opina en este sentido:

«El asunto a evaluar y las circunstancias y campo de investigación y de evaluación, así como el objeto u objetivo que se pretende alcanzar, son factores determinantes para decidirse por una u otra alternativa o para primar un enfoque en relación al otro, definiendo las funciones que cada uno va a desempeñar dentro de un programa de investigación».

IV.2. METODOLOGÍA LLEVADA A CABO EN LA INVESTIGACIÓN

Taylor y Bogdan (1992:15) definen el término metodología como “ *el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva*».

IV.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este punto expondremos los contextos de la investigación, diferenciando el paradigma racionalista o cuantitativo y el paradigma naturalista o cualitativo.

IV.2.1.1.- Contexto Cuantitativo

Para definir y conocer la población de estudio, tomamos contacto con el Colegio de Entrenadores de la Federación de Castilla y León de Fútbol que nos proporcionó un listado de las identidades de todos los entrenadores nacionales de la Comunidad. Resultaron ser 89 entrenadores de Castilla y León lo que a su vez coincide con la muestra objeto de estudio, por ello nuestro trabajo presenta un carácter de exclusividad al no haber requerido la elección puntual de un determinado método de muestreo. De esta forma el Cuestionario fue remitido a los 89 entrenadores por correo o directamente en mano y fue contestado por 59 entrenadores, el 62,2% de la población total.

La muestra total de entrenadores y su distribución por provincias se recoge en el Cuadro 4.1, así como el tanto por ciento de entrenadores por provincias que responden a dicho cuestionario.

PROVINCIA	Nº ENTRENADORES	Nº ENCUESTAS Contestadas	% entre entrenadores y Encuestas contestadas
Ávila	2	1	50
Burgos	8	5	62,5
León	21	16	76,19
Palencia	8	6	75
Salamanca	8	5	62,5
Segovia	1	1	100
Soria	5	1	20
Valladolid	34	23	67,6
Zamora	2	1	50
TOTAL	89	59	62,2

Cuadro 4.1. Distribución muestral de entrenadores, número y porcentaje por provincias de los que contestaron el cuestionario.

IV.2.1.2. Contexto cualitativo

La idea del Seminario nace de una propuesta que realizó el investigador principal a un grupo de entrenadores para compartir experiencias, así como completar su formación inicial, al considerar éste que las enseñanzas recibidas en la formación inicial están desubicadas y descontextualizadas de la realidad del entrenamiento y que no existe un equilibrio entre la teoría y la práctica.

El objetivo inicial fue crear un pequeño grupo de trabajo interesado en participar en la investigación. No resultó fácil, ya que los entrenadores no están acostumbrados a realizar o participar en investigaciones, pero creo que algunos por amistad, otros por deseo sincero y otros por mi condición de profesor del INEF y en ese tiempo entrenador de la Cultural Deportiva Leonesa B, acuden 10 entrenadores de fútbol de distintos equipos del fútbol base de León. En general acuden

desinformados y sin saber muy bien a lo que se comprometían, esperando recibir más información sobre el enfoque del Seminario.

Los criterios seguidos de selección de los entrenadores son básicamente el criterio de normalidad y el de disponibilidad:

- El criterio de normalidad entendido como el hecho de que el entrenador seleccionado no estuviera marcado de forma particular por el tipo de jugador a entrenar, por la formación recibida o por el medio sociocultural donde desarrolló su trabajo. Subrayamos el carácter negativo del criterio, porque buscamos un tipo de entrenador que no tuviera alguna característica que le hiciera señaladamente distinto. Buscamos un entrenador normal para estudiarlo en su singularidad.
- El criterio de disponibilidad. Es este el principal criterio de selección, que los entrenadores a los que me dirigí aceptasen participar en la investigación. Este criterio prima sobre los demás desde el punto de vista práctico ya que los entrenadores de fútbol no suelen tener el hábito de participar en investigaciones y menos aún con una metodología colaborativa donde el trabajo en grupo y la exigencia de ser observado en sus prácticas es una constante y todo ello, sin ninguna remuneración ni tangible ni aparente.

El primer contacto con los entrenadores lo realicé por teléfono en el mes de septiembre de 1994. Les comuniqué mi intención de poner en marcha una investigación sobre «La Formación Permanente del Entrenador de Fútbol», a desarrollar en un tiempo aún no definido ya que únicamente habíamos programado la fecha de comienzo, no el final. Les expliqué brevemente mi idea de la investigación, les invité a la primera reunión que tendría lugar el 3 de octubre de 1995 en el Instituto Nacional de Educación Física de Castilla y León, ubicado en León y definimos más el asunto. Acudieron, como hemos dicho antes 10 entrenadores, que ejercen su función en distintos equipos de León (Puente Castro, Peña C.F., San Lorenzo, San Ignacio, Villabalter y Cultural y Deportiva Leonesa), todos ellos en categorías inferiores, desde alevines hasta aficionados. La mayor parte eran Entrenadores que no superaban los 35 años y con una clara incidencia en la franja cronológica entre 20 y 30 años.

El primer contacto como queda dicho, lo realicé por teléfono por varios motivos apuntados por Blández (1994:108): *“En primer lugar, quería establecer, desde el principio, una comunicación más directa y cercana, considerando que este aspecto podía ser importante para la formación y relación del futuro grupo de trabajo. En segundo lugar, a través del diálogo podría ir detectando a las personas interesadas en participar, controlando de esta manera el número de participantes. Y en tercer lugar, hablando con ellos, podría captar el grado de interés, influir sobre determinadas personas indecisas dándoles más información, descubrir los motivos por los que no se deseaba participar, etc”*.

La reunión primera la iniciamos presentándonos, buscando crear un clima más cálido, si bien la mayoría ya nos conocíamos. Tuvo un carácter tanto informativo como de negociación. Se informó sobre lo que es un Seminario y la metodología a seguir que en resumen era el desarrollo profesional a través del análisis de nuestra práctica de entrenamiento, es decir, no eran charlas de expertos, los “expertos” éramos todos. La negociación se realiza en los posibles temas de debate, en el horario y en la periodicidad de las reuniones. En conclusión, lo mejor de esta primera reunión fue la idea de comenzar aunque consciente el Investigador principal de los primeros problemas al intentar conjuntar un grupo muy heterogéneo en relación a su formación académica, su edad, sus años de experiencia; y también a trabajar en clubes de fútbol rivales en el ámbito competitivo e incluso extracompetitivo por la transcendencia social que supone este deporte.

La motivación para la incorporación a la investigación según estos entrenadores nos comentaron, fue que lo hicieron por adquirir más conocimientos a través de una vía no teórica e intercambiar experiencias con compañeros.

“La oportunidad de adquirir más conocimientos sobre un tema de mi interés, la puesta en común de experiencias de otros compañeros, el exponer mis ideas y formas de trabajo...” (E.).

“Ampliar y consolidar mis conocimientos a través de una vía no teórica” (A.).

IV.2.2.- FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Angulo Rasco (1990), clasifica las técnicas de recogida de información, ya sea en la investigación experimental o en la interpretativa, en tres tipos concretos: *Instrumentos, estrategias y recursos*. Nosotros nos vamos a referir a ellos de forma genérica como procedimientos o “mecanismos” de recogida de información.

En primer lugar expondremos los instrumentos utilizados que tienen su origen en el paradigma racionalista o cuantitativo y en segundo lugar aquellos de base naturalista o cualitativo.

III.2.2.1.- Recogida de información cuantitativa

El procedimiento principal de recogida de información ha sido el cuestionario que nos ha permitido consultar a una población amplia de una manera relativamente económica. Se trata de un documento en el que aparecen una serie de preguntas a las que los portadores de la información deberán contestar. En ocasiones las respuestas no se limitan al SI/NO, sino que implica la elección de un grado en una escala de cuatro o cinco niveles habitualmente, o en su lugar, de una de las opciones de respuesta, también, por lo general, ordenadas de mayor a menor o viceversa. Es una de las modalidades de la encuesta cuya utilización requiere una atención especial con el fin de lograr la claridad y precisión en las preguntas, ya que el encuestado contesta por sí mismo el cuestionario.

Las etapas en la construcción del cuestionario según Colás y Buendía (1994) son las siguientes:

1. Una vez delimitado el campo de estudio y las cuestiones que interesan en dicho campo, prever el sentido y utilización de cada cuestión.
2. Realización de una preencuesta abierta para recoger opiniones que serán la guía para la formación posterior del cuestionario. En esta preencuesta pueden utilizarse entrevistas, documentos, o aportaciones de encuestas similares, esta información se someterá a juicio crítico para incluirla o no en el cuestionario.
3. Planificación del cuestionario. En esta etapa habrá que especificar el tipo de pregunta más adecuada, el orden de las preguntas y disposición en el cuestionario, el número

de preguntas, las preguntas de “alivio” y más o menos intrascendentes, la redacción de las preguntas que debe ser clara y sencilla, los aspectos formales como el espacio, los márgenes, el tipo de impresión, etc., y los escritos que deben acompañar al cuestionario, como la carta dirigida al encuestado en la que se solicita su colaboración y agradecimiento por su participación, así como las instrucciones para cumplimentar el cuestionario.

Una posible clasificación siguiendo a Sierra (1985) de las preguntas del cuestionario sería:

- Según la contestación que admite del encuestado se dividen en abiertas, cerradas y categorizadas. Las abiertas no establecen ningún tipo de respuesta y por lo tanto se admiten tantas posibilidades como sujetos encuestados. Las cerradas sólo pueden responderse con la elección en una dicotomía de Sí o No, a veces se admite “no sabe” o “no contesta”. Las categorizadas tienen la ventaja de recoger la información sistematizada, evitando el coste económico y de tiempo de las preguntas abiertas; si las categorías establecidas no se pueden recoger todas las posibles opciones, se recomienda incluir una categoría general, por ejemplo: “otras”, que hace más exhaustiva las respuestas obtenidas.

En relación a la naturaleza del contenido, las preguntas pueden ser de identificación, contenido, acción y formación, intención, aspiraciones y opinión.

- Según la finalidad las preguntas pueden ser directas o indirectas. Las directas buscan descubrir aquello que realmente expresan. Las indirectas averiguan los implícitos que conllevan las diferentes opciones de respuesta a las preguntas planteadas.

Nuestro cuestionario es de preguntas cerradas y categorizadas, las primeras se contestan con un sí o un no, y las segundas ofrecen a los entrenadores todas las alternativas posibles, o al menos todas aquellas que responden a la situación que deseamos estudiar, aquellos tienen que elegir entre las opciones que se les ofrece. El cuestionario se envió en su mayor parte por correo.

a) Diseño del cuestionario de opinión.

Para realizar el cuestionario, tuvimos en cuenta la propia experiencia profesional como Profesor del INEF de Castilla y León, y Entrenador de Fútbol Amateur del Investigador Principal. Asimismo se fundamentó en las aportaciones bibliográficas de otros profesionales con una línea de trabajo investigativa relacionada con dicha temática, como Fraile (1993), Ibáñez (1996), Devís (1994), Blández (1994) y por último en las reuniones y entrevistas iniciales que realicé a los componentes del Seminario de Formación Permanente.

El borrador inicial incluía un gran número de preguntas distribuidas en varias unidades de información; posteriormente se hizo una puesta en común en una sesión del Seminario, con la intención de comenzar el proceso de validación del cuestionario, donde se aportaron sugerencias para mejorarlo tanto en la forma como en el contenido. Se detectaron problemas en su comprensión y se aportaron ideas nuevas para una información más detallada, antes de cerrarlo. Se recurrió a profesionales con experiencia en Investigación Educativa, así como a Profesores y Profesionales en distintas Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte e INEFs de España (Oleguer Camerino, José Devís, Antonio Raya, Fradua, Valero...) para que lo analizasen y remitiesen un comentario crítico de sugerencias y aportaciones. Pretendíamos seguir mejorando la calidad y la interpretación del cuestionario. Por último, y con las oportunas modificaciones, se presentó el documento a los directores de la tesis. Con las recomendaciones y aportaciones de éstos, se redactó el documento definitivo que fue contestado entre los meses de enero y junio de 1995 por 59 entrenadores de una muestra total de 89, es decir, exactamente un 62.2 %. En un Anexo podemos ver el cuestionario finalizado.

b) Distribución de los ítem del cuestionario según los objetivos.

El cuestionario finalizado dispone de preguntas que informan sobre algún aspecto de la conducta del Entrenador; unas son de respuesta alternativa y en otras se debe emitir un juicio de valor mediante una graduación que va de lo máximo a lo mínimo.

Las preguntas del cuestionario se agrupan en bloques de objetivos o unidades de información.

En el primer bloque de objetivos, podemos conocer el perfil del Entrenador Nacional de Castilla y León: edad, años de experiencia, titulación académica, situación como entrenador, si compagina con otra actividad laboral y la provincia de la comunidad donde desarrolla su tarea de entrenar. Se emplean los ítems del 1º al 7º.

A partir del segundo bloque de objetivos, podemos conocer la formación inicial de los Entrenadores Nacionales de Castilla y León en aspectos tales como cantidad y calidad de formación, los motivos de iniciación de los cursos, los contenidos aprendidos en realidad y las capacidades que debían desarrollar, así como la distinta aplicación práctica de las distintas asignaturas del currículum formativo. Se emplean los ítems del 8º al 27º.

En el tercer bloque de objetivos, analizamos los aspectos didácticos del entrenamiento: la necesidad de programar, su problemática y los criterios de realización en los ítem del 28 al 38; si se hacen compartidas o en solitario, en los ítem 39 al 41; las estrategias de entrenamiento utilizadas, en los ítem 91 al 95; el ítem 90 refleja los instrumento para la recogida de información de los entrenamientos y del 96 al 100 los objetivos y contenidos de los entrenamientos.

Por último, en el cuarto bloque de objetivos, podemos conocer la participación de los Entrenadores en cursos de formación permanente, los problemas para asistir a estos cursos, el modelo empleado para la formación, los contenidos que deberían incluirse en dicha formación y por último, los medios que utilizamos para la formación; todo empleando los ítems del 64 al 88.

c) Trabajo de campo del cuestionario

El cuestionario se envió en su mayor parte por correo, a los entrenadores, si bien en algunos casos, el investigador se reunió con el Entrenador y éste lo contestó “in situ”. Aunque la respuesta de los entrenadores fue buena y colaborativa hubo algunos problemas a la hora de contestar por falta de comprensión de algunos conceptos excesivamente exhaustivos. Otros problemas se refieren a los propios de todo cuestionario, como la dudosa sinceridad del encuestado, que en ocasiones

intenta quedar bien con el encuestador, especialmente cuando existe, como en este caso, una relación directa con muchos de ellos. En este sentido Devis (1994:257) asocia una serie de problemas a la utilización de estos cuestionarios, que a continuación destacamos: *a) las dificultades para encontrar un lenguaje que entiendan por igual todos los encuestados; b) la confianza en la sinceridad del encuestado; c) el posible sesgo de las respuestas cuando existe una relación directa entre encuestador y encuestado, como ocurre en este estudio; d) tener en cuenta que lo que se dice no siempre coincide con lo que se hace; y e) la pérdida de opiniones por no ceñirse al objeto del cuestionario.*

A su vez Colás y Buendía (1994) constatan algunas limitaciones de este instrumento: La primera, se refiere a los cuestionarios enviados por correo y al inconveniente de su pérdida en aproximadamente un 30%; la única solución es la repetición de cartas o visitas solicitando la colaboración. La segunda, es la consideración de que el cuestionario se completa los días y momentos que el encuestador quiere, por lo que estas respuestas pueden estar afectadas por el cambio de humor o estado en general. Y tercero, los cuestionarios deben ser contestados por personas con un cierto nivel cultural, puesto que contestarlos suponen no sólo un cierto nivel de comprensión y expresión, sino de dominio de las “técnicas de respuesta”.

A pesar de estos problemas, utilizamos en nuestro estudio el cuestionario basado en Fraile (1993) por las siguientes razones:

a) La necesidad de obtener información de aproximadamente 90 Entrenadores, y al estar dicha población dispersa por las nueve provincias de Castilla y León; b) El planteamiento de una serie de preguntas sobre las actitudes, opiniones, preferencias ... de este colectivo “profesional” que demandan su opinión personal y por tanto superar un cierto grado de intimidad; c) Ser preciso a partir de una amplia base de datos que serán complementados con otros instrumentos como la observación, las entrevistas, etc.

IV.2.2.2. Recogida de información cualitativa

Los procedimientos de recogida de información cualitativa se organizan de forma distinta según autores. Exponemos la división de Colás y Buendía (1994); después nuestro estudio lo basamos en la organización de Casanova (1995), utilizamos como técnicas de recogida de información: el grupo de discusión, la observación participante y externa y la entrevista; y como instrumentos: los diarios de los entrenadores, las grabaciones en audio y los registros del investigador principal.

Las principales técnicas de las que hace uso preferentemente la metodología cualitativa quedan sintetizadas en el siguiente cuadro de Colás y Buendía (1994).

A) TÉCNICAS DIRECTAS O INTERACTIVAS	• Observación participante • Entrevistas cualitativas • Historias de vida
B) TÉCNICAS INDIRECTAS O NO INTERACTIVAS	• Documentos Oficiales: registros, documentos internos, dossiers, estatutos, expedientes personales, etc. • Documentos personales: diarios, cartas, autobiografías, etc.

Cuadro 4. 2.- Técnicas Cualitativas de recogida de información según Colás y Buendía (1994).

De esta clasificación de técnicas, las indirectas cumplen diversos cometidos en la investigación como apoyar a otros métodos más directos de recogida de datos tales como la observación participante o la entrevista, validar y contrastar la información obtenida, reconstruir acontecimientos y generar hipótesis.

Angulo Rasco (1990) explicita cuatro requisitos esenciales que la perspectiva interpretativa exigirá a todo procedimiento de recogida de información:

1. Respetará la integridad del ambiente explorado, para descubrir sus estructuras y procesos y no para justificar supuestos sobre la misma.

2. Deberá reflejar en profundidad los procesos sociales, su significado, complejidad, e idiosincrasia.
3. Permitirá que el Investigador comparta la vida de la gente, proporcionando el contacto directo con las personas, de tal manera que las interacciones lleguen a ser un componente natural de la relación entre investigación y realidad social investigada.
4. Permitirá que el Investigador aprenda, dejando que la gente exprese y explique su realidad tal y como la vive.

Según Ortí (1986) en Devis (1994:255) la característica fundamental de las fuentes o técnicas cualitativas de recogida de datos es que son técnicas directas “*que entrañan un contacto vivo, esto es, una cierta interacción personal del investigador con los sujetos y/o grupos investigados, en condiciones controladas*”.

Las técnicas de recogida de datos

*** EL GRUPO DE DISCUSIÓN**

La discusión en grupo es una técnica de investigación y trabajo, que consiste en la reunión de un número reducido de personas (entre 5 y 20) para intercambiar ideas sobre un tema conducido por un Coordinador o Investigador.

Como toda técnica de grupo tiene estas finalidades implícitas:

- Desarrollar el sentimiento “del nosotros”.
- Enseñar a pensar activamente.
- Enseñar a escuchar de un modo comprensivo.
- Desarrollar capacidades de cooperación, intercambio, responsabilidad y autonomía.
- Vencer temores e inhibiciones, superar tensiones y crear sentimientos de seguridad.
- Crear una actitud positiva ante los problemas de las relaciones humanas, favorable a la adaptación social del individuo.

El grupo de discusión es según Hernández Álvarez (1993:7): “*Un proceso dialéctico en el que un pequeño grupo perteneciente a un colectivo investigado va elaborando un discurso en una situación de comunicación interpersonal. Un*

discurso en libertad a través del cual es posible poner de manifiesto las concepciones que los participantes tienen de diferentes aspectos de su mundo profesional”.

Los objetivos de esta técnica de dinámica de grupo según Medina Casaubon, J. (1997) se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Posibilitar la estimulación recíproca entre los integrantes del grupo.
- Enseñar a los componentes a pensar como un grupo y desarrollar un sentido de igualdad.
- Responsabilizar de la coordinación a todos los participantes en el grupo.
- Incitar a los participantes a escuchar, razonar, reflexionar, participar y contribuir.

Las normas que regulan esta técnica son fundamentalmente éstas: La discusión gira en torno a un tema previsto, que interesa a todos los miembros del grupo; el intercambio de ideas no se realiza caprichosamente; gira en torno al tema central, aunque el curso de la discusión debe dejarse a la espontaneidad del grupo; el grupo tiene un coordinador para ordenar la discusión; la discusión se realiza en un clima democrático, sin hegemonía de ninguno de los miembros.

El grupo de discusión técnica que se puede situar en el marco de las técnicas etnográficas de investigación para su aplicación seguimos las siguientes fases:

1ª FASE o “Fase de diseño”.- El diseño no se encuentra cerrado en ningún momento y es preciso mantenerse alerta para ir configurándolo según la propia evolución del grupo. La estrategia del investigador puede cambiar según el momento y los temas tratados.

2º FASE o “Fase de formación del grupo”.- Viene definida por la selección que realiza el investigador de los componentes del grupo.

3ª FASE o “Fase de funcionamiento del grupo”.- Está configurada por las normas de funcionamiento que afectan al espacio, tiempo y actuación de los diferentes componentes. En nuestro caso, el espacio donde se realizó era familiar para el

investigador: el INEF de Castilla y León. El tiempo de cada sesión era de hora y media aproximadamente, tiempo máximo apropiado para mantener la atención en la discusión y seguir el hilo argumental de todos los componentes.

En cuanto a la actuación de los participantes no se deben introducir más normas de funcionamiento que las que dicta la educación y el respeto de cada uno a los demás miembros del grupo. Se puede dar el caso de que algún miembro destaque por los intentos de centralizar la discusión, con una cierta intransigencia y sin entrar a analizar las de los otros miembros. En el caso de una fuerte personalidad, se puede abortar con la discusión por abandono de los otros componentes. En consecuencia la labor del investigador, como participante en el grupo, debe permitir que todos los componentes se puedan pronunciar y evitar el monopolio de la palabra y de la verdad por parte de algún miembro. Nosotros creemos que el investigador debe gestionar las intervenciones para que el monologo no se produzca, se hará sin ofender a los participantes con el objetivo de focalizar el tema y adquirir una cierta disciplina discursiva.

4ª FASE o “Fase de análisis e interpretación del discurso”.- Supone la elaboración de la manifestación externa del trabajo con el grupo de discusión. La formulación del informe final se obtiene tras el análisis detenido de todos los instrumentos de recogida de información que se han utilizado a lo largo del camino.

Como técnica de dinámica de grupo en el grupo de discusión utilizamos el *brainstorming* o “*torbellino de ideas*”. Para Cirigliano y Villaverde en Medina Casaubón, J. (1997), la técnica consiste *en desarrollar y ejercitar la imaginación creadora, fuente de innovaciones descubrimientos o nuevas soluciones*.

El Brainstorming parte del supuesto básico de que si se deja a las personas actuar en un clima totalmente informal y con la absoluta libertad para expresar lo que se le ocurre existe la posibilidad de que, entre el conjunto de cosas inconexas e imposibles aparezca una idea brillante que justifique todo lo demás. Se funda en el proyecto de aprender las ideas en estado naciente, tal como se presenta a la formulación consciente, antes de ser admitidas en los sistemas cerrados y rígidos de los procesos del pensamiento lógico.

Es una técnica utilizada en el Seminario de Formación como complemento del grupo de discusión y que consiste en que un grupo reducido expone con toda libertad un tema o problema con el objeto de producir ideas originales o soluciones nuevas.

Para llevar a cabo la técnica de *torbellino de ideas* se proponen tres tiempos:

- 1º. Análisis y preparación. Se ha de descomponer el problema en tantas partes como sea necesario y abordar una sola cuestión.
- 2ª. Investigación en común. El grupo expresa en frases o palabras cortas y concretas todas las ideas que le sugiere la cuestión propuesta, expresándose con total libertad.
- 3ª. Examen y selección de las ideas. Terminado el plazo previsto para la “creación” de ideas, se pasa a considerar la viabilidad de las propuestas más valiosas.

* LA OBSERVACIÓN

La observación según Casanova (1995:127) es *la técnica basada en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos, o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios.*

Divide la observación en participante y no participante.

- a) Observación participante. Cuando el observador se encuentra integrado en el grupo objeto de estudio; así por ejemplo en algunos trabajos de campo, los sujetos a observar no llegan a reconocer al observador. Habitualmente este papel es desarrollado por el entrenador durante su práctica directa, siendo los jugadores conscientes de dicha observación.
- b) Observación no participante. El observador asume un papel externo y ajeno al grupo objeto de estudio, manteniéndose al margen y sin llegar a tomar partido en sus actuaciones o relaciones. En el caso del entrenador difícilmente puede adoptar esta función, salvo que esté realizando la observación a otro compañero o entrenador en prácticas.

Sierra Bravo (1989) en Sarrate Capdevilla (1990) clasifica la observación atendiendo a distintos criterios y teniendo en cuenta su objeto:

- Observación directa por medio de los sentidos de hechos y realidades presentes. Si estos hechos se producen espontáneamente y naturalmente, se trata de la observación simple. Si por el contrario, se provocan artificialmente por el observador o existe una cierta preparación y control de éste sobre las condiciones del fenómeno observado, estamos ante una observación experimental.
- Observación documental sobre documentos actuales o históricos de todo género, en cuanto recogen y reflejan hechos y datos de interés social. La técnica de análisis de contenido es la más apropiada de utilizar para su estudio.
- Observación mediante encuesta, entendida esta palabra en el sentido de interrogación a los sujetos o protagonistas de los hechos a estudiar. Puede tener lugar mediante cuestionario escrito, entrevista, escalas sociométricas, escalas de aptitudes, etc.

La clasificación más común, como hemos visto anteriormente en Casanova (1995), es atendiendo al grado de implicación del observador distinguimos dos categorías, de las que Sarrate Capdevila (1990) comenta lo siguiente:

- Observación No Participante, es la que se refiere a situaciones en las que el investigador no actúa como parte de la situación que está observando.
- Observación Participante es aquella que es directa porque acude a las fuentes primarias y originales del problema estudiado, supera la “sociología del espectador” y elimina las barreras existentes entre el sujeto investigador y el investigado (Gómez Jara 1982). Éste método propio de la Antropología Cultural y de la Etnografía posibilita la captación de circunstancias y estados de ánimo sólo posibles de identificar como experiencias propias.

Para Colás y Buendía (1994) la observación participante es la principal técnica de recogida de datos en la metodología cualitativa. Supone la interacción social entre investigador y grupos sociales. Su objetivo es recoger datos, de modo sistemático, a través de un contacto directo en contextos y situaciones específicas. La observación participante no responde a un diseño rígido de observación en el que se

tienen delimitadas y planteadas las cuestiones que se van a responder. Su mayor peculiaridad estriba en su carácter flexible y abierto.

En la observación participante para estas autoras se pueden identificar estas etapas:

- a) La selección de escenarios. El escenario inicial ideal se puede definir como aquel al que el observador tiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y ofrece datos directamente relacionados con las cuestiones claves del estudio.
- b) Recogida de datos. Dos cuestiones resultan significativas en esta fase, en qué información obtener y cómo. Goetz y Lecompte (1988) sugieren preguntas generadoras de observación: ¿quiénes son los que forman el grupo?, ¿qué está sucediendo en el escenario?, ¿dónde está situado el grupo?, ¿cuándo se reúne el grupo?, ¿por qué funciona el grupo como lo hace?, ¿qué símbolos, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?
- c) Tratamiento de los protocolos recogidos. Una vez recogidos los datos, se está en disposición de realizar una reflexión teórica sobre los aspectos observados. Hay que establecer conexiones entre diversos factores, se anotan regularidades, cambios eventuales, etc. A partir de ahí se plantean posibles hipótesis e interpretaciones con objeto de llegar a una teoría más general. Este análisis genera conocimiento científico a partir del conocimiento cotidiano.

Los dos tipos de observación se realizaron en nuestra investigación:

- La Observación Participante, en dos ámbitos de actuación:
 - la realizada por el investigador en las reuniones del seminario de investigación-acción que se plasmaba en los registros correspondientes.
 - y la realizada por los entrenadores responsables de sus equipos, como observadores e investigadores de su propia práctica, que se traduce en la realización de los diarios de campo.
- La Observación Externa, no participante, realizada por un grupo de alumnos de maestría del INEF de León y la amiga crítica como observadora externa de las reuniones del grupo del seminario . Posteriormente se entró en un proceso discursivo

y triangular entre los alumnos del grupo de observación externa de la maestría del INEF de León, el entrenador que había ejecutado las sesiones diseñadas en el Seminario y el investigador principal con el fin de analizar y explicar los porqués, las razones de cada actuación y de cada decisión.

Los entrenadores en su faceta de observadores participantes adujeron y encontraron distintos problemas para escribir y reflexionar en la acción, e incluso para determinar qué observar, qué conductas son más significativas, etc. Ante estas dificultades el investigador principal toma la estrategia de que al comienzo de cada reunión se reflexione sobre el partido jugado en base a los fallos y aciertos de su equipo y se proporciona la siguiente ficha de observación basada en Bourrel y Seno (1989).

BALANCE DE LA SESIÓN

- Sobre el contenido:

- ¿He alcanzado todos los objetivos que señalé?
- Si no, ¿Por qué?
- ¿Cuáles debo corregir? ¿Cómo? ¿Cuándo?
- ¿Cuántos jugadores han sacado verdaderamente beneficio de la sesión?
- ¿Es posible encontrar un ejercicio, una situación, un juego de tema más rentable para alcanzar este objetivo?
- ¿Dónde he perdido el tiempo?
- ¿Qué modificaciones podrían ser útiles?

- Sobre el comportamiento del entrenador

- ¿No he interactuado mucho?
- ¿Cómo podría mejorar la presentación de los ejercicios?
- ¿He obtenido el comportamiento máximo de cada uno?
- ¿No he hecho diferencias en mis comentarios?

La observación no participante se llevó a cabo en la implementación que se hizo de los materiales curriculares diseñados por el Seminario. Esta observación contó en un principio con ciertas reticencias por parte de algún participante del Seminario.

“Pienso que los observadores no van a poder entrar en muchos detalles pues desconocen situaciones, objetivos, intenciones... y pueden dar opiniones equivocadas”(A.).

Esta interpretación mía es ratificada por la opinión de la amiga crítica que en su informe relata:

“Sí que observo un pequeño temor por parte de los integrantes del seminario a ser observados. Rebuscan demasiado para la simplicidad en que se quedan las observaciones. Me imagino que a medida que pase el tiempo se darán cuenta de que son útiles y que de lo que se trata no es de criticarlas sino de, junto con ellos, sacar los posibles errores o fallos e intentar solucionarlos. Además no se entra en temas de si los ejercicios son buenos o malos, sino que la observación se centra más en la estructura y en su comportamiento con los chavales”.

Para la observación externa de las sesiones se constituye un equipo compuesto por 5 alumnos de la Especialización Deportiva (Maestría) de Fútbol del INEF de León, estos alumnos mantuvieron 3 reuniones con el Investigador Principal en las que se leyeron, analizaron y discutieron materiales proporcionados por mí y que iban a servir de documentos de ayuda o apoyo para llevar la tarea de observar a los entrenadores. Los materiales que se facilitaron fueron:

- BOURREL, CH y SENO, H. (1989) “L’entraineur de football”. Ed. Amphora. París.
- Apuntes de la Asignatura. “Análisis de la enseñanza” del INEF de León.
- RITSCHAR, M. (1983). “Temps d’apprentissage en football”. Macolin, 7.
- DUFOUR, W (1990) “Las técnicas de observación del comportamiento motor. Fútbol: La observación tratada por ordenador”. R.E.D. Volumen IV, nº. 4.
- MARSENACH, J (1986) “Análisis de la enseñanza por medio del vídeo”. Revista de Educación Física, nº 8 (14-19).
- Hernández Vazquez, J. Y Casamort i Ayats, J. “Análisis práctico de observación en la clase de E.F.”. Revista de Educación Física, nº 16.
- Delgado Noguera, M.A. (1989) “El análisis de la interacción en las clases de E.F.” Apuntes, nº 16-17. (95-98).
- TINNING, R. (1992). “La Educación Física: La escuela y sus profesores”, el capítulo 3 titulado «La recogida de información en las clases de educación física».

El paso siguiente fue informarles, poniéndoles en contacto con el entrenador a observar, así como el campo de entrenamiento y el horario de entrenamiento. Las dificultades aquí sugieren no de qué observar, ya que el grupo de observación tenía formación en este sentido por la asignatura de Análisis de la Enseñanza de las del INEF de Castilla y León, y por las reuniones previas el proceso de observación, sino de la dinámica habitual de trabajo en estas categorías de un equipo de fútbol como cambios de campos de entrenamiento, falta de jugadores en los entrenamientos, climatología de León por estas fechas, etc., mala iluminación y poca “profesionalidad” de los entrenadores.

El grupo de observación externa, ante la discusión con los directores de la Tesis, comenzó con observaciones abiertas durante 3 sesiones; es decir, el observador externo en estas sesiones miraba y escribía sin tener una configuración de la planilla de observación. Posteriormente nos reuníamos los observadores externos y el investigador principal para formalizar en base a su información, una planilla de observación, que se puede apreciar a continuación

PLANILLA DE OBSERVACIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES**• OBJETIVOS DE LA SESIÓN:**

- Aspectos técnicos.
- Aspectos tácticos.
- Aspectos físicos.
- Aspectos psicológicos.

• ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

- Actividades realizadas. Orden de las actividades.
- Relación de la teoría (lo planificado) con lo que se hace en la práctica.
- Relación predominio Técnico/Táctico. Analítico/Global

• SISTEMAS – MODELO DE ENSEÑANZA – ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

- Estrategias de enseñanza:
 - Organización del grupo. Colocación del entrenador
 - Organización del espacio
- Relación profesor-alumno: Directiva, Autoritaria, Democrática.
- Sistema de comunicación Entrenador-jugador.
- Recursos y uso de materiales.

• EVALUACIÓN

- Feedback
- Cómo refuerza a los jugadores
- Da conocimiento de resultado.
- Al terminar la sesión se hace puesta en común sobre lo realizado.

Esta es una planilla de carácter cualitativo y tiene por objetivo determinar la relación entre el diseño de programación y la práctica, así como recabar aspecto relacionados con estrategias de enseñanza y evaluación.

Entre las dificultades para llevar a cabo esta tarea destacan, como ya se apuntó, las inclemencias del tiempo, en algunos casos poca asistencia de jugadores a los entrenamientos y descoordinación entre el observador externo y el entrenador por cambios puntuales de horario de entrenamiento. No debemos olvidar que estamos hablando de equipos que tienen problemas para conseguir campos de entrenamiento, que se entrena con luz artificial, no siempre suficiente y que cada entrenador tiene su trabajo remunerado en otros campos profesionales.

La característica de esta observación se resume del siguiente modo:

- Las categorías no están definidas en un principio, son fruto del proceso.
- El contexto en el que se recogen los datos es totalmente natural, no alterándose el funcionamiento normal del entrenamiento por la presencia de los observadores.
- La observación es cualitativa, no interesando registros numéricos normalizados.
- Los observadores han sido entrenados de forma específica para garantizar la validez y fiabilidad de los datos.

Algunas de estas observaciones las comentamos en las reuniones del seminario y un miembro de este (H.) dió una idea que se aceptó de inmediato.

“Sería bueno contrastar mis comentarios de la sesión, mi diario de campo, con lo que apuntan los observadores externos” (H.).

Esta propuesta se llevó a cabo reuniéndonos el observador externo, el entrenador y el investigador principal con el objetivo de la justificación del modo de hacer de los entrenadores reflejado por los comentarios del observador no participante. (Ver Anexo nº 5 donde se reflejan informes de estas observaciones externas).

La amiga crítica como observadora externa del seminario

Las reuniones de grupo contaron con la presencia de una alumna de la especialidad deportiva de Fútbol del INEF de León, cuya función no era tanto dar opiniones sobre los asuntos tratados, sino recoger información con un carácter crítico tanto de la forma del Seminario (cesión de diálogo, negociación, puntualidad ...),

como del fondo (oportunidad de los temas de estudio, coherencia de las opiniones de los entrenadores, labor o función del investigador oficial ...).

Se trata de una persona “imparcial” a la situación que se incorpora al Seminario en su segundo año de funcionamiento; es estudiante de la especialización deportiva de fútbol en 5º curso y ha practicado el fútbol en la máxima categoría del fútbol femenino así como el fútbol sala; por tanto es una persona documentada y experimentada. Su participación se fundamenta en el interés que tiene por la formación en el ámbito futbolístico y por mejorar los modelos de intervención del fútbol desembocando en un método más especializado; es una convencida de los trabajos específicos y no descontextualizados.

La valoración que realiza de la experiencia colaborativa es positiva y mejorable, ella es partidaria de generalizar estos seminarios de trabajo a todo el fútbol base, aunque es consciente de la dificultad que ello conlleva propiciado por la estructura organizativa de la mayoría de los clubs de fútbol.

Daba constancia de todo esto en la redacción de informes que se pasaban al investigador principal, al menos uno por cada fase del Seminario. (Ver anexo nº 6).

LAS ENTREVISTAS CUALITATIVAS

La entrevista es la conversación entre dos personas con objeto de establecer un proceso de comunicación y diálogo. Nos ha permitido en nuestro estudio tener encuentros con los entrenadores participantes en el Seminario, para intentar comprender desde la situación de partida la evolución y dinámica de todo el proceso investigativo.

Las entrevista cualitativas según Colás y Buendía (1994) suponen recabar información a través de los “informantes” sobre acontecimientos o problemas que no conoce el investigador y que pueden surgir a lo largo de la observación participante.

Para Patton, (1984) en Colás y Buendía (1994) las entrevistas cualitativas pueden adoptar tres modalidades implicando diferencias en su preparación e instrumentación:

- a) Entrevista basada en una conversación informal o entrevista no directiva. En este tipo de entrevista las cuestiones surgen de forma natural en el curso de conversaciones espontaneas. Es originaria de la psiquiatría o de la psicoterapia y resulta muy apropiada para detectar y conocer aptitudes más profundas. Se caracteriza por ser flexible, dinámica, no directiva ni estructurada y está siendo muy trabajada desde la perspectiva cualitativa bajo la denominación de entrevista en profundidad.
- b) Entrevista basada en directrices o entrevista focalizada. Supone preveer una serie de temas que serán tratados por los entrevistados antes de la entrevista. Esta guía asegura que se cubren los temas más relevantes. El entrevistador decide la secuencia y el estilo de las preguntas en el curso de la misma.
- c) Entrevista estandarizada. Se construye según cuestiones cuidadosamente redactadas y organizadas. Su contenido y secuencia se repite en todos los entrevistados. Permite obtener datos más sistemáticos y conclusiones más generales.

Para Colás y Buendía (1994:261) estas modalidades de entrevistas cualitativas presentan como características comunes las siguientes: *las personas entrevistadas expresan sus propias perspectivas personales; el entrevistador nunca predetermina frases o categorías que puedan ser utilizadas en las respuestas y el objetivo básico es comprender la posición de los participantes, captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales.*

Para la realización de entrevistas etnográficas, Woods (1987) establece una serie de atributos personales necesarios:

- 1.- atributo. Que los valores e intereses de los entrevistados y entrevistador no estén acusadamente en desacuerdo.
- 2.- atributo. El entrevistador tiene que tener la curiosidad, el deseo de saber, de conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos.
- 3.- atributo. La espontaneidad. En las entrevistas el objetivo es el captar lo que se encuentra en el interior de los entrevistados, sin la coloración ni la distorsión que el entrevistador pueda imprimirle.

“Cuento más «natural» es el entrevistador, mayor son sus posibilidades de éxito. «Ser natural» o «ser espontáneo» significa que no se adopta ninguna postura especial en calidad de «investigador»”.

Este mismo autor Woods (1987:91,92), hace unas recomendaciones para llevar a cabo el proceso de entrevista.

“La entrevista se debe de desarrollar con la mayor naturalidad posible, sin buscar con esmero los lugares para la conversación y en un clima informal, relajado y espontáneo, ya que cuanto menor sea la directividad mayor es la probabilidad de lograr la sinceridad y veracidad deseada. Conviene comenzar la entrevista amablemente y no formular de pronto preguntas íntimas ni intimidantes. Poco a poco deberemos aproximarlos a los temas que sean de interés para nuestro análisis, no olvidando un esquema o anotaciones que nos sirvan de guía para asegurar la inclusión de todos los aspectos”.

“Es preciso empatizar con el entrevistado, lo que significa hablar su lenguaje, valorar sus argumentos y aparentar ponerse a su lado. Esta empatía puede ponerse de manifiesto de muchas maneras: oportunos gestos de asentimiento, sacudidas de cabeza...”

Otros autores denominan a estas entrevistas flexibles y dinámicas, “Entrevistas en profundidad”; así para Taylor y Bogdan (1992) ésta se define como encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes sobre sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras; a su vez Pérez Serrano (1994) afirma que su objetivo es obtener material de niveles psicológicos suficientemente profundos, hacer surgir a la superficie actitudes y sentimientos que el entrevistado sería ciertamente incapaz de expresar si se le preguntase de una forma directa. Para esta autora, lo que se busca es ir más allá de las respuestas superficiales; para ello el entrevistador debe tener un cuidadoso equilibrio entre ahondar en búsqueda de una contestación más concreta y ahondar demasiado, exponiéndose a influir en las contestaciones.

Las posibles preguntas en las entrevistas cualitativas según Patton (1984) se reflejan en el Cuadro 4.3.

1. Preguntas sobre experiencias y comportamientos: descubren lo que los respondientes hacen o han hecho. Su objetivo es describir experiencias, conductas, acciones y actividades que podrían haber sido observadas.
2. Preguntas sobre opiniones y valores: pretenden averiguar lo que la gente piensa acerca de sus comportamientos y experiencias. Informan sobre las metas, intenciones, deseos y valores de las personas. Conllevan una implicación racional y una de decisiones por parte del entrevistado.
3. Preguntas sobre sentimientos y emociones: tratan de conocer las respuestas emocionales de las personas a sus experiencias y pensamientos.
4. Cuestiones de conocimientos: su objetivo es descubrir información que posee el entrevistado.
5. Cuestiones sensoriales: intentan averiguar los estímulos a los que son sensibles los sujetos.
6. Cuestiones ambientales: pretenden conocer características identificativas de los informantes: ocupación, educación, edad, etc.

Cuadro 4.3. Tipología de preguntas posibles en la entrevista cualitativa según Patton (1984)

En nuestro estudio, las entrevistas focalizadas según la denominación de Patton (1984) tenían como finalidad recoger opiniones sobre la valoración que les merecía su participación en el Seminario colaborativo. Para ello comenzamos por explicar una serie de objetivos de las entrevistas:

- Valorar la dinámica y el desarrollo del Seminario, durante el tiempo que ha durado (dos años).
- Contrastar y comparar los cambios producidos en los aspectos didácticos en el entrenamiento de los participantes.

- Verificar si el Seminario ha paliado las posibles «lagunas» de la formación inicial, y a su vez si es un procedimiento adecuado de formación permanente.
- Determinar la influencia del Seminario en el desarrollo profesional a través del trabajo de colaboración.

Para la recogida de la información, se tuvieron en cuenta una serie de categorías o áreas temáticas relacionadas con los temas objeto de estudio, sobre las que debería versar el contenido definitivo de las cuestiones planteadas a los sujetos:

- Conocimiento de instrumentos de trabajo para realizar una investigación cualitativa.
- Cambios producidos en el caudal de los conocimientos teóricos del fútbol y de sus estrategias de entrenamiento.
- Cambios en el modelo de intervención de entrenamiento de los participantes.
- La reflexión como fuente de formación permanente de los entrenadores.
- Valoración de los cambios en el desarrollo profesional que supuso el trabajo colaborativo del Seminario.

Las preguntas que se diseñaron para cumplir los objetivos tratan de las siguientes cuestiones y éstas son algunas de ellas:

- ¿Has aprendido a confeccionar algunos de los instrumentos de la metodología cualitativa?
- ¿Has adquirido nuevos conocimientos teóricos de fútbol y nuevas estrategias de entrenamiento (planificación, diseño de sesiones, etc.), como complemento de la formación inicial en la escuela de entrenadores?
- ¿Crees que el Seminario puede ser complemento de la formación inicial recibida en la Federación?
- ¿Has logrado una actitud más crítica y reflexiva en la tarea de entrenar?, ¿Cómo?
- ¿Has desarrollado tu papel de entrenador-investigador?, ¿Cómo y en qué?
- ¿El Seminario ha supuesto una transformación de tu modelo de entrenamiento? , ¿En qué cosas?
- ¿Existe relación entre el Seminario y la mejora en la utilización de ciertos materiales de entrenamiento?

- ¿Crees que el Seminario a través de la información en la práctica ha desarrollado tu capacidad profesional? ¿En qué aspectos?
- ¿Antes del Seminario, qué importancia dabas a determinados elementos, como el trabajo en grupo? ¿La técnica? ¿La táctica?
- ¿Consideras válida la metodología del Seminario para resolver los problemas que tenemos habitualmente en nuestra tarea de entrenar?

Estas preguntas se realizaron en cuatro momentos, aunque la comunicación entre el investigador principal y los entrenadores, en la mayoría de los casos, era asidua y fluida, lo que se traducía en diálogos habituales que el investigador aprovechaba para conseguir información. Un modelo de entrevista y su transcripción se puede apreciar en los anexo nº 7.

Instrumentos de recogida de información

REGISTRO DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL

Para Blández (1996) el registro es como “el Cuaderno de Bitácora” para el capitán de un barco. Es un documento fundamental en el que el Investigador Principal va anotando día a día todo el desarrollo de la investigación: reuniones, grabaciones, ... El registro del investigador refleja su implicación en la investigación. En él se incluyen detalles acerca de cómo se ha concebido inicialmente la investigación, cómo puede estar relacionada con la propia evolución personal, los fracasos y errores así como los logros, los cambios de parecer, dudas y preocupaciones. Esta información resulta útil para evaluar los resultados del trabajo, ya que contribuye a identificar esos elementos personales que explican cómo se han llegado a determinadas conclusiones.

En este registro anotamos la información de todas las entrevistas y reuniones celebradas con el grupo a lo largo de la investigación, detallando reflexiones, comportamientos, comentarios y las conclusiones que de ello surgían.

Durante las reuniones de grupo y entrevistas, apenas se tomaba alguna nota, ya que se utilizaba una grabadora con la que se confeccionaban los registros posteriormente. En el anexo nº 8 se muestra la transcripción de una reunión del grupo.

EL DIARIO DE LOS ENTRENADORES

A partir de la implantación de un nuevo paradigma en las ciencias sociales, el paradigma interpretativo también llamado naturalista o cualitativo, la utilización de estos documentos se fue generalizando dentro de la línea del pensamiento de los profesores Van Manen (1975), Berk (1980), Grumet (1980), Burquess (1984) en Zabalza (1991).

El diario es un informe personal que se utiliza para recoger información sobre una base de cierta continuidad, son documentos íntimos que muestran pensamientos, estados de ánimo, sensaciones y reflexiones personales. Suele contener notas confidenciales sobre observaciones, sentimientos, reflexiones, interpretaciones, hipótesis o explicaciones. Siguiendo a Colás y Buendía (1994), su redacción implica una reflexión personal y en esta introspección se combinan los sentimientos, emociones y pensamientos con las propias creencias y expectativas, con los conocimientos previos, con las vivencias personales y los esquemas perceptivos.

Los diarios de los entrenadores pueden ser un excelente documento de recogida de datos para investigar en la tarea de entrenar. A través de los diarios, el Entrenador explora por sí mismo su actuación profesional, se autoproporciona feedback. Para del Villar (1994) poseen la potencialidad de modificar concepciones y transformar la práctica.

Porlán y Martín (1991) plantea el diario como un instrumento para mejorar la formación permanente en tres ámbitos:

1. El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones personales. El objetivo de esta fase debe centrarse en ofrecer inicialmente una panorámica general y significativa en lo que sucede en las clases

describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando en lo posible, las distintas observaciones que se van recogiendo.

La escritura del diario permite que el Entrenador pueda detenerse a analizar lo ocurrido durante el entrenamiento, descubriendo fallos y desarrollando la reflexión. El relato de un entrenador participante en nuestra investigación muestra el balance personal del diario.

“En el diario de campo anoto lo que hago en cada sesión y un comentario de cómo van saliendo las cosas, en qué se ha podido fallar, la mayor utilidad se ve para después de los partidos. El diario de campo te sirve para madurar, para tener referencias de situaciones anteriores, para cuestiones técnico-tácticas, de comportamiento de grupo e incluso, como autoevaluación del entrenador.

El principal inconveniente a la hora de llevarlo es disponer de tiempo, no tener la predisposición suficiente, también por falta de conocimiento de lo que te puede aportar; es un instrumento desconocido en los cursos de entrenadores y además somos un poco autosuficientes y nos fiamos demasiado de la cabeza. Otro inconveniente es la exigencia de un compromiso, se te puede hacer pesado, y como en fútbol se busca el resultado a corto plazo, pues no llegas a ver la repercusión del diario de campo en la marcha del equipo y dices: no me sirve para nada, y lo tiras a la papelera” (L.).

2. El diario como instrumento para cambiar las concepciones.

El contenido de estas concepciones hace referencia a los aspectos claves de cualquier contexto educativo:

- Concepciones referidas al alumno: cómo aprenden los alumnos; cómo se facilita dicho aprendizaje; influencia de las capacidades innatas; etc.
- Concepciones referido al papel del profesor: su autoridad; la relación con el currículum; la profesionalidad; estilo y métodos de enseñanza; etc.
- Concepciones referidas a la materia: carácter absoluto o relativo del conocimiento; importancia del conocimiento espontáneo de los alumnos; naturaleza del conocimiento escolar y su relación respecto al conocimiento científico y cotidiano; etc.

- Concepciones referidas al ambiente: relaciones psicosociales dentro y fuera del aula; democracia escolar; relaciones de poder; líderes; etc.

El Seminario permanente acogía sesiones de lectura y revisión de diarios de algún entrenador; con dos fines: uno por la queja de algún participante de que no sabían qué poner en el diario.

“El diario de campo lo llevo al día, y en él reflejo todo lo que pasa a lo largo del año. Lo leo de vez en cuando para comprender algunas cosas; es como un diario personal. Es muy válido porque te ayuda a pensar más las cosas fundamentalmente.

La crítica es que quizá no sepamos qué poner, necesitamos más orientaciones de cómo se hace.” (T.).

Y dos, encontrar los modos de actuación de cada compañero. Hubo también las posturas contrarias a esta puesta en común por parte de un entrenador.

“El diario de campo lo utilizo cada día que entreno y es personal porque allí puede haber comentarios de jugadores, etc. si bien hay una parte que sí se puede comentar con compañeros, por tanto hay apartados particulares o íntimos y otros públicos” (A.).

3. El diario como instrumento para transformar la práctica.

El diario deja de ser exclusivamente un registro escrito del proceso reflexivo, para convertirse progresivamente en el eje organizador de una auténtica investigación profesional. No se trata ya de describir los problemas prácticos que encontramos en nuestra actividad, ni de analizarlos poniendo en cuestión nuestra concepciones didácticas. Se trata, en esta fase, de desplegar técnicas específicas para conocer cómo funciona el nuevo programa, recogiendo información, analizándola y categorizándola, contrastando datos y estableciendo conclusiones que reorienten el curso de la práctica y nos permitan validar y reconstruir nuestro propio conocimiento personal.

Una vez que el entrenador es consciente de lo que pasa en el entrenamiento y lo ha podido analizar seriamente, es muy probable que se genere un proceso de

cambio de su práctica. El comentario del entrenador participante demuestra que el diario de campo es un instrumento de evaluación continua de uno mismo y por tanto de sus evaluaciones prácticas también.

“Lo que anoté en el diario de campo fue la gente que iba y no iba a entrenar. También lo que se hacía. El diario de campo es un buen instrumento de examen de uno mismo para ver si te vas adaptando a una situación nueva, para ver lo que has hecho en una temporada. Es decir, para tu propio control, para recordar los trabajos y ver cómo va evolucionando tu formación”(F.).

En síntesis los participantes en el Seminario permanente, por unanimidad, consideran válido el diario de campo como un mecanismo de cambio de su práctica, si bien algunos alegan problemas a la hora de su confección tanto por desconocimiento del instrumento de trabajo ya que en la formación inicial no se aprende, como a otras razones de falta de tiempo para su realización ya que estos no tienen el fútbol como su «modus vivendi»; esto se traduce en unos diarios de campo muy distintos, sobre todo según la titulación académica del participante, más que en relación a la categoría del equipo entrenado. En el anexo nº 9 se aprecia dicha diferencia.

LAS GRABACIONES EN AUDIO

Utilizábamos una grabadora audio, marca Sanyo. Microcassette, Recorder TRC-610M para las entrevistas tanto con los entrenadores como con los directores de tesis y otros profesionales, así como en las reuniones del seminario, en las que se recogían los comentarios y opiniones de los entrenadores participantes, proporcionándonos un testimonio vivo y completo de las reuniones de trabajo. Esto permite recoger datos que anteriormente habían pasado inadvertido, y recordar y analizar situaciones muy puntuales.

IV.2.3. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Como plantean Taylor y Bogdan (1986), tal vez sea engañoso dedicar un apartado al análisis de los datos, porque se trata de un proceso continuo que se inicia desde el mismo diseño del proyecto de investigación con la distribución de las técnicas de recogida de datos y sus relaciones.

Por otra parte, tal y como sugiere Santos Guerra (1990), no existe una única forma para el análisis, sino que en cada investigación se va perfilando un proceso determinado. Además en la investigación colaboradora se pueden analizar datos cuantitativos y cualitativos. Pero, en cualquier caso, el análisis siempre busca simplificaciones, principios unificadores para llegar a identidades de sentido.

Una vez que contamos, en nuestro estudio, con toda la información reunida y ya terminado el trabajo de campo, estamos en condiciones de realizar el análisis de los datos. Como nuestra investigación ha sido realizada con una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), exponemos alguna diferencia del análisis de datos entre ellas, éstas están basadas en Pérez Serrano (1994):

- En la investigación cualitativa tanto la recogida como el análisis de datos van juntos, mientras que constituyen momentos diferentes en la metodología cuantitativa.
- El proceso a seguir en la investigación cualitativa es fundamentalmente interactivo. Lo que exige en muchas ocasiones volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso, mientras que el proceso en la investigación cuantitativa tiene un carácter lineal.

IV.2.3.1. Análisis de los datos cuantitativos

Según Pérez Serrano (1994) el modelo más comúnmente utilizado en la metodología cuantitativa sigue las fases que indicamos a continuación:

- 1.- Recogida de datos de acuerdo con la especificación de variables realizada y el diseño de investigación.
- 2.- Tabulación de datos.
- 3.- Representación de distribuciones.

- 4.- Hipótesis-estadísticas de acuerdo con la investigación propuesta.
- 5.- Prueba de hipótesis estadística: elección de la prueba estadística y del nivel de error, aplicación de la prueba, y rechazo o no de la hipótesis nula.
- 6.- Inferencia respecto a la hipótesis de trabajo.
- 7.- Posible afirmación, ampliación o cambio de la teoría inicial.

Ésto es un trabajo de naturaleza “ex post-facto”, de naturaleza típicamente correlacional en el que el análisis causal de variables deja paso a un análisis concomitante de las relaciones entre las variables que son objeto de estudio en el cuestionario; por tanto se hace un análisis concomitante no causal. En ese análisis juega un papel primordial la estadística descriptiva y secundario la estadística comparativa, el análisis de los datos procedentes de escalas tipo Licker, sean tabulado en una hoja de datos para procesarlas de acuerdo con la normativa de los paquetes estadísticos que aparecen en el SPSS (Statistical Package for Social Sciences). El correspondiente procesamiento estadístico de los datos nos ha dado valores descriptivos de cada uno de los ítem. Estos valores descriptivos se han traducido, bien a medias de tendencia central o a medias de dispersión, en muchos de nuestros comentarios vamos a utilizar los conocidos datos provenientes de medias o desviaciones típicas, mientras que en otros utilizamos proporciones al tratar de dar un análisis exhaustivo referidos a una población tan concreta como los entrenadores nacionales de Castilla y León. Más allá de esta descripción hemos establecido correlaciones entre variables que inicialmente parecían observar concomitancias fuertes; desde otro punto de vista, en el objeto de nuestro estudio tiene poca cabida un análisis comparativo puesto que nuestra muestra es exhaustiva y no se observan en este sentido posibles referentes, no ya dentro de nuestro trabajo, sino en investigaciones anteriores., investigaciones como la que aquí presentamos, con una población tan específica como son los entrenadores nacionales de fútbol, que sepamos no existe en España.

IV.2.3.2. Análisis de los datos cualitativos

En la investigación cualitativa existen diversas estrategias de comportamiento y análisis de los datos, en su mayor parte, procedentes de la sociología y etnología, y

de las nuevas corrientes de evaluación educativa (Guba, Hamilton, Eisner, Macdonald, Stenhouse). En la metodología cualitativa el análisis de datos no se atiene a unas directrices fijas y concretas y pueden existir diversos enfoques, perspectivas y orientaciones.

Entorno a esta temática han proliferado variedad de informes. Según Colás y Buendía (1994) en esta cuestión hay dos tendencias polares que admiten posiciones intermedias:

- a) La tendencia imperante aboga por la independencia entre el diseño de investigación y el análisis de datos. Posibilita establecer muy distintas combinaciones entre tipos de diseños y modalidades de análisis. Desde esta perspectiva resulta correcto e incluso conveniente la aplicación de tratamientos estadísticos a diseños cualitativos o la cuantificación de datos cualitativos, (Cook y Reichardt, 1986).
- b) La segunda tendencia defiende la correspondencia y la coherencia entre diseño de investigación, tipo de datos, análisis y garantías de validez, (Lincoln y Guba, 1985). Se garantiza la validez y fiabilidad de resultados obtenidos a través de procedimientos propios.

Cuando en junio de 1996 se dio por finalizado el desarrollo del Seminario permanente, me encontré con un gran volumen de datos (los diarios de los entrenadores, el registro de la investigación, las cintas grabadas de entrevistas y observadores, etc.), que había que estructurar más claramente, canalizar e interpretar. Esta etapa duró aproximadamente dieciocho meses.

Latorre y González (1987:43) define el análisis de datos como *“la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos de recogida de datos. Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación e implica trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir qué es importante y qué van a aportar a la investigación”*.

Para Taylor y Bogdan (1990), el análisis de los datos implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que se produce regularmente cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender los datos en el contexto en el que fueron recogidos.

En nuestra investigación para organizar toda la información determinamos un sistema de categorías, después de releer numerosas veces los datos; por ejemplo, motivos por los que decidieron participar en la investigación, las aportaciones y las limitaciones de la formación inicial recibida, los problemas en la dinámica del Seminario de formación permanente, el equilibrio teoría-práctica en la formación inicial, la dificultad para la realización del diario de campo, el desarrollo de la reflexión y el análisis crítico de su práctica del entrenamiento, los modelos de intervención del entrenamiento antes y después del seminario, los aspectos didácticos del entrenamiento y la formación permanente con distintas subcategorías como sus problemas, la controversia entre lo que se ofrece y lo que se demanda y el trabajo colaborativo como fórmula de formación permanente del entrenador.

Lo fundamental y relevante es que a la hora de configurar el sistema de categorías se ajuste al problema y contenido de nuestro estudio. Según López-Aranguren (1992), para obtener un sistema bueno y útil de categorías, el investigador tiene que prestar particular atención al cumplimiento de cinco requisitos:

1. El sistema de categorías debe reflejar los objetivos de la investigación, lo cual quiere decir que las variables de interés deberían estar claramente definidas y que los indicadores empleados deberían estar especificados con precisión.
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 mutuamente: no debe ser posible colocar una unidad de registro en más de una categoría del sistema.

4. Las categorías deben ser independientes: esto quiere decir, que la colocación de una unidad de registro en una categoría no debiera influir en absoluto sobre la clasificación de otras unidades de registro
5. Finalmente, el sistema de categorías debe derivar de un único principio de clasificación, requisito que permite mantener separados niveles de análisis conceptualmente diferentes.

En resumen, el análisis cualitativo es un proceso dificultoso y lento en el que tiene influencia la experiencia del investigador, el marco teórico, la reflexión junto con el grupo participante en el Seminario y la interpretación. Para Taylor y Bogdan (1986) *“es un proceso dinámico y creativo”* que puede durar meses hasta tomar una forma escrita.

LA TRIANGULACIÓN COMO TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS

La triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde el punto de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único de un grupo y en momentos distintos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos.

La triangulación persigue aumentar la validez y se corresponde “con las operaciones combinadas” de Staly (1969) y las “estrategias mixtas” de Douglas (1976).

Para Derzín (1978) la triangulación fuerza a combinar múltiples fuentes de datos, de métodos, de instrumentos en la inspección y el análisis de datos y conductas tipo. Para Kemmis (1981) consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de estos.

A través de un examen cruzado de la información se pueden obtener datos de gran interés que suponen no sólo el contraste de los mismos, sino también un medio

de obtener otros datos que no han sido aportados en un primer nivel de lectura de la realidad.

Elliot (1980) indica que el principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones, apreciaciones de una observación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas, después de compararlas y contrastarlas.

Las técnicas triangulares de investigación en las ciencias humanas y triangulares intentan explicar la riqueza y complejidad del comportamiento humano con el fin de estudiarlo desde diferentes perspectivas, utilizando tanto los datos cualitativos como los cuantitativos.

Angulo Rasco (1990) realiza una clasificación basada en el trabajo de Denzin (1978), Jick (1983) y Guba y Lincoln (1981, 1982), donde se representan, además de los tipos diversos de triangulación, el momento temporal de su utilización, y el grado de importancia y los criterios de rigor para los que se pueden emplear, de mayor a menor importancia, desde el punto de vista interpretativo. Ver Cuadro 4.4.

<i>Triangulación</i>	<i>Fuentes de datos</i>	<i>de Investigaciones</i>	<i>Con otras Teorías y resultados</i>	<i>de Métodos. En la misma perspectiva</i>	<i>entre perspectivas</i>	<i>con los sujetos</i>
Criterios de Veracidad (de mayor a menor importancia)	Credibilidad Dependencia	Dependencia	Dependencia. Transferibilidad Credibilidad	Credibilidad Dependencia Confirmabilidad	Credibilidad Confirmabilidad Transferibilidad	Credibilidad Confirmabilidad Transferibilidad
Grado de importancia para la investigación interpretativa	ALTA	ALTA	ALTA	Muy ALTA	Media BAJA	Muy ALTA
Momento de utilización	Durante	Durante y después	Después	Durante	Durante y Después	Durante

Cuadro 4.4.- Clasificación de la triangulación, según Angulo Rasco (1990).

Aunque, como hemos visto, existen muchas formas de triangular los datos, en nuestra investigación hemos utilizado por una parte la triangulación entre métodos y por otra la triangulación en el método:

- La triangulación entre métodos la realizamos al cruzar los datos tanto del aspecto cuantitativo como cualitativo.
- La triangulación en el método, es la que se realiza “empleando estrategias múltiples con el mismo método para examinar datos”, Denzin (1978), es decir, cuando se combinan y contrastan estrategias metodológicas que pertenecen a la misma perspectiva epistemológica. Dentro de nuestra investigación interpretativa y en este tipo de triangulación en el método realizamos dos tipos:
 - la triangulación multiplicando los métodos que implica una recogida de datos utilizando diferentes técnicas. Por ejemplo, combinando la observación participante y las entrevistas etnográficas, la observación participante y la documentación de la amiga crítica.
 - La triangulación multiplicando personas. Lather la llama “validez cara a cara”, y es un procedimiento imprescindible de la investigación interpretativa. Esta triangulación en nuestra investigación se llevó a cabo entre el investigador principal y los entrenadores del Seminario, entre el investigador y la amiga crítica y también entre el investigador, los observadores externos de las sesiones y los investigadores colaboradores.

Normalmente hay dos sectores fundamentales en nuestra investigación, el investigador y los entrenadores. Cada uno capta los acontecimientos de forma diferente, por lo que es primordial tener en cuenta estos dos puntos de vista. Si además incorporamos una o más personas que actúen de observadores, se enriquecerán mucho más los datos.

Angulo Rasco (1990), da más significación a trabajar en la línea de la triangulación con sujetos y con las estrategias de recogidas de datos propios, que a la preocupación excesiva por triangular con resultados obtenidos por otros instrumentos no “cualitativos”.

IV.2.4. EL RIGOR DEL ESTUDIO

Quizás uno de los puntos más controvertidos y, por ello, más sujetos a discusión se encuentra, para cualquier perspectiva científica, en la presentación, clara y racional de sus criterios de veracidad, es decir, de la profundidad con la que es capaz de demostrar el rigor de sus “explicaciones”, “construcciones” y “conocimientos”. Los investigadores racionalistas han insistido en que el criterio más importante para medir la calidad de una investigación es su rigor, mientras que los que defienden el naturalista e interpretativo, proponen la relevancia.

Según Guba y Lincolh en Guba (1980) el problema del rigor para cualquier investigación científica, puede ser organizado a través de cuatro criterios: *Valor de verdad*, *Aplicabilidad*, *Consistencia* y *Neutralidad*. Cada uno de estos criterios representan respectivamente cuatro cuestiones metodológicas por cuyo planteamiento la rigurosidad y veracidad de los resultados de una investigación científica pueden ser acordadas.

Con un carácter general, Angulo Rasco (1990) define estos criterios de la siguiente manera: “*El valor de la verdad* se interroga sobre la confianza que puede ser depositada en los resultados en una investigación y en los procedimientos empleados en su realización. *La aplicabilidad* intenta determinar la relevancia y las posibilidades de aplicación de las explicaciones-interpretaciones resultado de una investigación concreta, para otros sujetos, otros contextos y otros problemas de investigación. *La consistencia* pretende establecer el grado de relación entre las conclusiones de una investigación y los procedimiento de recogida y análisis de la información. Por último, *la neutralidad* se propone asegurar que los resultados de la investigación están en función del problema estudiado, y no de las inclinaciones, intereses y juicios del investigador. A estos cuatro criterios corresponden respuestas lógicas contrapuestas de las dos perspectivas que cubren el campo epistemológico de la investigación social y educativa: la positivista y la interpretativa. Ver Cuadro 4.5 de Términos Racionalistas y Naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad diseñados por Guba (1985:153).

ASPECTO	TÉRMINO CIENTÍFICO	TÉRMINO EDUCATIVO
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa Generalizabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Cuadro 4.5. Guba (1985), Términos para definir el rigor científico.

En nuestro estudio al acogernos a los dos paradigmas de investigación, debemos realizar los mecanismos oportunos de cada paradigma para dar rigor y relevancia al estudio; si bien focalizaremos la atención sobre todo en la credibilidad de la parte interpretativa al ser la más discutida en la literatura sobre metodología e investigación educativa y social.

III.2.4.1.- Validez de la parte cuantitativa

Antes de remitirnos a la validez de nuestro estudio definimos los cuatro criterios de rigor científico para este paradigma investigativo:

VALIDEZ INTERNA

Este término positivista para del Villar Álvarez (1994) hace alusión a la relación entre la variable independiente y la variable dependiente, es decir, se trata de demostrar si los cambios producidos en el fenómeno (V.D.) son debidos a la acción del programa de intervención (V.I).

Para garantizar esta relación de causalidad, la solución que plantean los investigadores es la de aislar las variables intervinientes, utilizando un diseño de grupo control -grupo experimental, anulando la influencia de las variables extrañas y aleatorizando la muestra seleccionada.

En el trabajo que aquí presentamos las condiciones de validez interna se aprecian enmarcadas dentro del rigor de la recogida de datos, la fiabilidad del instrumento y el carácter exhaustivo de la muestra. Dada la imposibilidad de manipular variables en nuestro estudio, a la validez interna de nuestro trabajo la ha quedado el recurso de convertir la variable independiente en predictor o variable predictora, mientras que la variable dependiente es inevitablemente la variable criterio o el criterio (entrenadores).

VALIDEZ EXTERNA

Trata de la generalización de los resultados. La validez externa de un diseño se determina por “la capacidad que tienen los datos de representar otras situaciones, otros contextos u otras muestras diferentes” Buendía (1992) en del Villar Álvarez (1994). La validez externa requiere que la investigación se lleve a cabo, de tal manera que las variaciones cronológicas y situacionales se tornen irrelevantes para los descubrimientos. Si se puede conseguir tal condición los descubrimientos tendrán relevancia en cualquier contexto. Al respecto Crombach (1975) en Guba (1985) ha apuntado que todas las generalizaciones “decaen” como las sustancias radiactivas, tienen “medias vidas”, de modo que después de un tiempo, toda la generalización es más historia que ciencia.

Para Guba (1985) la preocupación básica sería: ¿Cómo determinar el grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación particular a otros contextos o con otros sujetos? Esto ha sido una de las preocupaciones básicas de nuestro trabajo y una de sus principales fortalezas. Al no manipular los datos no hemos distorsionado realidad alguna respetando los máximos criterios ecológicos en la recogida de datos; desde otro punto de vista, el carácter exhaustivo de nuestra muestra hace que nuestros resultados sean generalizables a algunas comunidades autónomas o a todo el estado español.

FIABILIDAD

Un instrumento es fiable cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna. Esta cualidad hace referencia a lo que el instrumento mide con exactitud y certeza en diferentes ocasiones. En este sentido entendemos la fiabilidad de tres formas diferentes: una, como coherencia interna en cuanto a la temática y los problemas que plantea el instrumento; otra, en cuanto a la equivalencia en nuestro instrumento con una escala similar; finalmente la tercera, en cuanto a estabilidad de las medidas es donde nuestro trabajo y nuestro cuestionario muestran los más fuertes valores, cualquier situación test-retest nos permite concluir que la fiabilidad (estabilidad) Cronbach's es elevada y así se demuestra con la conocida fórmula:

Cronbach's Alpha:

$$a = \frac{K \text{ cov / var}}{1 + (k-1) \text{ cov / Val}}$$

$$a = \frac{K_r}{1 + (k-1)r}$$

NEUTRALIDAD

Se denomina comúnmente objetividad dentro del paradigma racionalista. Presumiblemente la objetividad está garantizada por la metodología. Si los métodos son explícitos, abiertos al escrutinio público, replicables y distanciados al menos un poco, del contacto entre el investigador y el sujeto, entonces la objetividad está asegurada. (Es decir, los prejuicios del investigador son debidamente neutralizados).

En nuestro estudio hemos tenido en cuenta tanto el efecto del experimentador como “las características de las demandas”. Dado nuestra habitual relación con este tipo de población tampoco el “efecto mayo” ha podido estar presente en nuestro trabajo, de ahí que no hayamos recurrido a técnicas de neutralización como son el “efecto ciego ” o el “doble ciego”, observando la enorme dificultad que el efecto del investigador tendría para operar en nuestra investigación,

IV.2.4.2.- Criterios y procedimientos de credibilidad de la parte interpretativa

Miles y Huberman en 1984 no se recatan en señalar el estado realmente decepcionante en que se encuentra la lógica de la investigación interpretativa en lo referente a sus criterios de veracidad y a sus estrategias de análisis. Sin embargo una serie de trabajos relativamente recientes de Guba (1985), Lincoln y Guba (1985), Goetz y Lecompte (1988), constituyen un marco sólido para el control de la confianza en este tipo de investigaciones en un sentido equivalente al de la fiabilidad y validez de los estudios de corte positivista. Estos científicos suelen emplear los términos de valor de verdad o credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad en lugar de los criterios positivistas de validez interna, fiabilidad, objetividad y validez externa.

Según Santos Guerra (1990) y Fernández Santos (1992) en Devis (1994), los tres primeros términos (credibilidad, dependencia y confirmabilidad) hacen referencia a tres dimensiones de un mismo criterio, cuya meta sería garantizar el rigor, precisión y fidelidad de una investigación interpretativa.

A pesar de que no existe unanimidad entre autores sobre la lógica de la validación aplicable a estos datos, todos ellos participan de la necesidad de utilizar técnicas propias de validación. En el cuadro 4.6 podemos ver los criterios y procedimientos propuestos por Colás y Buendía (1994) para obtener credibilidad de los resultados.

CRITERIOS	PROCEDIMIENTOS
a) Valor de Verdad: Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad. Credibilidad	• Observación Persistente. • Triangulación. • Recogida de material referencial. • Comprobaciones con los participantes.
b) Aplicabilidad: Grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos y contextos. Transferibilidad	• Muestreo teórico • Descripción exhaustiva. • Recogida de abundantes datos.
c) Consistencia: Repetición de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos e igual contexto. Dependencia.	• Identificación del estatus y rol del investigador. • Descripciones minuciosas de los informantes. • Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos. • Delimitación del contexto físico, social e interpersonal. • Réplica paso a paso. • Métodos solapados.
d) Neutralidad: Garantía de que los descubrimientos de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador. Confirmabilidad	• Descripciones de baja inferencia. • Comprobaciones de los participantes. • Recogida de datos mecánica. • Triangulación. • Explicar posicionamiento del investigador.

Cuadro 4.6. Criterios y procedimientos para obtener credibilidad en los resultados. Colás y Buendía, (1994).

En nuestro estudio interpretativo, el rigor de la investigación descansa en los siguientes criterios: Credibilidad, Transferibilidad, Dependencia y Confirmabilidad.

CREDIBILIDAD

El hecho de que los investigadores interpretativos no puedan garantizar la relación de causalidad entre variables, dadas las características de su objeto de estudio, no impide que deban mostrar la credibilidad de las interpretaciones realizadas a partir de las pruebas documentales encontradas. En nuestro estudio, los procedimientos realizados de credibilidad son:

- *La triangulación.*

La triangulación es un procedimiento de contraste. Guba (1985) llega a afirmar que no se “*debería aceptar ningún ítem de información que no pueda ser verificado por dos fuentes al menos*”; y que sería inconcebible la credibilidad de una investigación si al menos no implica algún proceso de triangulación.

En nuestro estudio con entrenadores de fútbol hemos utilizado la triangulación de personas y técnicas para la recogida de datos. La triangulación de personas a través de las reflexiones de los entrenadores (diarios y entrevistas), de los observadores (registros de observación), y del investigador principal (notas de campo, registros, ...). La de técnicas se hizo a través de la observación, las reuniones del grupo de formación, las entrevistas y los informes de la amiga crítica.

- *Trabajo prolongado.*

El trabajo prolongado en un mismo lugar facilita mejor la captación real de las situaciones, sus causas, fenómenos, hechos relevantes, así como los hechos de la vida cotidiana. Contribuye a proporcionar una visión más ajustada de la realidad y sin duda más documentada. Supone como apunta Goetz y Lecompte (1982) que el investigador se “*vuelve invisible*”, evitando o paliando en parte la reactividad que su presencia produce al principio, cómo una persona ajena que interfiere en una cotidianidad que no es la suya. Nuestra investigación interpretativa tuvo una duración de dos años, lo que nos permitió estudiar los modos de hacer de los entrenadores y ampliar su formación con una orientación hacia el profesional práctico y reflexivo.

- *La observación persistente.*

Las observaciones persistentes, repetidas y continuas, permiten que el investigador pueda destacar aspectos sobresalientes y persuasivos, así como características atípicas y críticas de la observación, y eliminar aquellas que encuentre irrelevantes. En nuestro trabajo el investigador fue el observador participante durante todo el proceso, asumiendo el papel de investigador principal y dinamizador del grupo de formación.

Una de las razones por las que es importante tener un contacto intenso con las situaciones es para poder estar en posición de reconocer los acontecimientos o características que son atípicas. Se necesita suficiente tiempo en una situación para reconocer qué cualidades le caracteriza y cuáles no (Eisner, 1979).

TRANSFERIBILIDAD

La transferibilidad se refiere a la aplicabilidad que puedan tener los resultados de la investigación. Los naturalistas evitan las generalizaciones debido a que virtualmente todos los fenómenos sociales o de conducta dependen del contexto. Creen que no es posible desarrollar enunciados verdaderos que tengan aplicabilidad general. Su postura es menos ambiciosa, al establecer que los datos tan sólo son extrapolables en contextos similares, y sobre todo, que de lo que están seguros es de que el proceso seguido en la investigación simplemente puede servir de orientación para el trabajo de otros investigadores que se enfrenten con problemas similares.

Nuestra investigación para facilitar la aplicabilidad utiliza el siguiente procedimiento:

- *Recoger abundantes datos descriptivos.*

Para permitir comparar este contexto con otros contextos posibles, a los que cabría realizar transferencias. Si la transferibilidad depende de la equivalencia de características, incumbe a los investigadores proporcionar la información necesaria para comprobar el grado de correspondencia. Nuestra investigación dispone de descripciones de contexto (campos de fútbol, materiales, participantes, observadores

externos, investigador, INEF de Castilla y León), así como de una descripción pormenorizada del proceso de formación de los entrenadores, para que futuros formadores de formadores puedan encontrar la transferencia a sus propios contextos.

CONSISTENCIA o DEPENDENCIA

La consistencia hace referencia a la estabilidad de los datos –replicabilidad–. Los naturalistas están preocupados con la estabilidad de los datos pero deben aceptar aparentes inestabilidades que se plantean, bien como consecuencia de que se están manipulando realidades diferentes, o bien como consecuencia de cambios instrumentales derivados del progresivo conocimiento que adquiere el investigador de una situación.

La consistencia de nuestra investigación se logró a través de los siguientes procedimientos:

- *Los métodos solapados.*

Consiste en la utilización de diversos métodos complementarios de forma que se compensen y complimenten los unos con los otros. En la investigación que realizamos se supervisó el programa de sesiones realizadas en grupo a través de la observación sistemática y externa, y a través de los diarios de los entrenadores, de forma que cuando existían conflictos con los jugadores, etc. aparecían tanto en el registro de observación como en el diario del entrenador, a la vez que dialogamos sobre ello en la entrevista triangular posterior de estos dos, con el Investigador Principal.

- *Establecer una pista de revisión.*

Para posibilitar el examen de los procesos por los que se recogieron y analizaron los datos y se hicieron las interpretaciones. Para ello, suele redactarse en forma de diario, lo que facilita la revisión del proceso seguido. El investigador llevó a través de registros cassette de audio, un diario de todas las reuniones del Seminario para facilitar la confección del informe de la investigación.

- *Citaciones del texto original.*

Los datos, tanto de las reuniones de grupo como de las entrevistas se grabó en un cassette audio para una posterior transcripción, a fin de contrastar los descubrimientos a lo largo del tiempo y poder hacer citas puntuales textuales de las reflexiones tanto de los participantes como del investigador principal.

Otros procedimientos que dan consistencia utilizados en nuestra investigación fueron: La recogida de datos en el ambiente apropiado, “in situ”; la descripción del contrato para obtener el consentimiento de los participantes; la descripción de las circunstancias, participantes y en general el contexto y el entrenamiento de observadores externos para la adecuada y no contaminada recogida de datos.

CONFIRMABILIDAD o NEUTRALIDAD

La neutralidad en los estudios interpretativos hay que buscarla en términos de confirmabilidad.

Asumiendo que el investigador interpreta de forma subjetiva, se hace necesario trasladar la objetividad del investigador a los datos, confirmando los hallazgos encontrados. El problema de la objetividad en la investigación interpretativa, queda reducido concretamente a ser fiel a la recogida de la información y a no deformar intencionadamente las respuestas de los entrevistados. La objetividad consistiría en tratar adecuadamente la información en función, no de los mismos datos, sino en función del marco de referencia teórico que el investigador considere más idóneo.

En interés de la confirmabilidad hemos seguido diversos procedimientos:

- *Triangulación.*

La triangulación ya señalada en relación con la credibilidad; es decir, recoger datos desde una variedad de perspectivas, usar una variedad de métodos y apoyarse en una variedad de fuentes para que las predilecciones de cada investigador se comprueben tan tenazmente como sea posible.

- *Reflexiona constantemente.*

La técnica que se llevó en nuestra investigación, en favor del ejercicio de reflexión, fueron los diálogos de las reuniones del grupo de formación, la confección de los diarios de campo tanto de los entrenadores como del observador principal y por último las entrevistas realizadas por éste a aquéllos, donde se demandaba y se propiciaba la reflexión sobre la práctica o la acción de los entrenadores.

- *Elaboración de informes completos.*

Son informes en los que se deben de incluir registros lo más concretos posibles, transcripciones textuales y citas directas de fuentes documentales. En nuestra investigación aparecen extractos textuales de los diarios de los entrenadores, de las entrevistas y de los comentarios de la amiga crítica participante en la investigación.

- *Admitir el rol que el investigador juega.*

En nuestro trabajo aparece el papel del Investigador Principal, porque siguiendo a Blández (1996) existen tres formas de guiar un grupo (investigador principal, coordinador y orientador), según el nivel de compromiso con el grupo; en nuestra investigación la responsabilidad es plena, con funciones de determinación del objeto de la investigación, de realizar el diseño teórico y metodológico de esta, de orientar y ayudar a los entrenadores durante el proceso investigativo, de organizar las tareas y de elaborar el informe final. Es por esto por lo que aparecemos en nuestra investigación como investigador principal y no como coordinador u orientador.

Otros procedimientos realizados por el investigador en favor de la confirmabilidad, que no comentamos por haberlo hecho para otros términos de relevancia o rigor científico, son: la observación de forma prolongada y persistente, la descripción detallada de los hechos, la obtención del consentimiento de los participantes (lo que nosotros hemos llamado compromiso ético del investigador), y la entrevista-observación de diversos participantes.

CRITERIOS	PROCEDIMIENTOS
A) Valor de Verdad: Credibilidad	• La triangulación • Trabajo prolongado • La observación persistente
B) Aplicabilidad: Transferibilidad	• Recoger abundantes datos descriptivos.
C) Consistencia: Dependencia	• Los métodos solapados • Establecer una pista de revisión • Citaciones del texto original
D) Neutralidad: Confirmabilidad	• La triangulación • Reflexión constante • Elaboración de informes completos • Admitir el rol que el investigador juega. • La obtención del consentimiento de los participantes.

IV.2.5. PAPEL ÉTICO DEL INVESTIGADOR

El investigador principal intentó establecer las condiciones para que el Seminario de investigación pudiera realizarse, posibilitando conocimientos y procedimientos de recogida y análisis de los datos, motivando a los entrenadores y ayudando a superar los obstáculos que surgían mediante el análisis y la reflexión para que el grupo se encontrara satisfecho. El investigador principal intentó seguir las ideas de Andrés (1980) en Pérez Serrano (1994: 107); aunque tal vez no siempre se consiguiera.

“El papel del animador tiene dos matices: no directividad en el fondo y directividad en la forma. «El animador conoce el fin de la formación pero ignora cuál será el

resultado del trabajo del grupo en la discusión que él conduce. El animador no tiene derecho a dar una opinión sobre el caso que está encargado de hacer analizar; ni puede dar a entender que él se inclina más hacia una opinión que a otra. Su neutralidad integral respecto del programa no se puede traducir en una indiferencia hacia las personas»”.

La relación que se estableció entre el investigador principal y los entrenadores corresponde con lo que Elliot (1990) sitúa al agente externo (investigador) como formador de profesores reflexivos. Los agentes externos asociados a la investigación-acción educativa suelen actuar como formadores de profesores que han interpretado su especial papel como facilitador del desarrollo de las capacidades reflexivas de los profesores. El agente externo, por tanto, se ocupa en una práctica educativa, aunque de forma distinta que los profesores con los que trabaja. Estos se dedican a promover las capacidades de aprendizaje de los alumnos, mientras el primero se preocupa de promover las capacidades de aprendizaje de los profesores.

Para Blandez (1996), la tarea orientadora de estos grupos la expresa en los siguientes términos:

- Dar a conocer las características de la investigación cualitativa.
- Ayudarles a determinar el objetivo de la investigación a partir de una reflexión crítica sobre la práctica docente.
- Guiarles en las diferentes fases de la investigación.
- Dinamizar el grupo de trabajo.
- Coordinar las tareas y registrar todo el proceso.

Las funciones concretas del Investigador Principal fueron:

- Elaborar la propuesta de programación que luego se debatía en el Seminario. Esta propuesta se refería como mínimo a los siguientes aspectos: Contenidos, metodología y normas básicas de comunicación en el Seminario.
- Convocar las reuniones del Seminario. Fijar el orden del día y efectuar un seguimiento de la programación y la evaluación del seminario.

- Facilitar al grupo conocimiento compartiendo con ellos dicha experiencia, es decir, aprender a partir de la experiencia colaborativa y al mismo tiempo. Hemos intentado ser un miembro más del grupo, para facilitar un ambiente donde se expresasen con libertad sus sentimientos, pensamientos, dudas, etc.; hemos sido sincero pero siempre conscientes de que la tarea del moderador y dinamizador puede interferir a menudo con opiniones precipitadas, el mundo interior de los participantes.
- Incitar al grupo hacia la reflexión, a través de la exposición inicial de un tema para la discusión, a través de interrogantes o por medio de ideas de otros autores, intentando, no siempre consiguiendo, no manifestar su opinión respecto al tema.
- Habituar a los entrenadores del Seminario a un trabajo en grupo en el que se produjera un intercambio de experiencias a partir del análisis del entrenamiento.
- Presentar instrumentos de investigación cualitativa que ayuden a detectar al entrenador fallos y problemas en su actuación.
- Favorecer la comunicación, la comprensión y el saber escuchar para que las reuniones fuesen un caldo de cultivo para la tolerancia, la aceptación de las opiniones del otro y la reflexión.
- Clarificar y sintetizar las informaciones de las reuniones del Seminario; es decir, llevar un libro de actas de las reuniones para redactar los informes de cada sesión, así como el informe final.
- Evaluar el seminario a través de los instrumentos que se utilizan en la investigación, como: los informes del Seminario, las transcripciones de las reuniones, los diarios de campo y los informes de la amiga crítica.

La labor del investigador principal se puede resumir en el siguiente párrafo:

“Animar a los miembros del Seminario a participar y exponer sus ideas, comunicar e intercambiar sus experiencias prácticas, dialogar, desarrollar un

espíritu crítico, reflexionar sobre su propio trabajo y elaborar teorías” Fraile. (1993:195).

La tendencia del Investigador Principal en el Seminario ha estado dirigida hacia la autonomía y la descentralización de decisiones en el grupo, pasando de una función más directiva a una metodología de trabajo con la que se pretendió que el Seminario generase su propia dinámica.

Cuando consideramos que el grupo tenía una cierta estabilidad nos reunimos con cada participante para presentarle el documento que hemos titulado de compromiso ético basado en Gloudon (1988), que está en la parte correspondiente a los anexos y que es un documento que expresa lo que va a suponer la investigación a los participantes del seminario: la disposición a ser observado en sus entrenamientos, a llevar documentos de investigación, etc; si bien se determina que en cualquier momento del proceso se pueden retirar.



III. PARTE

RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo V.- Análisis e interpretación de los datos.

Capítulo VI.- Resumen de conclusiones e implicaciones prácticas de futuro

V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

V.1.- Resultados de la parte cuantitativa.

* Descripción muestral: perfil del entrenador nacional de fútbol de Castilla y León. *
Formación inicial de los entrenadores. * Aspectos didácticos del entrenamiento. *
Formación permanente del entrenador nacional de fútbol de Castilla y León.

V.2.- Resultados de la parte cualitativa.

* Modelo teórico en que se apoya el Seminario. *Fases del plan de acción del
Seminario colaborativo.* Resultados del estudio interpretativo.

V.1.- RESULTADOS DE LA PARTE CUANTITATIVA.

La parte primera de este capítulo recoge un análisis y diagnóstico de la situación de los entrenadores de fútbol con título nacional residentes en Castilla y León, así como aspectos de su formación inicial y permanente, y cuestiones didácticas del entrenamiento. Se trata de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

Cuál es el perfil de los entrenadores nacionales de fútbol de Castilla y León, atendiendo al sexo, titulación académica, años de experiencia, situación profesional y localización provincial.

Cuál es el pensamiento de los entrenadores sobre su formación recibida en la Escuela de Entrenadores, a propósito de los motivos que les impulsaron a participar en los cursos de entrenadores de fútbol, la valoración de calidad/cantidad en la formación, la trascendencia de cada asignatura del curso de entrenadores y la metodología de los profesores de la escuela en la formación inicial.

Sobre aspectos didácticos, en su actividad profesional, del entrenamiento, aquí analizaremos asuntos relacionados con la programación y su necesidad, así como su problemática, los criterios, la participación y colaboración en su realización. Nos centramos también en los objetivos y contenidos del entrenamiento, las estrategias de entrenamiento que utilizan los entrenadores y los criterios de valoración del aprendizaje a través de la recogida de información.

Para finalizar este bloque intervenimos sobre los aspectos relativos a la formación permanente: el grado de participación de los entrenadores en los programas de formación, los contenidos que deberían incluirse en los cursos de formación permanente y la metodología empleada en los diversos medios de formación permanente.

Para llevar a cabo este estudio de diagnóstico nos hemos apoyado y basado fundamentalmente en el cuestionario, instrumento de metodología cuantitativa; lo hemos complementado con algunos comentarios de las primeras entrevistas a los entrenadores del Seminario de formación y referencias bibliográficas; la propia experiencia personal del investigador en los comentarios de gráficas, cuadros... también está presente.

El cuestionario se aplicó a toda la población de Castilla y León que dispone del título nacional de entrenadores de fútbol, exactamente 84, de los cuales contestaron 58 personas, (69%). El proceso de realización del cuestionario se fundamentó en las entrevistas que realizamos a los componentes del Seminario, en mi propia experiencia de formación teórico-práctica y en el estudio de los profesores de Educación Física de Castilla y León realizado por Fraile, (1993). Esta información me aportó sugerencias para su confección. Una vez realizado un primer borrador se realizó una puesta en común en una reunión del Seminario donde se aportaron indicaciones para mejorar el cuestionario tanto en su forma como en su contenido, detectando problemas en su comprensión y aportando nuevas ideas para una información más detallada. Antes de cerrar el cuestionario, aún se mandó a profesionales con experiencia en la investigación educativa así como a profesionales de distintas Facultades de Ciencias de la Actividad Física el Deporte e INEF de España (Oleguer Camerino, José Devís, Antonio Raya, Luis Fradua, Valero, M^a José Inza,...etc.) para que analizasen y remitiesen con un comentario crítico de sugerencias y aportaciones; pretendíamos seguir mejorando la calidad y la interpretación del cuestionario, así como validar el mismo.

El cuestionario finalizado dispone de preguntas que informan sobre algún aspecto de la conducta de los entrenadores, siendo aquéllas tanto de respuesta alternativa como otras en las que se debe de emitir un juicio de valor mediante una graduación de máxima a mínima. Sus unidades de información se concretan en:

- Datos generales.
- Formación inicial recibida en la Escuela de Entrenadores.
- Formación permanente.

- Aspecto didáctico del entrenamiento.
- Tópicos o frases del mundo del fútbol.

V.1.1.- DESCRIPCIÓN MUESTRAL: PERFIL DEL ENTRENADOR NACIONAL DE FÚTBOL DE CASTILLA Y LEÓN

Antes de empezar, precisamos que la situación respecto al sexo no está reflejada en el cuestionario, porque en la muestra facilitada por la Federación de Castilla y León de fútbol (1996) no existe ninguna mujer con el título nacional. Esta exclusividad de lo masculino en los entrenadores viene determinada por la poca tradición social que tiene el fútbol entre las mujeres, se diría incluso que la mujer en general tiene un rechazo al ámbito del fútbol, quizá, por el abandono los domingo del hogar familiar del varón, las exigencias del juego, la imagen de brutalidad y violencia transmitida de generación en generación, entre otras. En baloncesto siguiendo el estudio de Ibáñez (1996) el 80% de titulados son varones y el 20% mujeres.

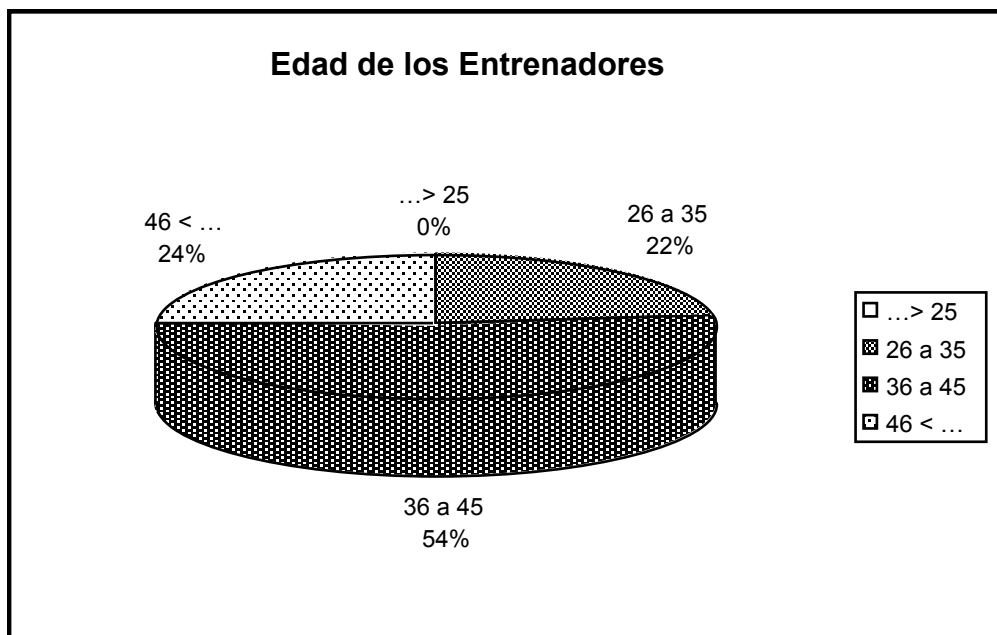
En los últimos años se aprecia un acercamiento de la mujer al fútbol, pero más como espectadora que como practicante o entrenadora; según García Ferrando, M. (1996), las licencias de mujeres que practican fútbol federado ascienden a 5.477 en toda España, de un total de 500.000 (es decir, representa sólo el 1% del total, temporada 1995-96). Destaca la Federación Catalana, con más del doble de licencias que Andalucía y el País Vasco. Asimismo Vázquez (1993), en una encuesta sobre práctica deportiva de las mujeres, señala al fútbol como el deporte menos apropiado para las mujeres, elegido tanto por las propias mujeres como por los hombres, por delante incluso del boxeo y el rugby. Puede explicarse por el reciente origen del fútbol femenino en España, que se sitúa en los años 70 cuando “Educación y Descanso” organizaba algunas competiciones en la que intervenían equipos de Cataluña, Galicia, Andalucía y Madrid.

A partir del cuestionario de opinión contestado por los entrenadores nacionales de Castilla y León durante el año 1996, su perfil corresponde a las características siguientes:

En primer lugar analizaremos cuál es la **situación respecto a la edad de los entrenadores de fútbol Nacionales de Castilla y León** encuestados.

Bar:	Element:	Count:	Percent:
1	... < 25	0	0 %
2	26 a 35	13	22,41 %
3	36 a 45	31	53,45 % – Mode
4	46 > ...	14	24,14 %

Cuadro 5.1.- Edad de los entrenadores nacionales de Castilla y León



Gráfica 5.1.- Edad de los entrenadores nacionales de Castilla y León.

Destacamos cómo no hay ningún entrenador nacional menor de 25 años y además sólo 24 % con más de 46 años (Cuadro 5.1). Este primer dato puede venir

determinado porque los cursos habitualmente se empiezan a realizar después de terminada la vida deportiva como futbolista, y al contrario de otros deportes como baloncesto, no existen demasiados casos de entrenadores profesionales muy jóvenes. En estos otros se inician antes en los cursos de formación pues la reglamentación, anterior al Real Decreto 594/1994, de 8 de Abril sobre enseñanzas y títulos de los Técnicos Deportivos, se lo permite; mientras que en fútbol hasta los 18 años no es posible la iniciación. Según Ibáñez (1996) la edad de los entrenadores de baloncesto con título Superior es corta, el 7,3% son menores de 20 años, el 65,4 % se encuentran entre 20 y 30 años, el 19,7 % está entre 31 a 40 años y sólo un 7,6% tiene una edad superior a 41 años.

Los 14 entrenadores de fútbol mayores de 46 años, un 24,1%, es un dato muy bajo en principio pues parece que esta franja debería ser la más amplia. Esto puede ser debido a que la organización de cursos nacionales es relativamente reciente. La creación de la Escuela de Entrenadores de Fútbol es en 1949, y según información recibida de la Real Federación Española de Fútbol, los cursos no se realizaban anualmente sino sólo cada dos años y además con un número que no pasaba de 80 alumnos en toda España. En resumen y en base a lo dicho, parece lógico que sea la franja de edad comprendida entre 26 y 45 años la más significativa con 44 entrenadores y un porcentaje de 75,86%.

En relación a la **titulación académica de los entrenadores de Fútbol**, el Cuadro 5.2 expone que el título de Formación Profesional o Bachillerato con un porcentaje de 48,28 % es el más relevante, aproximadamente uno de cada dos, y además se aprecia, posiblemente en relación a la tónica general del país, cómo se están incorporando universitarios a estos curso. Entre los universitarios de grado medio y superior hay un 39,65% y 23 entrenadores. En baloncesto existe un grupo más numeroso de universitarios, del orden del 50% sumando titulación media y superior, Ibáñez (1996); propiciado, quizás, por la distinta extracción social de unos y otros.

Bar:	Element:	Count:	Percent:
1	EGB	7	12,07 %
2	FP / Bachillerato	28	48,28 % – Mode
3	Diplomado	17	29,31 %
4	Licenciado	6	10,34 %
5	Doctor	0	0 %
6	Otros	0	0 %

Cuadro 5.2.- La titulación académica de los entrenadores de Castilla y León.

Respecto a los **años de experiencia**, el cuadro 5.3 destaca que el 32,76 %, (uno de cada tres), lleva 11 a 15 años de experiencia, y algo sorprendente, un reducido grupo, el 22%, 16 a 26 años de experiencia mientras que el 10%, 21 a 26 años (sólo 6 entrenadores). Sorprende y llama la atención, porque si una vida profesional normal es del orden de 35-40 años, el que aquí no haya entrenadores con tanta experiencia creemos que es por la poca edad de la escuela de entrenadores y además por los «números clausus» tan severos de los años 50, 60 y 70. El hecho es que tenemos un panorama respecto a la experiencia todavía pobre y será dentro de 15 o 20 años cuando esta profesión cuente con gente experimentada, con muchos años de trabajo que redundará en una mejora del campo profesional.

Bar:	Element:	Count:	Percent:
1	... < 5	2	3,45 %
2	6 a 10	18	31,03 %
3	11 a 15	19	32,76 % – Mode
4	16 a 20	13	22,41 %
5	21 a 26	6	10,34 %
6	Ns / Nc	0	0 %

Cuadro 5.3.- Años de Experiencia profesional de los Entrenadores Nacionales de Castilla y León.

En cuanto a la **situación profesional como entrenador**, un primer apunte, los entrenadores, (Cuadro 5.4) en su mayor parte 80,7% (46 entrenadores) compaginan el entrenamiento con otra actividad laboral, la cual nos da una idea muy acertada de que el entrenador nacional de Castilla y León no tiene como única vía de recursos económicos su trabajo de entrenador, lo que lógicamente reduce su desarrollo profesional. Hay que tener en cuenta que esta comunidad tiene sólo 2 equipos en 1ª división, tres en 2º división B y 20 en 3ª división y que además los equipos más representativos están entrenados casi siempre por entrenadores de fuera de la comunidad. Esta situación parece la normal en el mundo del entrenamiento deportivo, así en baloncesto según Ibáñez (1996) el 80% nunca ha podido ejercer su actividad como profesionales y sólo el 8,2 % de los entrenadores de baloncesto no compagina con otra actividad, (50% con estudios, 14,9 son asalariados de empresas y un 13,2 % son funcionarios).

En fútbol la situación es de sólo 6 entrenadores (10,53%) profesionales, los demás con una compensación económica o sin retribución alguna. Lo más habitual es que entrenen en aficionados y con una pequeña retribución económica.. La cifra del 21,05% de entrenadores en paro está en consonancia con el índice de parados del país en general, y de los entrenadores de baloncesto en particular (26,2%), lo que no deja de ser por ello una cifra alta.

Bar:	Element:	Count:	Percent:
1	SI	46	80,7 %
2	NO	11	19,3 %

Cuadro 5.4.- Entrenadores que complementan el entrenamiento con otra profesión.

Bar:	Element:	Count:	Percent:
1	No entreno	12	21,05 %
2	Categoría Inferior	9	15,79 %
3	Aficionados	16	28,07 % – Mode
4	Compens. Económica	8	14,04 %
5	Profesionales	6	10,53 %
6	Otras	6	10,53 %

Cuadro 5.5.- Situación profesional de los Entrenadores de Castilla y León

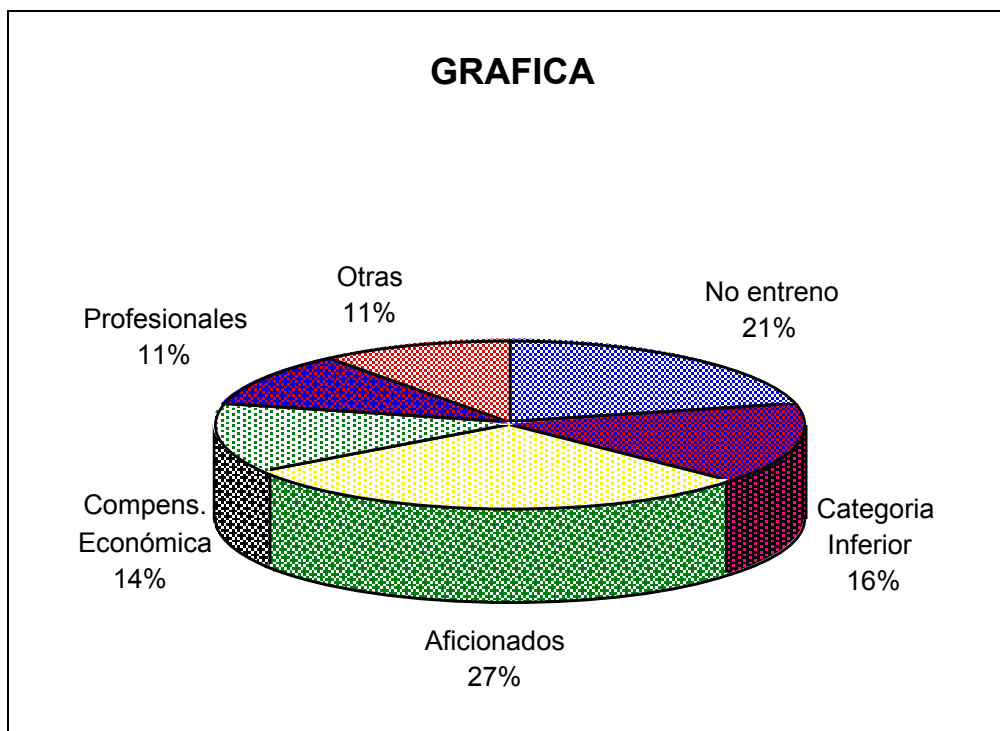


Gráfico 5.2.- Situación profesional de los Entrenadores de Castilla y León

Para finalizar la **distribución de los entrenadores** en la comunidad, solamente comentar que los porcentajes que se reflejan (Cuadro 5.6) no suponen una sorpresa siendo Valladolid con el 38,98% y León con el 27,12% las provincias con mayor índice de titulados como corresponde a su población total. Ávila, Segovia,

Soria y Zamora tienen el 1,69% quizá debido a la falta de tradición de sus equipos en categorías de 2ª y 1ª división, además de la baja densidad de población, y escaso número habitantes.

Bar:	Element:	Count:	Percent:
1	Avila	1	1,69 %
2	Burgos	5	8,47 %
3	León	16	27,12 %
4	Palencia	6	10,17 %
5	Salamanca	5	8,47 %
6	Segovia	1	1,69 %
7	Soria	1	1,69%
8	Valladolid	23	38,98 % – Mode
9	Zamora	1	1,69 %

Cuadro 5.6.- Distribución provincial de los entrenadores nacionales de Castilla y León.

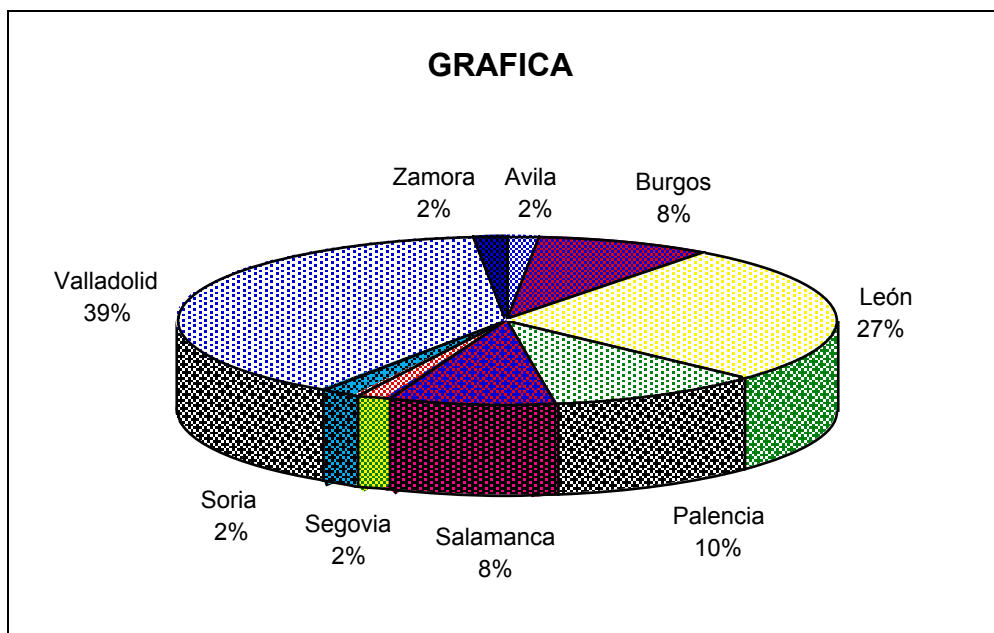


Gráfico 5.3.- Distribución provincial de los entrenadores nacionales de Castilla y León.

El entrenador de fútbol nacional de Castilla y León puede ser el que exponemos a continuación, es un hombre entre 35 y 46 años, con una formación académica de bachiller o formación profesional, con una experiencia en el campo del entrenamiento entre 11 y 15 años. Suele entrenar independientemente de la situación económica, pues aunque lo puede hacer desinteresadamente, también entrena recibiendo alguna compensación económica y desarrolla su tarea principalmente en Valladolid y León.

V.1.2. FORMACIÓN INICIAL DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL DE CASTILLA Y LEÓN

La formación inicial en el ámbito federativo se llevó a cabo, en su mayoría, en la Escuela Nacional de Entrenadores ubicada en Madrid, si bien propiciado por la descentralización progresiva de competencias en la administración, un grupo reducido de los entrenadores estudiados realizaron el curso de entrenador nacional en la Escuela Territorial de Castilla y León. Esta descentralización se fundamenta en la Constitución Española de 1978 que diseña una nueva distribución del territorio español permitiendo la creación de las Comunidades Autónomas en el Título VIII. Posteriormente la Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte, en el Art. 32.5, establece que la organización territorial de las federaciones deportivas se ajustará a la del Estado en las CC. AA. y en cumplimiento de este artículo, por ejemplo el Art. 6 de los Estatutos de la Real Federación Española de Fútbol, establece que la organización territorial de la R.F.E. de Fútbol se conforma por las siguientes federaciones de ámbito autonómico y a continuación enumera tantas federaciones autonómicas como autonomías existen, 17.

En su virtud, tal organización se conforma por las siguientes Federaciones de ámbito autonómico:

1. Federación Andaluza de Fútbol.
2. Federación Aragonesa de Fútbol.
3. Real Federación de Fútbol del Principado de Asturias.
4. Federación Territorial Balear de Fútbol.
5. Federación Canaria de Fútbol.
6. Federación Cántabra de Fútbol.
7. Federación de Fútbol de Castilla-La Mancha.
8. Federación de Castilla y León de Fútbol.
9. Federación Catalana de Fútbol.
10. Federación Territorial Extremeña de Fútbol.
11. Federación Gallega de Fútbol.
12. Federación Riojana de Fútbol.
13. Federación de Fútbol de Madrid.
14. Federación de Fútbol de la Región de Murcia.
15. Federación Navarra de Fútbol.
16. Federación Territorial Valenciana de Fútbol.
17. Federación Vasca de Fútbol.

Antes de analizar la valoración que los entrenadores encuestados tienen sobre su formación, revisaremos los **motivos que les impulsaron a participar** :

	Mean:	Std. Dev.
• Siempre me ha gustado el fútbol	4,78	0,53
• Para adquirir conocimientos de fútbol.	4,38	0,99
• Me gusta dirigir un grupo humano.	3,73	1,28
• Porque fui jugador de fútbol.	2,96	1,57
• Es un trámite.	2,6	1,46
• Porque se gana mucho dinero.	1,94	1,11

Cuadro 5.7.- Motivos que impulsan a los entrenadores a realizar los cursos de formación.

Como se puede apreciar en el Cuadro 5.7, en primer lugar, y como principal motivación con valor de (4,78) de media, están los entrenadores que participan en los cursos porque les gusta el fútbol. Concretamente 48 (82,76%) han dado una valoración de 4 sobre 5 al considerar este ítem de forma aislada. Este dato, puede estar determinado por la gran aceptación popular que tiene el fútbol en nuestra sociedad, y tiene su reflejo en las comparaciones que hacen José Carrascosa (director de Alto Rendimiento Deportivo de la Universidad de Valencia) y María Lozano (profesora del Teoría de la Comunicación del CEU San Pablo) entre fútbol, política y religión, recogidas en prensa por Clara Bonet en el Diario de León del 7 de abril de 1997 en un artículo titulado **«Fe en el Fútbol»**:

“Expertos en psicología y comunicación sostienen que la crisis en las creencias políticas y religiosas que vive la sociedad española de este fin de siglo ha aumentado la fe en el fútbol de forma que hoy es más fácil que una persona cambie de religión o de partido político que de equipo de fútbol”.

También se puede apreciar la importancia social del Fútbol por los datos que ofrece García Ferrando, (1.996). La Tabla 5.1, ordena los deportes según el número de practicantes entre 1985- 1995. Se aprecia el fútbol como el deporte más practicado con una diferencia significativa respecto a los demás.

Orden según nº De practica ntes en 1995	DEPORTE	% de los que hacen el correspondiente deporte en relación al total de practicantes					
					Nº de Licencias Federativas		
		1.995	Varón	Mujer	1.995	Varón	Mujer
1	Fútbol (Campo grande) (Fútbol-Sala.)	36 (21) (15)	56 (32) (24)	6 (4) (2)	521.602	517.049	4.553
2	Natación	33	28	42	43.200	27.614	15.586
3	Ciclismo	27	30	22	52.760	52.336	424
4	Gimnasia de mantenimiento	16	10	25	-	-	-
5	Baloncesto	14	16	10	230.877	154.593	76.284
6	Carrera a pie (Jogging)	13	13	14	-	-	-
7	Tenis	12	13	11	95.243	66.863	28.380
8	Aerobic, Rítmica, Danza	12	2	27	-	-	-
9	Montañismo-Senderismo	9	10	8	58.096	43.404	14.390
10	Atletismo	9	11	6	92.578	57.903	34.675
11	Pelota (Frontón)	7	9	3	24.985	23.700	1.285
12	Esqui	6	6	5	45.641	25.148	18.054
13	Voleibol	6	4	7	47.594	13.699	33.895
14	Pesca	5	8	1	70.496	66.245	4.251
15	Tiro y caza	5	7	1	426.022	-	-
16	Artes marciales	5	6	2	250.051	188.354	61.697
17	Tenis mesa	3	5	1	8.958	-	-
18	Balonmano	3	3	2	67.752	38.520	20.238
19	Bolos, Petanca	2	2	2	36.120	-	-
20	Vela (navegación)	2	2	2	31.087	21.819	9.259
21	Piragüismo, remo	1	1	1	15.787	11.655	4.132
22	Rugby	1	1	-	12.571	11.801	770
23	Hockey	1	1	1	6.937	4.350	1.695
24	Otros deportes	12	13	11	-	-	-
TOTAL					2.506.192		

Tabla 5.1.- Ordenación de los deportes según el número total de practicantes, 1995/1985.

El motivo siguiente se refiere a adquirir conocimientos de fútbol con una media de 4,38. Esta motivación es muy fuerte como se puede apreciar al considerar el ítem aisladamente y en una graduación de 1 a 5, es elegida por 33 (62,26%) la puntuación máxima de 5, y por 11 entrenadores (20,75%) una puntuación de 4.

Parece lógica esta expectativa ya que cuando uno se implica en cualquier tipo de curso, su inquietud principal es adquirir un conocimiento teórico o práctico, aunque en este caso concreto no siempre sea así, ya que algunos entrenadores del Seminario opinan que hicieron el Curso más por el título que por aprender. Veamos algunos comentarios:

“Yo cambiaría todo en la formación inicial, la haría en función de que el entrenador experimente, de que no le des una base de datos y tenga que memorizarlos. Cambiaría el modelo de enseñanza donde el entrenador afronte problemas. El modelo de ahora no sirve, solo sirve de verdad para terminar el curso y decir: «lo apruebo, tengo un carnet que me permite sentarme en el banquillo»”. (R.).

“Con la formación recibida no se puede programar el trabajo, porque los conocimientos son escasos, cambiaría muchas cosas, también pondría más horas prácticas. Más que nada me matriculé por tener el título, y ya está”. (U.)

Con una consideración significativa está la motivación de dirigir un grupo humano 3,73 de media. Quizá la interpretación venga dada por el carácter que tiene el entrenamiento de ser un proceso de relaciones humanas donde el entrenador debe tomar decisiones en su actuación permanentemente, por tanto no tendría sentido que las personas que quieren ser entrenadores no les atraiga la interacción con personas. El entrenador en mi opinión tiene que ser un líder positivo y tener gusto por las relaciones sociales y tener como horizonte siempre la creación de ambientes humanos emocionalmente seguros y sanos. De Diego y Sagredo (1992:146), en el capítulo V titulado *El desarrollo de una actitud positiva*, escriben:

“Deportistas y entrenadores coinciden en que la confianza y la actitud positiva es vital para competir en deporte. Los entrenadores reconocen que son necesarias para ganar, pero que es difícil conseguir afianzarlas en los deportistas”.

A su vez, Davies y Armstrong (1991:69), comentan:

“El objetivo principal del entrenador debe ser crear un clima emocional agradable y seguro, a través de actividades de entrenamiento interesantes y excitantes y a través de relaciones personales satisfactorias, consistentes y armoniosas hasta el punto de que los jugadores jóvenes simplemente quieran jugar cada vez más a menudo”.

Otras motivaciones como haber sido jugador de fútbol, con una media de (2,96), el ser un trámite (2,6) y ganar mucho dinero, (1,94) son valoradas en menor medida. Esta motivación secundaria de los entrenadores por ganar dinero, es decir el tener pocas expectativas económicas, hay que interpretarlo por la baja «profesionalidad» de los técnicos deportivos de fútbol en Castilla y León, ya que se dedican a otras tareas profesionales como actividad principal y también por los bajos presupuestos de los clubes a los que entrenan.

Una reflexión a la consideración aislada del ítem referido a la motivación por haber sido jugador de fútbol, vemos que se polariza la respuesta con 16 (30,19%) que no lo consideran importante y 12 (22,64%) que dan la máxima puntuación en una graduación, 1 a 5; esto puede estar determinado por la polémica latente entre los entrenadores de fútbol, respecto a si para ser entrenador tienes que haber sido jugador o no. Como en toda polémica, se han generado dos bandos, los unos, al haber sido en su mayoría jugadores de fútbol, piensan que es obligatorio haber sido jugador para entrenar apelando a no sé qué criterio de exclusividad humana y los otros, al no haber sido jugadores profesionales de 1ª división, defienden por razones obvias que un entrenador no sólo tiene que entender el juego del fútbol sino que apelan a razones de metodología de trabajo, motivación, no ser lo mismo practicar que dirigir, etc.

Sobre la **formación recibida en los Cursos de Entrenadores** como vemos en los Cuadros 5.8 y 5.9, se realiza en general una valoración de la calidad y cantidad regular con una clara tendencia hacia la categorización de buena, 28 eligen la calificación de regular tanto para la calidad (47,46%) como para la cantidad (48,28),

pero como dijimos anteriormente la tendencia es hacia buena tanto en la calidad con 20 entrenadores (33,9%), como en la cantidad, 17 entrenadores (29,31%).

Bar:	From: ($\geq$)	To: ($<$)	Count:	Percent:
1	1	2	1	1,69 %
2	2	3	5	8,47 %
3	3	4	28	47,46 % – Mode
4	4	5	20	33,9 %
5	5	6	5	8,47 %

Cuadro 5.8.- Valoración de la calidad de la formación de los Entrenadores.

Bar:	From: ($\geq$)	To: ($<$)	Count:	Percent:
1	1	2	1	1,72 %
2	2	3	9	15,52 %
3	3	4	28	48,28 % – Mode
4	4	5	17	29,31%
5	5	6	3	5,17 %

Cuadro 5.9.- Valoración de la cantidad de formación de los Entrenadores.

Al contrastar con las entrevistas realizadas a los entrenadores participantes en el seminario de trabajo, vemos cómo estos piensan que los programas no tienen mucha lógica y que se estudia sobre todo para examinarse y no tanto por aprender, lo que convierte los cursos en un trámite. Son categorizados de teóricos, escasos y de una formación, en general, descontextualizada y desorientada. Algunos comentarios de opinión:

“Yo veo los cursos de entrenadores como cursos donde te meten la pila de apuntes y después van y te examinan sobre ello, pero tampoco creo que se haya

preocupado la gente de pensar si esos aspectos tienen una lógica, sirven para algo, siempre he dicho que más importante que la teoría es la práctica. Se debería propiciar el ser reflexivo, el elegir respuestas para problemas determinados, ver cuándo te has equivocado” (L.).

“La formación inicial es una primera toma de contacto con el mundo teórico del fútbol y el curso es un requisito, un trámite, pues vas a entrenar con las ideas anteriores; lógicamente si alguna asignatura tiene un buen profesor vas a aprender. Se está mucho más pendiente del examen que de aprender. Debería de haber otras formas de evaluar como que nos vean dirigiendo un partido” (U.).

“La formación inicial me parece escasa, creo que la gente hace el curso por el título y creo que había que exigir más durante el curso” (T.).

Profundizando en los **aspectos más concretos que ha proporcionado la formación inicial** del Cuadro 5.10, se deduce que la principal aportación ha sido el aprendizaje de conocimientos teóricos de fútbol, con una media de (3,68) y la menor se refiere al desarrollo de actitudes de reflexión y trabajo en grupo, exactamente con una media de (2,64). Estos datos están en sintonía con la opinión general de los participantes en el Seminario que definen la formación inicial como descontextualizada, y le achacan no desarrollar la reflexión y el hábito para el trabajo en grupo, si bien, de esto último no se puede responsabilizar sólo a la Escuela de Entrenadores. Exponemos unas opiniones de los entrenadores del Seminario que refuerzan estos datos:

“La formación no te permite el desarrollo de la reflexión ni de la cooperación, porque se utiliza una metodología directiva” (T.).

“La formación inicial no me ha propiciado reflexión, para mí es un puro trámite. Este año en el Seminario, yo he sacado más conclusiones que en el Curso. No veo la relación entre la formación de la Escuela y la Práctica. No te hacen reflexionar sobre lo que es el fútbol y cómo entrenar fútbol” (U.).

“ El poco trabajo que realizan los entrenadores en grupo es por miedo a que sepan tu forma de trabajo; lo he intentado en mi Club y no he sido capaz de conseguirlo. Yo no tengo relación con otros entrenadores de mi Club, y lo que no entiendo es que haya envidias en estas categorías. Además, el trabajo en grupo de los entrenadores tiene otros obstáculos, como es la personalización de los problemas y no nos comunicamos por que no tenemos las ideas claras. Si a mí me preguntan mi forma de trabajar, no te sabría responder. Yo trabajo sobre una base: «que el jugador juegue y que se divierta jugando al fútbol» ” (E.).

	Mean:	Std. Dev.:
• He aprendido conocimientos teóricos del fútbol.	3,68	1,45
• He aprendido metodologías nuevas para entrenar.	3,36	1,2
• He adquirido conocimientos para el entrenamiento.	2,96	1,39
• Me ha dado recursos para resolver los problemas de un grupo.	2.66	1,21
• He desarrollado actitudes de reflexión y trabajo en grupo	2.64	1,48

Cuadro 5.10.- Aspectos que ha desarrollado la formación inicial de la escuela de entrenadores..

Parecida opinión tienen los entrenadores superiores de baloncesto en Ibáñez (1996); argumentan que el tratamiento que se otorga a las asignaturas en los cursos es muy teórico, los pocos contenidos prácticos que se imparten no son adecuados ni válidos.

Como vemos (Cuadro 5.10) los otros aspectos que los entrenadores adquieren son considerados entre estos límites: Con una media de (3,36) se valora el aprendizaje de metodologías nuevas para entrenar, (2,96) el aprendizaje de ejercicios para el entrenamiento y en un peldaño inferior con una media de 2,66 el aprendizaje de recursos para resolver los problemas que hay en un grupo, consecuencia tal vez de la ausencia de una asignatura, que yo considero necesaria en el curriculum de la Escuela de Entrenadores como es la Dirección de Equipo.

En relación a las capacidades que los Entrenadores creen que deberían adquirir en los Cursos, nos remitimos al Cuadro 5.11.

	Mean:	Std. Dev.:
• Aprender metodologías nuevas de entrenamiento.	4,59	0.83
• Conocer estrategias para la resolución de problemas de grupo.	4,03	1.11
• Desarrollar actitudes de reflexión y trabajo en grupo.	3,97	1
• Adquirir hábitos de búsqueda de ejercicios para entrenar.	3,88	1.07
• Aprender conocimientos teóricos de fútbol.	3,37	1.3
• Aprender sistemas de juego.	3,15	1.4

Cuadro 5.11.- Capacidades que según los entrenadores debería desarrollar la formación inicial.

Lo primero que apreciamos al comparar el Cuadro 5.10 y 5.11. es una contradicción clara sobre la formación. Los entrenadores señalan como principal aportación de la Escuela una formación teórica lo que está en contradicción con las prioridades que los mismos entrenadores demandan sobre este particular; así mientras la formación teórica es prioritaria de hecho en la Escuela, ocuparía el 5º lugar en la demanda de los entrenadores, con una media de 3,37, que dan prioridad sobre ella al aprendizaje de nuevas metodologías (4,59), al conocimiento de estrategias para la resolución de problemas de grupo (4,03), al desarrollo de actitudes de reflexión (3,97) y a la adquisición de hábitos de búsqueda de ejercicios (3.88); la consideración de estos aspectos con una buena valoración está en consonancia con la necesidad de los entrenadores de recibir recetas prácticas para entrenar y con la consideración de una prioridad de la formación de la práctica sobre la teoría.

La **Valoración que los entrenadores hacen de las asignaturas** de los cursos se puede ver en el cuadro siguiente:

	Mean:	Std. Dev.:
Preparación física.	4,34	0,82
Táctica.	3,89	1,19
Metodología del entrenamiento.	3,76	1,28
Técnica.	3,54	1,34
Psicología.	3,51	1,29
Reglas del Juego.	2,75	1,31
Medicina deportiva.	2,36	1,13
Legislación deportiva.	1,83	1,17

Cuadro 5.12.- Valoración de las asignaturas de los cursos de formación.

Al analizar el Cuadro 5.12 vemos que los entrenadores demuestran un mayor interés por las asignaturas con un carácter más práctico, así se aprecia cómo preparación física con una media de 4,34, y táctica con 3,98 son las más destacadas. En el caso de preparación física tal vez pueda ser porque es una materia novedosa para ellos y donde quizás las lagunas de formación son mayores. También es muy considerada la asignatura metodología del entrenamiento con una media de 3,76 ya que en ella se adquieren técnicas y estrategias para entrenar y su resultado se aprecia al instante. Fraile (1996:82) define la metodología de esta manera: *“La Metodología representa la parte de la Didáctica que trata sobre el conocimiento de los métodos de enseñanza, gracias a la cual podemos encontrar los caminos que nos llevan al aprendizaje de los alumnos. En la enseñanza deportiva, la metodología del 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”*.

Así mismo, entre las asignaturas consideradas de menor aplicación, están: Legislación Deportiva con una media de 1,83, Medicina Deportiva con 2,36 y

Reglas de Juego con 2,75 coincidiendo con los conocimientos más teóricos del curso y donde el entrenador no ve una relación directa y estrecha con su faceta de entrenar. La opinión de los entrenadores del Seminario también está en esta línea, aunque se aprecia una crítica dura a la Técnica y Táctica, asignaturas fundamentales en el currículum del Curso, quizá debido al tratamiento excesivamente teórico que se hace de ellas y a un atractivo de la preparación física y la metodología, más por su novedad que por el interés que muestran por ellas. Leamos estos comentarios:

“Sobre la formación inicial recibida opino que las asignaturas que más me han servido han sido éstas: la preparación física me sirvió para ampliar conocimientos, cuando terminas los cursos, todos decimos que es de la que más hemos aprendido porque quizás sea la más desconocida. La psicología y la metodología me han ayudado a ubicarme. La técnica la veo absolutamente absurda, desordenada e imposible conseguir cosas para llevarlas a la práctica. La táctica la ví como conceptos muy generales que se quedaban sólo en eso; yo el primer año pienso que sí que debería ser eso, pero después trabajaría a base de resolución de problemas, llevar cosas a la práctica. El resto de asignaturas no las veo con mucha relación con el trabajo del entrenador (Reglas de juego, Legislación deportiva...)” (L.).

“Las asignaturas que más me han interesado han sido la preparación física y la metodología porque por lo menos te enteras de lo que has de hacer; la técnica y la táctica son conceptos, no me sirven para estructurar el entrenamiento. Para programar entrenamientos teniendo en cuenta la técnica y la táctica no me sirven” (A.).

La consideración de las asignaturas más prácticas como las de mayor aplicación en la labor de entrenador no coincide con la opinión de los entrenadores al valorar los contenidos de la Escuela de entrenadores que son categorizados como más teóricos que prácticos. Esto podía ser una de las contradicción de esta formación. (Cuadro 5.13).

	Mean	Stad. Dev.:
Más teóricos que prácticos.	3,93	1,15
Más prácticos que teóricos.	2,24	1,08

Cuadro5.13.- Relación teoría-práctica en la formación de los Entrenadores.

Esto también se puede confirmar al analizar la aplicación de los contenidos de la Escuela a la hora de entrenar. Según el Cuadro 5.14, vemos el 42'59 de los entrenadores, prácticamente la mitad, tienen que introducir muchas variaciones al transferir los contenidos que se aprenden en la escuela a la tarea de entrenar.

Bar:	Element:	Count:	Percent:
1	Directa	0	0 %
2	Algunas Variac.	21	35,59 %
3	Muchas Variac.	25	42,59 % – Mode
4	Cambio Total	7	11,86 %
5	Cambio Temporal	3	5,08 %
6	Ns/Nc	3	5,08 %

Cuadro 5.14.- Aplicación de los contenidos de la Escuela a la hora de entrenar.

Ibáñez (1996) en su estudio analiza las asignaturas desde distintas variables, sus conclusiones al hacer un análisis comparativo son que los entrenadores superiores de baloncesto poseen más conocimientos sobre Técnica de Entrenamiento y las mayores carencias las tienen en Medicina Deportiva. Les hubiera gustado tener más conocimientos en Dirección de Equipo a pesar de ser la Técnica de Entrenamiento la asignatura que más importancia tiene para su práctica profesional.

Aumentarían principalmente la carga lectiva sobre Metodología y Psicología, no reduciendo en ninguna materia o nuevo en la profesión.

Para finalizar el bloque de formación inicial, analizamos **la metodología empleada por los profesores de la escuela y los medios didácticos utilizados**, basada en el “axioma” que los alumnos enseñan como les enseñaron a ellos, y sobre todo cuando se es principiante.

	Mean:	Stad. Dev.:
Fundamentalmente teórica	3,45	1,17
Fundamentalmente práctica	2,86	1,12

Cuadro 5.15.- Metodología empleada en la formación inicial.

	Mean:	Stad. Dev.:
Documentos fotocopiados y apuntes	3,4	1,27
Libro de Texto	2,77	1,36
Diapositivas y video	2,46	1,32
Combinación de las anteriores	2,43	1,16
Revistas	1,73	0,96

Cuadro 5.16.- Medios didácticos empleados en la formación inicial.

En sentido general hay que apuntar la incidencia de una metodología teórica con una media de (3,45) en detrimento de la práctica (2,86), consecuentemente la utilización significativa de apuntes y libros de texto (3,4) y (2,77). La Escuela Nacional de Entrenadores de Fútbol confeccionó recientemente unos libros que son utilizados como texto en todas las Comunidades Autónomas. Nos sorprende la

consideración por los entrenadores de los documentos fotocopiados y apuntes como el medio más utilizado por los profesores de la escuela con una media de 3,4. En cuanto a la utilización de videos expresada en la encuesta (2,46), índice notable, puede deberse a la confección de unos videos de apoyo realizados por algunos profesores de la Escuela y posteriormente difundidos a todos los profesores. Las revistas como último recurso (1,73) está en consonancia con la falta de tradición de utilizar estos materiales y la escasez de estos en España. Sólo hay en estos momentos tres revistas especializadas, una con cierta tradición en el ámbito del entrenamiento del fútbol “El entrenador español” y las otras dos demasiado jóvenes para haber dado su fruto: “Training Fútbol” y “Cuadernos Técnicos”..

Parecida opinión tienen los entrenadores superiores de baloncesto en Ibáñez (1996) sobre la metodología que califican de regular, con un empleo de metodologías teóricas. En cuanto a los medios y los recursos materiales empleados, también consideran que fueron regulares, siendo los documentos fotocopiados los más empleados.

La síntesis de la formación inicial de los entrenadores de fútbol la resumimos a continuación: El motivo principal de acceso a los Cursos de formación es “el gusto por el fútbol, se da una valoración de la formación inicial, tanto en calidad como en cantidad, de regular con una tendencia hacia buena; gran valoración de la adquisición de conocimientos teóricos de fútbol en los Cursos de formación y escasa en aspectos relacionados con actitudes de reflexión y trabajo en grupo.

Mayor consideración de las asignaturas prácticas como la preparación física, la metodología y la táctica, en contraste con la formación que reciben en la Escuela que opinan es más teórica que práctica.

V.1.3. ASPECTOS DIDÁCTICOS DEL ENTRENAMIENTO

En este apartado vamos a intentar analizar algunos aspectos didácticos fundamentales como son la programación, los contenidos, los objetivos, las técnicas de enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

Sobre la **programación y su necesidad**, parece estar bastante claro que los entrenadores creen que es importante; vemos en el Cuadro 5.17 cómo el 84,48%, (49 entrenadores), dan sobre una escala de 1 a 5 un cuatro de puntuación. Sin embargo es de destacar que ningún entrenador puntúa con el 5, es decir con la máxima puntuación; pensamos que los entrenadores han querido emitir el mensaje que el fútbol, como juego de azar, no tiene una relación directa entre programación y éxito deportivo; incluso un entrenador contesta que no es necesario programar nada lo que da una idea de falta de interés por la mejora profesional y por la calidad de entrenamiento.

Bar:	From: ($\geq$)	To: ($<$)	Count:	Percent:
1	3	3,6	1	1,72 %
2	3,6	4,2	8	13,79 %
3	4,2	4,8	0	0 %
4	4,8	5,4	49	84,48 % – Mode
5	5,4	6	0	0 %

Cuadro5.17.- Importancia de la necesidad de programar para los Entrenadores.

Sobre la problemática a la hora de programar los entrenamientos y diseñar materiales curriculares.

Bar:	Element:	Count:	Percent:
1	Instalaciones	6	10,53 %
2	Objetivos	2	3,51 %
3	Material	7	12,28 %
4	Ejercicios	9	15,79 %
5	Partido	2	3,51 %
6	No problemas	31	54,39 % – Mode

Cuadro 5.18.- Problemas para programar los entrenamientos.

Según se aprecia en el cuadro 5.18, los entrenadores no tienen muchos problemas a la hora de programar; un 54,39 %, más de la mitad, contesta que no tiene absolutamente ningún problema para programar. Los que consideran que sí tienen problemas se reparten de la manera siguiente: un 15,79% tiene dificultades en encontrar ejercicios de aplicación a objetivos técnico-táctico concretos, otras dificultades para programar son achacadas a las instalaciones y al material de entrenamiento con 22,81%. Estas dificultades, con seguridad menos que las reales, son debidas a ciertas constantes del ámbito del fútbol: falta de tradición en programar entrenamientos, no consideración de su transcendencia por la poca profesionalización de los entrenadores, con excesivo margen para el voluntarismo.

Los entrenadores del grupo del Seminario por el contrario no coinciden con esta idea de no tener dificultades para programar, piensan que la formación recibida no te capacita para llevar a cabo esta tarea fundamental del entrenador; afirman:

“La formación inicial, por supuesto que no te permite programar; es todo teoría. Yo no sé lo que esperaba, pero sí algo más. Por ejemplo, si estás hablando de táctica, pues machacas aspectos ofensivos y defensivos” (E.).

“La formación recibida es insuficiente no te permite programar tu trabajo aunque he notado un cambio de dos años a esta parte; creo que ha cambiado; además estos cursos que los deberían de dar los mejores profesores se deberían ampliar con charlas, visitas a ver entrenar para aprender a programar los entrenamientos” (R.).

El pensamiento de los entrenadores de baloncesto en el estudio de Ibáñez (1996) esta de acuerdo con estas últimas opiniones, sólo un 10.4 % afirma no tener problemas ante esta tarea. Pero sí hay problemas para estos entrenadores: para un 28,2 %, el desconocimiento del número de jugadores para desarrollar la sesión; para un 21,4 %, la búsqueda de nuevas situaciones de entrenamiento y para un 18,3 %, la adaptación a las características de los jugadores.

Sobre los criterios utilizados para confeccionar las programaciones se aprecia (Cuadro 5.19) que éstas las realizan los entrenadores en función de la necesidad que ven en los jugadores, con un valor de (4,67) de media, concretamente 3/4 partes han dado el valor máximo de 5 al considerar este ítem de forma aislada.

	Mean	Stad. Dev.:
Desde las necesidades que veo en los jugadores	4,67	0,72
Desde las necesidades en función del partido próximo	3,67	1,18
Cojo un libro y realizo ejercicios	1,96	0,94
No programo los entrenamientos	1,64	1,26
Hago lo que me hicieron a mi como jugador	1,45	0,76

Cuadro 5.19.- Los criterios utilizados para confeccionar las programaciones.

El criterio siguiente se refiere a programar en función del próximo partido; la media es de 3,67, y da más importancia a estos dos criterios: necesidades de jugadores y próximo partido. Parece lógico porque en cualquier intervención siempre hay que tener en cuenta el receptor para que el entrenamiento tenga el carácter de individualizado. Con respecto al partido próximo como segundo criterio de importancia; la explicación puede estar basada en la propia competición de fútbol; al celebrarse partidos cada semana, la importancia de la competición se acrecienta y esto hace que sea el microciclo la estructura de planificación fundamental a tener en cuenta.

Los criterios utilizados en menor medida, como coger un libro y realizar ejercicios de forma aleatoria, con una media de (1,96); no programar, con (1,64), y hacer lo que me hicieron a mi, con un (1,45), están en consonancia con el posible avance que está teniendo la cuestión metodológica en el mundo del entrenamiento del fútbol.

Para terminar con el apartado de la programación vamos a definir si las **programaciones son compartidas** en su realización o no.

Según podemos ver en los Cuadros 5.20, 5.21 y 5.22, que a continuación se exponen, se aprecian estos datos:

- 1.- El entrenador programa sólo, 37 entrenadores (66,07%) dan la máxima puntuación de 5.
- 2.- Me reúno con compañeros, 30 entrenadores (57,69%) dan la puntuación mínima.
- 3.- Colaboran los jugadores en la programación, 30 entrenadores (58,82%) dan la puntuación mínima.

Bar:	From: ($\geq$)	To: ($<$)	Count:	Percent:
1	1	2	10	17,86 %
2	2	3	1	1,79 %
3	3	4	2	3,57 %
4	4	5	6	10,71 %
5	5	6	37	66,07 % – Mode

Cuadro 5.20: Programación no compartida.

Bar:	From: ($\geq$)	To: ($<$)	Count:	Percent:
1	1	2	30	57,69 % – Mode
2	2	3	3	5,77%
3	3	4	7	13,46 %
4	4	5	2	3,85 %
5	5	6	10	19,23 %

Cuadro5.21: Programación con compañeros.

BAR:	From: (>)	To: (<)	COUNT:	PERCENT:
1	1	2	30	58,82 % – Mode
2	2	3	8	15,69 %
3	3	4	4	7,84 %
4	4	5	6	11,76 %
5	5	6	3	5,88 %

Cuadro 5.22: Participación de los jugadores en la programación.

Estos datos son elocuentes y nos llevan a la conclusión de que los entrenadores realizan las programaciones sin colaboración alguna, es decir, no realizan una programación conjunta ni con colegas ni con sus jugadores. Se ratifica en el Cuadro 5.23, donde aparecen las medias que nos dan esta misma lectura. Ocurre igual en baloncesto, según Ibañez (1996) donde la programación la realizan fundamentalmente sólo (60,3%) aunque hay algunos entrenadores que la realizan junto con el segundo entrenador (15,8%). Se aprecia un alto grado personalista que impregna el trabajo del entrenador, pues mas del 60% prefieren hacer esta parte del trabajo de forma individual. El trabajo en equipo, el compartir obligaciones y responsabilidades y la delegación de funciones parece que no es el punto fuerte del entrenador español.

	Mean	Stad. Dev.:
Tarea sólo	4,05	1,55
Con compañero	2,21	1,61
Con la colaboración de jugadores	1,9	1,3

Cuadro 5.23: Participación en la programación deportiva.

Sobre los objetivos y contenidos del entrenamiento

	Mean	Std. Dev.:
Entrenamiento Técnico	3,88	1,15
Entrenamiento Táctico	3,62	1,12
Entrenamiento Físico	3,55	0,99
Preparación Psicológica	3,09	1,3
Relación con los medios de comunicación	1,25	0,64

Cuadro 5.24.- Objetivos del trabajo de los entrenadores de fútbol.

Se deduce un gran equilibrio entre los distintos contenidos a considerar; la supremacía del entrenamiento técnico, con una media de (3,88), aunque poco significativo, representa la preeminencia de un modelo basado en la mecánica y en la técnica, en detrimento de un modelo táctico basado en el juego donde se tenga en cuenta no sólo lo específicamente motriz sino también cuestiones emocionales y cognitivas en sintonía con una visión integral del sujeto. Esto también ocurre en el tratamiento de los juegos deportivos como afirman Devis y Peiró en Devis (1.992:144).

“Esta forma de enseñar/entrenar los juegos deportivos presentan importantes limitaciones, ya que no se tiene en cuenta ciertos factores característicos de los juegos deportivos, como son la complejidad, la adaptabilidad y la incertidumbre. Tampoco tiene en cuenta la naturaleza del conocimiento que se emplea en estas actividades, puesto que los aísla del contexto y la práctica real del juego. Esta aproximación técnica a la enseñanza deportiva olvida, o relega a la mínima expresión, las características más preciadas de un juego deportivo y propias de la racionalidad humana: los pensamientos abiertos, la capacidad para responder a

nuevas situaciones, la habilidad para reflexión en la acción, la toma de decisiones y la capacidad de imaginación y de creatividad”.

También según Fraile, (1993:171), se puede apreciar en la órbita de la educación física el predominio de lo físico sobre lo cognitivo, relacional y emocional:

“Se percibe una clara tendencia hacia aquellos objetivos más tradicionales de la educación física que recogen una visión exclusivamente físico-motriz. Esta diferencia, entre el desarrollo de lo específicamente motriz y la mejora expresiva y perceptiva, pone en evidencia dos modelos de interpretar la Educación Física, el primero preocupado por el componente prioritariamente físico del sujeto; mientras que el segundo atiende a una visión más integral del sujeto, donde el desarrollo de los aspectos afectivos, emocionales y cognitivos facilitan una dimensión más holística del individuo.”

Sobre las estrategias de entrenamiento

Con el objetivo de reconocer cuál es el orden de prioridad que estos entrenadores establecen para las estrategias de entrenamiento, recurrimos el cuadro siguiente:

	Mean	Std. Dev.:
Asignar diversas tareas de grupo (A. de T.)	3,79	0,99
Alternar diversas formas en la sesión	3,54	1,34
Dictar lo que se hace y el tiempo de realización (M.D.)	3,51	1,4
Asigna la misma tarea a todo el grupo	2,37	1,11
Dejar intervenir a los jugadores sobre las tareas	1,79	10,8

Cuadro 5.25: Estrategias de entrenamiento utilizadas por los Entrenadores.

En primer lugar, los entrenadores reconocen una mayor utilización de estrategias relacionadas con los modelos más tradicionales de intervención, como son los directivos. Así, destacamos la mayor utilización de la asignación de tareas con un valor de 3,79. A continuación aparece “alternar diversas formas en la sesión”, con un valor de 3,54 de media; y después está el mando directo con un valor de 3,51; uno de cada tres (33,33%) le da la máxima puntuación en una escala de 1 a 5 considerado el ítem aisladamente.

Estas estrategias tienen una mayor relación con actividades de dependencia entrenador-jugador, con una orientación técnica y mecanicista del entrenamiento donde lo prioritario es la disciplina y el control sobre la participación y colaboración en el entrenamiento.

Todo esto se corrobora al analizar la intervención de los jugadores sobre las tareas; vemos que con un valor de media (1,25) es la menor considerada, si analizamos el ítem aislado 31 entrenadores (54,39 %) eligen el mínimo valor en una escala de 1 a 5, dando a entender claramente que la participación de los jugadores en los entrenamientos se reduce a la ejecución de la actividad preparada y diseñada por el entrenador.

Sobre los criterios de valoración del aprendizaje

En este apartado vamos a conocer cómo **valoran los entrenadores los logros de los jugadores** y su rendimiento deportivo; así como a través de qué instrumentos habitualmente se hace.

	Mean	Std. Dev.:
En relación a su participación en los partidos	4,14	1
En relación a su participación en entrenamiento	3,71	0,89
A través de la observación	3,36	1,15
A través de test físico-técnico	2,71	1,34
A través de los goles materializados	1,27	0,59

Cuadro 5.26.- Criterios que el Entrenador utiliza para valorar el rendimiento deportivo.

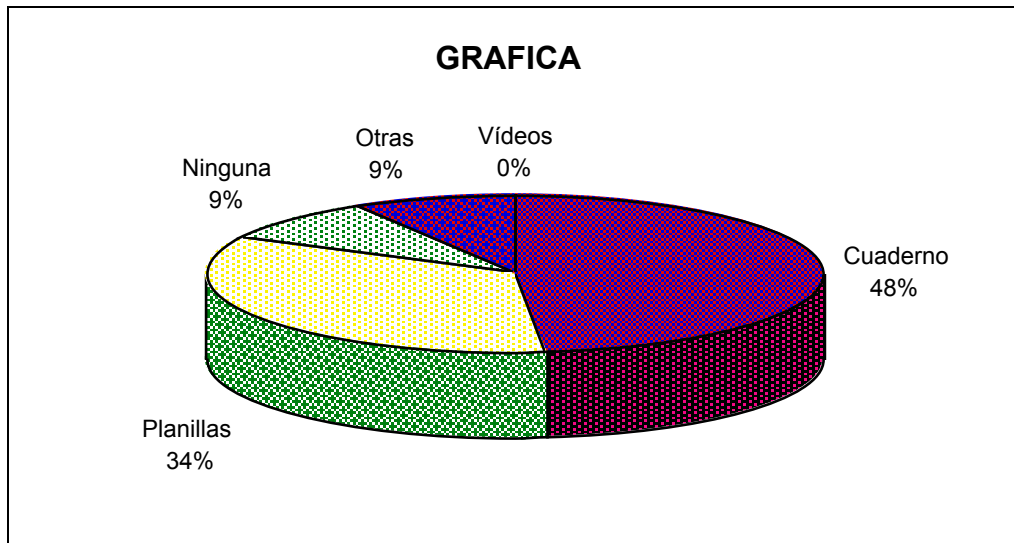
La lectura es que los entrenadores valoran en primer lugar, con una media de (4,14), la participación en los partidos, quizás como consecuencia de la predominancia del resultado en cualquier edad y la propuesta de trabajo con objetivos a corto plazo, no pensando en la formación del jugador sino en el partido del domingo, como objetivo final.

Los test físico-técnicos con un valor 2,71 de media, no tienen una consideración importante, quizás por no haber una relación directamente proporcional entre valores excelentes en los test y el resultado; el fútbol es un juego-deporte-espectáculo donde una jugada puede ser determinante en un partido.

En cuanto al empleo de instrumentos **para recoger información de los entrenamientos**, vemos en el Cuadro 5.27, cómo el 48,28%, uno de cada dos aproximadamente, utiliza un cuaderno donde se anotan las sesiones, algunas anécdotas puntuales, etc. El 34,48% utiliza planilla que es un instrumento ya más elaborado con unos parámetros claros de recogida de información, y por último merece un comentario la no elección del vídeo, quizá porque el cuestionario fue contestado por entrenadores en su mayoría, 89,07%, no profesionales y la utilización del vídeo requiere no sólo de una disposición económica que la mayoría de clubes no disponen, sino también de un equipo de trabajo técnico suficiente para la recogida-análisis y valoración de las filmaciones así como la falta de tiempo por una escasa densidad de entrenamiento. A pesar de todo el vídeo será un instrumento eficaz para conseguir articular sistemas de juego y llegar a conseguir calidad en las sesiones de trabajo porque permite observar los fallos y hacer las oportunas correcciones.

Bar:	Element:	Count:	Percent:
1	Videos	0	0 %
2	Cuaderno	28	48 28 % – Mode
3	Planillas	20	34,48 %
4	Ninguna	5	8,62 %
5	Otras	5	8,62 %

Cuadro 5.27.- Instrumentos de recogida de información de los Entrenadores.



Gráfica 5.4.- Instrumentos de recogida de información de los entrenadores.

Resumimos a continuación los aspectos didácticos del entrenamiento :

Alta consideración de la necesidad de programar los entrenamientos aunque existen impedimentos como la falta de material y de instalaciones para llevar a cabo esta labor, que además es realizada mayoritariamente en solitario sin la colaboración de otros colegas.

Modelos de intervención de entrenamiento tradicionales con predominio de métodos directivos, ejercicios analíticos sin oposición, donde se echan en falta procesos de toma de decisión así como mecanismos de adaptación motriz al propio juego.

V.1.4. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL ENTRENADOR NACIONAL DE FÚTBOL DE CASTILLA Y LEÓN

La participación en programas de formación permanente desde que finalizaron los cursos de entrenadores ha sido masiva; el 89,83% de los entrenadores han asistido a actividades de perfeccionamiento, sólo 6 entrenadores (10,17%)

contestan no haber asistido a curso alguno. Esta importancia de la formación permanente es también ratificada por el grupo del Seminario:

“La formación permanente es fundamental para la evolución del trabajo diario, con Congresos, Seminarios, donde escuchas otras opiniones o lo que puedes ver o leer. Yo soy de la opinión de que de las experiencias vividas es de donde se puede aprender”(E.).

Aunque la asistencia a los cursos es mayoritaria, esto no es óbice para que los entrenadores tengan problemas a la hora de asistir a una actividad de formación. Los apreciamos en este cuadro:

	Mean	Std. Dev.:
Se realizan lejos de donde vivo	3,85	1,3
No tengo tiempo para ir	3,3	1,39
Las actividades son muy caras	3,17	1,38
Son muy teóricas	3,09	1,36
Las propuestos no son interesantes	2,47	1,22

Cuadro 5.28: Problemas para asistir a actividades de formación permanente.

Podemos percibir, cuadro 5.28, que el principal problema con un valor de media (3,85) es para cuestiones de tipo geográfico, propiciado porque Castilla y León es una comunidad de 94.193 Km² y 2.504.371 habitantes, por tanto con una densidad de población muy baja y lo que se debería quizás diversificar y ampliar estos cursos tanto en número como en provincias limítrofes, descentralizando la formación.

Su consideración aislada es del 43,64% y 24 entrenadores dan la máxima puntuación en una escala del 1 al 5 al problema geográfico.

Consideración a destacar también es la falta de tiempo, (valor medio 3,3). Este colectivo en su mayoría no está profesionalizado y realiza su formación a costa de su tiempo libre, de la familia y de su sueldo. Además el colectivo piensa que las actividades que se han realizado son caras y descontextualizadas, con unos valores de (3,17) y (3,09) respectivamente. Es posible que las actividades de formación que se han hecho en Congresos, Cursos, etc. hayan sido realizadas por conferenciantes y ponentes famosos, con un caché profesional muy alto por su trabajo de técnico en la alta competición pero no en la enseñanza. Esta misma formación realizada por profesores podía ser más numerosa en cursos, más diversificada en términos geográficos y más contextualizada, sin realizar una transferencia directa de la alta competición al deporte base. También se puede pensar que precisamente por todas estas razones, no valoran la necesidad de su formación, ya que algunas de las razones aducidas se caen por su peso en circunstancias normales, por ejemplo los cursos de formación no son caros, sino todo lo contrario, y hoy ya existe una incipiente descentralización de la formación permanente en Castilla y León.

En último término vemos que los entrenadores a pesar de estos problemas consideran las propuestas como razonables y les dan una buena valoración.

Sobre el **modelo empleado en las actividades de formación permanente que han asistido** podemos revisar qué es lo que los entrenadores opinan de la metodología implementada en estos cursos.

	Mean	Std. Dev.:
Exposición magistral del profesor	3,85	1,11
Mesas redondas y debates	3,35	4,37
Analizar problemas del entrenamiento	2,45	1,06
Grupo de trabajo o seminario	2,37	1,15
Talleres	2,16	1,2

Cuadro 5.29.- Estrategias de actuación en la formación permanente.

Según el Cuadro 5.29, podemos comprobar que la metodología más utilizada es la conferencia o exposición magistral con 3,85 de media, en su consideración del ítem aisladamente, (37,04%) la puntúan con la máxima categoría en una escala de 1 a 5, y (3,7%) con la mínima.

En segundo lugar aparecen las mesas redondas con un 3,35 de media. Ambas estrategias metodológicas tienen en común la presencia de unos técnicos «expertos» que transmiten el conocimiento teórico no siempre aplicable a la tarea de entrenar.

Menos consideradas, en tercer lugar, están las estrategias donde el trabajo en grupo, el análisis de la realidad y la participación y colaboración del entrenador deben de ser una constante, quizás por el desconocimiento de estas orientaciones en la formación permanente o quizá por la tradición técnica a nivel educativo, con aprendizajes basados en un modelo de objetivos, donde lo que interesa es la evaluación de las metas y no el proceso a seguir.

El grupo o seminario de trabajo, modelo que seguimos, es valorado con una media de 2,37 y en su consideración del ítem aislado 15 entrenadores (29,41 %) le puntúan con uno en una escala de 1 a 5, escasa consideración por falta de tradición profesional de trabajo en grupo, por los conflictos deportivos que genera la competición que después se personalizan, por una tradición académica individualista donde los métodos no desarrollan en sus mensajes ocultos actitudes de solidaridad, compañerismo, tolerancia... Diferente consideración tiene en los entrenadores de baloncesto que ante la pregunta, ¿qué medio de formación permanente señaláis como más adecuado?, la respuesta que más les atrajo fue la realización de Seminarios Permanentes con un 34,8 %, seguido de Control del Entrenamiento con un 19,4 %.

A su vez los talleres tienen una media de 2,16 y 20 entrenadores (40%) le asignan la mínima puntuación de la escala anteriormente reseñada.

Para conocer y **valorar los contenidos que deberían incluirse en los cursos de formación permanente** nos apoyamos en el siguiente Cuadro 5.30.

	Mean	Std. Dev.:
Cuestiones de metodología del entrenamiento	4,21	0,91
Dirección de Equipo	3,95	1,06
Mejora de Ejercicios	3,89	1,08
Táctica del Fútbol	3,8	1,17
Exposiciones magistrales	3.11	1,46

Cuadro 5.30.- Contenidos que se deberían impartir en la formación permanente.

Las cuestiones de metodología del entrenamiento son, con un valor de (4,25) de media, los más reclamadas para una buena formación permanente; así la mitad de los entrenadores, un 46,55% (27 entrenadores) le da la máxima puntuación en una media de 1 a 5. Esta opinión pienso que puede ser porque es una parcela del entrenamiento aplicativa, los cambios en las sesiones se aprecian al instante con esta formación metodológica y además los entrenadores cuando acudimos a los Cursos de formación no tenemos nociones de metodología en su mayoría.

En segundo lugar, las preferencias de los entrenados se decantan hacia la dirección de Equipo con una media de 3,95, los entrenadores casi siempre achacamos las derrotas a cuestiones de tipo psicológico, por tanto existe una preocupación no sólo por la programación de sesiones, etc. sino también por cuestiones de motivación, dinámica de grupo, en resumen por las relaciones dentro del Grupo y por crear atmósferas humanas facilitadoras del rendimiento.

En tercer lugar con una media de 3,89 están las cuestiones relacionadas con la mejora de ejercicios. Las sesiones de entrenamiento hace poco tiempo eran consideradas por la mayoría de los jugadores como monótonas y faltas de interés, en las que lo habitual era un calentamiento, ejercicios físicos o técnicos sin oposición y juego libre. Esto está cambiando, se empieza a hablar de otro modelo de entrenamiento basado en el juego, más específico, la aparición de bibliografía en este

sentido lo corrobora. Wein (1995), Konzag, Döbler y Herzog (1995) y Garganta y Pinto en Graça, A. Y Oliveira, J. (1997). Quizá está corriente es la que haya propiciado que en una primera fase se busquen sólo las recetas de esa nueva metodología (juegos) y sea más considerada que la técnica con una media de (3,8). Aquí nuestra sorpresa, porque si bien todas las respuestas posibles son muy valoradas, incluso la última en preferencia como las exposiciones teóricas de fútbol tiene un valor de 3,11 de media, las cuestiones de táctica que consideramos lo fundamental para un entrenador, es decir conocer el juego, están en cuarto lugar; posiblemente sea por esa idea generalizada de que todos entendemos el juego del fútbol por haberlo practicado, cuando en realidad, no es así. Se conoce un “ lenguaje” del fútbol, pero este tiene muchas formas de hacer y cualquier entrenador como estudioso del tema deberá estar interesado por esa cuestión. Las preferencias de los aspectos a desarrollar en la formación permanente del entrenador tienen que ver con la didáctica del entrenamiento y la psicología del grupo más que con el propio juego-deporte en sí.

Para concluir el apartado relacionado con la formación permanente veremos los **medios fundamentales** y no institucionales de mejoramiento profesional que utilizan los entrenadores.

Bar:	Element:	Count:	Percent:
1	Seminarios	2	3,57 %
2	Vídeo	2	3,57 %
3	Libros	23	41,07%
4	Cursos	3	5,36 %
5	Competición	26	46,43 % – Mode

Cuadro 5.31.-: Los medios de formación permanente.

Los resultados son definitivos. Hay un desfase brutal entre la propia competición (46,43%) y los libros (41,07%), frente a los Curso, el Vídeo y los

Seminarios de trabajo, que juntos suman el 12,50%. Señalar simplemente la poca relación entre los contenidos solicitados de formación permanente (metodología, dirección de equipo, etc.) y los medios que en realidad se utilizan para dicha formación como son los libros y la competición, medios de conocimiento teóricos unos y prácticos el otro, pero que no tienen nada que ver con la organización de la sesión, la creación de ambientes físicos y humanos agradables y facilitadores del trabajo, etc. inquietudes que se habían expresado en otros apartados.

En síntesis la formación permanente del entrenador de fútbol de Castilla y León tiene estas características:

Participación habitual y numerosa en el proceso de formación permanente, siendo las clases magistrales y las exposiciones teóricas más consideradas que los medios prácticos como talleres, seminarios, etc.. El criterio geográfico y el tiempo son los principales problemas para la asistencia a estos Cursos de formación.

La demanda de formación permanente de los entrenadores se refiere prioritariamente hacia cuestiones de tipo de metodología de entrenamiento y cuestiones de dirección de equipo.

Los medios fundamentales para el desarrollo profesional utilizados por los entrenadores en la formación permanente son la competición y los libros (87,5%), otras fórmulas más grupales y colaborativas simplemente son consideradas con un 3,57%.

V.2.- RESULTADOS DE LA PARTE CUALITATIVA

Ésta segunda parte del capítulo comprende una metodología llamada etnográfica, cualitativa, observacional participativa, estudio de casos, interaccionista simbólica, fenomenológica, constructivista e interpretativa. Estos enfoques tienen leves diferencias, pero cada uno de ellos guarda fuertes semejanzas con los demás. Erickson (1989:196) utiliza el término interpretativo por tres razones: *a) es más inclusivo que muchos de los otros; b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos; y c) apunta al aspecto clave de*

semejanza entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano, en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador

En nuestro estudio adaptamos habitualmente los términos de investigación cualitativa y/o interpretativa. Intentamos descubrir los cambios que el Seminario de Formación Permanente, a través de una metodología cualitativa, ha producido en los participantes. Las preguntas que nos hemos planteado y vamos a intentar responder son las siguientes:

1. ¿El seminario de formación permanente ha compensado algunas deficiencias de la formación inicial y ampliado el caudal de contenidos en aspectos relacionados con el entrenamiento del fútbol: planificación, sistemas de juego, dirección de equipo, diseño y organización de las tareas en la sesión del entrenamiento...,?
2. ¿Se han producido algunos cambios a nivel individual en los participantes del Seminario y ha contribuido a desarrollar la capacidad de análisis de su práctica a través de un proceso de reflexión y colaboración?
3. ¿Ha contribuido el Seminario a mejorar la calidad de las sesiones de entrenamiento a través de un cambio en aspectos didácticos y un modelo de intervención más específico, basado en la táctica y el juego?
4. ¿La metodología interpretativa del Seminario es un instrumento válido para el desarrollo profesional ?

V.2.1. MODELO TEÓRICO EN QUE SE APOYA EL SEMINARIO

Existen dos actitudes vitales o dos comportamientos de los que todos los profesores-entrenadores tenemos mezcla, pero que por razones metodológicas dibujaremos en sus líneas más esenciales:

Entrenadores de una sola pedagogía que ven con desdén los afanes innovadores de otros entrenadores, son reacios a los cambios, y no hay razones para sacarles de ello, porque sólo una pedagogía se domina bien y muchos pedagogos se contradicen entre sí.

En el otro polo está el modelo que considera que nada permanece constante, que cada cosa presupone su contraria, que vida y muerte, paz y fuerza, noche y día, no son realidades distintas, sino dos caras de una misma realidad y que cada una de ellas da sentido a la contraria, algo así como “fuera todo lo viejo, sólo vale lo nuevo”.

En cada profesor-entrenador conviven las dos actitudes, en unos se manifiesta una u otra con más claridad, dependiendo de múltiples factores y causas vitales; esta última postura es la que encaja con nuestro modelo de formación.

La formación inicial de los entrenadores de Fútbol, ha transmitido unos conocimientos poco significativos, produciéndose una separación entre teoría y práctica, que nos lleva a pensar que los programas están alejados de la realidad cotidiana del entrenamiento. Con ello se da una clara “inadecuación del producto”. Según nuestro estudio cuantitativo algunas de las características de los programas de formación de los entrenadores de fútbol son:

- Heterogeneidad de los alumnos que participan en los cursos de formación.
- Excesiva incidencia en aspectos conceptuales y no de asimilación práctica coincidiendo con una proliferación habitual de clases magistrales de los profesores.
- Separación entre la teoría y la práctica: acabados los cursos los alumnos tienen problemas para diseñar, planificar los entrenamientos, etc.
- Deficiente formación en aspectos de filosofía educativa: actitudes de reflexión, comunicación, tolerancia, etc., para que el entrenador desarrolle su profesionalidad a través de la mejora de su práctica.
- Falta de técnicas e instrumentos de dinamización de grupo, para consensuar decisiones a fin de responsabilizar al colectivo de jugadores del proyecto a ejecutar.

Frente a estas “lagunas” de la formación inicial y los constantes avances científicos así como sociales (criterios nuevos en la escala de valores humanos, menor jerarquización social, etc.), la formación permanente nos parece ineludible.

El modelo formativo que proponemos está orientado a la indagación y está basado en los estudios realizados por Shön (1992) –el profesor como práctico reflexivo, Stenhouse (1975) –el profesor como investigador en el aula, Elliot (1984) – los profesores como controladores de sí mismos, Zeichner (1993) –los profesores

reflexivos, y en los estudios de ámbito español y dentro del campo de la educación física de Devís (1992), Fraile (1993), García Ruso (1997) y Pascual (1994).

Estamos de acuerdo con el comentario siguiente de Stenhouse (1984:197)

“Las características críticas de la profesionalidad deben partir: «del compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como bases de desarrollo, del compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar, del interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica; y por último, favorecer que otros profesionales observen la propia labor»”.

Los autores anteriormente mencionados defienden una concepción práctica y crítica, es decir, el profesional es concebido como un práctico reflexivo, capaz de construir su conocimiento desde el cuestionamiento y la investigación sobre sus prácticas, a través de un trabajo colaborativo entre compañeros. Por tanto este modelo se fundamenta como dice Viciano y Canto (1994) en la perspectiva humanista, en la que el entrenador es algo más que un tecnólogo reproductor de habilidades, por el contrario se centra en la formación de actitudes, de la personalidad y, en definitiva, en la dimensión relacional del entrenamiento, entendiendo como parte de su enseñanza la reflexión en y para la acción.

Para la descripción de nuestro modelo empleamos como referencia, los cinco modelos de formación de Sparhs y Louchs. D. Horslex, S. (1990) en el Handbook of Researcu on teacher educación), en Viciano y Canto (1994):

1.- Modelo. Desarrollo del personal guiado individualmente.

En este modelo se hace referencia a actividades diseñadas y realizadas por los profesores como individuos capaces de autoorganizarse su propia formación.

2.- Modelo de Observación–Valoración.

Consiste en la colaboración por parejas en la que se suceden la observación de la práctica docente del profesor y un análisis posterior y se valore la actuación del profesor mediante un proceso de reflexión.

3.- Modelo. El proceso de desarrollo y mejora.

Se centra en una actuación colaborativa de todo un grupo de profesores pertenecientes a un centro colectivo, por tanto con una función social, es decir, con una finalidad de cambio educativo a nivel escolar.

4.- El modelo de entrenamiento.

El profesorado mediante la asistencia a talleres y cursos va adquiriendo una serie de habilidades y conocimientos que perfeccionan su práctica. Se requiere la presencia de un experto.

5.- El modelo de investigación.

Consiste en un proceso de identificación de áreas de interés para el profesor que explora, analiza y realiza los cambios oportunos en el aspecto concreto que ha investigado.

En el desarrollo de estos modelos, existen dos tipos de formación una profesional individual y otro en la que la colaboración y el trabajo en grupo es lo que predomina. El núcleo de nuestro modelo incide en el trabajo colaborativo y grupal y está indicado en el modelo 3 de Sparhs y Louchs D-Horslex, S (1990), es decir, el modelo de desarrollo y mejora basado en una metodología colaborativa, a partir de la cual el entrenador se implica en la construcción de sus teorías y pone en práctica sus estrategias de actuación. Aunque también tendrá aspectos o pinceladas del 2º modelo (en algunas fases del Seminario) y del modelo 5º (como filosofía de actuación del entrenador, de análisis de sus prácticas).

Nuestro programa formativo tiene una serie de características y sintoniza con el comentario siguiente de Stenhouse (1984), la pérdida de la hegemonía de los curricula por objetivos y la consecuente aparición de modelos interactivos entendidos como un proceso en construcción y no como programas para trasladar mecánicamente a la práctica, implica que el profesor sea visto como sujeto reflexivo y autónomo y que se comience a considerar las relaciones estructurales entre el pensamiento y la acción del docente.

- El programa está centrado en las necesidades reales de los entrenadores y en la práctica concreta del entrenamiento; intenta paliar los problemas o limitaciones de la formación inicial.
- El núcleo es el trabajo en colaboración y en equipo, acorde con el carácter práctico del entrenamiento de fútbol.

V.2.2. FASES DEL PLAN DE ACCIÓN DEL SEMINARIO COLABORATIVO

El Seminario se ha realizado en dos cursos. Empezamos en Octubre de 1994 y finalizamos en Mayo de 1996. Estos cursos se pueden identificar con dos fases, cada una de ellas con objetivos y contenidos distintos:

1ª FASE. Fase de organización y puesta en marcha del Seminario.

El Seminario de formación permanente se inicia ante la inquietud del investigador principal por la formación del entrenador de fútbol, al considerar que los entrenadores de fútbol seguimos esquemas bastante uniformes e invariables a lo largo de nuestra historia deportiva siendo habitual entrenar como nos entrenaron e inusual el intercambio de métodos o estrategias con otros colegas. La historia de este Seminario comienza con la convocatoria del investigador principal vía telefónica o a través de correo para tener un primer encuentro que se produce el 3 de octubre de 1994, a esta primera reunión acuden diez entrenadores que ejercen en distintos equipos de fútbol de León (Puente Castro, Peña C.F, San Lorenzo, San Ignacio, Villabalter y Cultural y Deportiva Leonesa); todos ellos en categorías inferiores, desde alevines a aficionados.

La negociación inicial tuvo por fin persuadir a los entrenadores para que participasen en la investigación prevista que serviría para realizar esta Tesis Doctoral. Para Barrio Valencia y Domínguez Chillón (1996:27) la negociación *“es un elemento crucial del proceso de investigación, pues es el punto de partida en el que se establecen las condiciones de acceso y de la permanencia del investigador en el campo, se establecen las finalidades de la investigación en cuanto afectan a los*

participantes; se decide la propiedad y utilización de los datos; y, por fin, se formula el marco teórico en el que la investigación se desarrollará”.

La oferta en sentido general fue compensar la formación inicial recibida para lo que trataríamos con una metodología discursiva los aspectos que ellos demandasen y después mejorar profesionalmente a través de un proceso de análisis y reflexión de su propia práctica. Lo que se les pidió como condiciones mínimas para que pudieran participar en el proyecto era su ayuda en la recogida de datos (diario de campo y entrevistas), la posibilidad de observar sus sesiones de entrenamientos y tiempo para reunirnos cada semana.

Las pocas objeciones que se pusieron a la oferta tienen su base en estos aspectos:

- El deseo de mejora de los participantes para entrenar con más calidad; más que las líneas maestras del proyecto de investigación. Los entrenadores tenían una gran disponibilidad y una sincera actitud de aprender.
- La oferta de aprender conocimientos significativos y prácticos que desemboca en un gran interés de los entrenadores. El que escribe también realizó los cursos de entrenadores y también tuvo esa necesidad. No pensamos que los conceptos teóricos tengan que dejar de aprenderse, sí deben acompañarse de materiales curriculares de asimilación.
- Mi propia credibilidad profesional y personal en el ámbito futbolístico de León. Aparezco en esta ciudad como profesor de fútbol del INEF, posteriormente entreno en las categorías inferiores de la Cultural y Deportiva Leonesa por lo que había tenido oportunidad de conocer a varios entrenadores que acudieron al Seminario. Estaba en condiciones de ofrecer tanto mi saber académico, como mi experiencia y método práctico de trabajo.

Oferta	Peticiones
Compensar la formación inicial Apoyo personal y bibliográfico Dirigir la investigación Confidencialidad y privacidad de grupo	Posibilidad de ser observado Tiempo para reunirse Elaborar un diario de campo Participar en las reuniones

Desde el punto de vista de la negociación el factor más significativo fue mi propia credibilidad profesional y personal y su deseo de ampliar su bagaje de recursos para entrenar fútbol; no creo que fuese esencial la metodología de trabajo ofrecida, ya que era desconocida para ellos, ni la búsqueda de su mejora profesional (entrenar en categorías superiores). No tuvieron compensación económica ni ningún otro tipo de reconocimiento por asistir a la investigación; dato muy a tener en cuenta para mí, puesto que además todos eran entrenadores “amateurs”.

La primera reunión del Seminario tuvo un carácter informativo y de negociación. En la primera parte el investigador principal informó del objetivo general del trabajo que era realizar una Tesis Doctoral. Ibamos a utilizar una metodología discursiva, de debate y colaborativa sobre aspectos de la realidad cotidiana del entrenamiento; no se trataba de conferencias, ni charlas de expertos sino de un proceso de diagnóstico de problemas del entrenador, búsqueda de soluciones, puesta en práctica y de elaboración de nuevas propuestas. Para ello nos tendríamos que constituir en un grupo de trabajo enmarcado en la formación permanente profesional del entrenador, y con una orientación de trabajo cooperativo, reflexivo y colaborativo. También les informo de lo que es un Seminario de trabajo, su filosofía de actuación, así como posibles contenidos de trabajo, pero dejando claro que debía ser el propio grupo quien trazara su camino, de forma consensuada y colaborativa. Como ya quedo claro, era necesario en esta metodología la observación de sus entrenamientos, la realización de documentos de trabajo como el diario de

campo...etc; aunque se aseguraba la confidencialidad de sus opiniones dentro del grupo, todas las reuniones se grababan en un cassette de audio.

La segunda parte de la reunión se centró en negociar las propuestas del investigador principal en estos aspectos:

- Posibles temas de debate.
- Horario y periodicidad de las reuniones.

Se acordaron reuniones semanales y los temas que se apuntaron como más interesantes a tratar fueron:

- La programación del entrenamiento de fútbol.
- La figura del entrenador-educador dentro del fútbol base.
- Futuro del fútbol de León.
- Relación entrenadores y padres. El triángulo entrenador-jugador-padre.
- Estrategias de iniciación del fútbol: la iniciación basada en la técnica y basada en la táctica.
- Metodología del entrenamiento del fútbol.
- Motivación de los jugadores: cuándo y cómo hacerlo.
- Mejora del remate a portería.

Mi interpretación de este primer contacto fue positiva ya que nos íbamos a poner a andar, aunque era consciente del desconocimiento de los participantes de la metodología a utilizar; surgieron las primeras quejas sobre la necesidad de realizar el diario de campo:

“Para llevar mi diario de campo es necesario tiempo y yo cuando llego a casa de entrenar a las 22 horas, además de cansado tengo una familia que atender”
(E.).

Constituido el grupo de trabajo con un número fluctuante en torno a diez entrenadores, fui consciente de las dificultades del grupo de trabajo: desconocimiento de la metodología cualitativa, diversa formación académica desde graduado escolar a licenciado universitario, distinta densidad de entrenamiento a la semana, distintas

categorías de los equipos y las posibles confrontaciones debido a la rivalidad de clubes por la pasión social que genera el fútbol ya en estas categorías. Este panorama hizo que mi estrategia, consciente de que ahora el grupo tenía una dependencia absoluta de mí, se encaminara a que durante las primeras reuniones nos dedicásemos a tratar de forma colaborativa la filosofía de la investigación y las inquietudes que ellos habían mostrado y que tenían una relación directa con sus carencias en su formación inicial.

Objetivos de la primera fase

- Conocer y comprender el material bibliográfico de iniciación a la investigación interpretativa; entre otros materiales facilitamos los artículos siguientes:
 - “El diario de los profesores de educación física, un instrumento de investigación y formación docente”, de F. del Villar.
 - “Propuesta de un modelo cíclico integrador de formación del profesorado en Educación Física”, de J. Viciano y D. Cantó.
 - “El diario de clase ” de M^a Carmen Díez Moreno.
- Comentar y debatir los documentos bibliográficos entregados e informar más detalladamente de la filosofía de la investigación interpretativa.
- Desarrollar y ampliar la formación inicial, recibida en la Escuela de Entrenadores, mediante exposiciones, debates y coloquios de temas concretos.
- Familiarizarse con un trabajo de dinámica de grupo como base del Seminario, compartiendo experiencias y estableciendo de forma crítica la construcción de teorías que respondan a los problemas de sus entrenamientos.
- Tratar cooperativamente, con apoyo de material bibliográfico, temas que inquietan al grupo, como la programación de una temporada de fútbol, la sesión de entrenamiento, los sistemas de juego...
- Realización de un diario de campo para reflexionar sobre la acción y diagnosticar los problemas de la realidad.
- Favorecer la tolerancia y la reflexión a través de un trabajo en grupo.

Contenidos de la primera fase

Siguiendo el esquema de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 3 Octubre 1990 – BOE/4 octubre 1990) al tratar el apartado de los contenidos los dividiremos en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- A nivel conceptual:

- Conocimiento de la terminología relacionada con la investigación interpretativa.
- La programación de una temporada en fútbol.
- La sesión de entrenamiento de fútbol.
- El sistema 1-4-4-2 y variantes.

- A nivel procedimental.

- Utilización de la metodología e instrumentos de la investigación cualitativa.
- La técnica de la discusión y el debate como ejercicio de la tolerancia.
- Coloquios sobre problemas surgidos en el entrenamiento.

- A nivel Actitudinal.

- Normas de funcionamiento de las reuniones del seminario.
- El respeto y la cesión del turno de palabra como fórmula para favorecer la negociación.

CUADRO GENERAL 1ªFASE

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECOGIDA DE DATOS
• Conocer la base terminológica y filosófica de la investigación cualitativa • Conocer y utilizar los instrumentos de investigación para el estudio de la realidad. • Desarrollar, ampliar y completar la formación inicial recibida en la Escuela de Entrenadores. • Familiarizarse con la dinámica de trabajo en grupo a través de los debates, diálogos, etc. * Favorecer la tolerancia y la reflexión a través de un trabajo en grupo.	CONCEPTUAL: • Conocimiento de la terminología e instrumentos de la investigación. • La programación de una temporada de Fútbol. La sesión de entrenamiento. El calentamiento. El sistema 1-4-4-2 PROCEDIMENTAL: • La técnica de la discusión y el debate como ejercicio de la tolerancia. • Exposiciones y coloquios sobre problemas surgidos en los entrenamientos. ACTITUDINALES • Normas de funcionamiento de las reuniones del Seminario	- Organización del seminario de I-A: - Convocar a entrenadores. – Presentar y negociar el programa del Seminario. – Entregar materiales de discusión. – Asimilación de materiales. - Planificación del Seminario, en base a los problemas más específicos de los entrenadores del grupo. - Reuniones de discusión. • Exposiciones de temas significativos para los entrenadores	• Entrevista inicial a los entrenadores. • Cuestionario. • Observación participante. • Observación externa (amiga crítica) • Grabación en audio de las sesiones del Seminario.

Las reuniones de esta **I Fase del Seminario** consistió en debatir aspectos de la formación del entrenador que los participantes consideraban interesantes para su trabajo. Las discusiones se centraron en torno a la programación y el diseño de sesiones, la organización de las tareas en la sesión, la utilidad o no del calentamiento y la metodología del entrenamiento más consustancial con el fútbol: una metodología

analítica basada en la técnica con los ejercicios como actividad principal o una metodología global basada en la táctica y el juego.

El proceso que seguimos era el siguiente:

- Elegir un tema de preocupación aceptado por la gran mayoría del grupo.
- Buscar libros, artículos que trataran el tema.
- Debatir, dialogar y exponer las experiencias cada uno del asunto a tratar.
- Conclusiones sobre lo trabajado.

2º FASE. Fase de acción, recogida de datos y conclusiones de la propuesta.

Con el comienzo de la **II Fase del Seminario** que coincide con el segundo año, hay que destacar el abandono del seminario de dos participantes, uno por cese de entrenar y otro por razones familiares, así como la incorporación de un nuevo participante. En general, el número de entrenadores implicado es de 7, con un número fluctuante entre 3 y 5, que van y vienen por diversas circunstancias.

Objetivos de la Segunda Fase

- Conseguir mejorar la calidad de las sesiones de entrenamiento, pasando de un modelo basado en la técnica a otro basado en la táctica.
- Elaborar materiales curriculares para resolver los problemas técnico-tácticos de los entrenadores. Basados en una pedagogía activa que prepare al jugador para percibir y asimilar las múltiples informaciones que recibe constantemente del juego, como por ejemplo el lugar y el movimiento de los compañeros, de los contrarios, del balón y de los elementos que no se mueven, como son las porterías y las líneas del campo.
- Poner en práctica los materiales curriculares diseñados.
- Producir un modelo propio de investigación, basada en el diagnóstico y análisis de la realidad, la puesta en práctica de un plan de acción y la reflexión sobre la acción del plan, para mejorar su conocimiento práctico profesional.
- Afianzar la utilización del diario de campo como fórmula de reflexión, análisis y perfeccionamiento del entrenador.
- Tratar colaborativamente las inquietudes de los entrenadores como la dirección de equipo y el entrenamiento con niños (10-17 años).

- Continuar el desarrollo profesional, a través de la reflexión sobre la propia práctica y diseñar nuevas formas de actuar en el entrenamiento dentro de un trabajo colaborativo.

Contenidos de la Segunda fase

*** A nivel conceptual:**

- La dirección de equipo antes del partido, en el partido y después del partido.
- El triángulo formado por el entrenador, jugador y padres.

*** A nivel procedimental:**

- Técnicas para la recogida de información como el diario de campo.
- Análisis de la información recogida en el entrenamiento.
- Estrategias de colaboración entre los entrenadores.

*** A nivel Actitudinal:**

- Valoración de la reflexión y el análisis como acciones que mejoran la formación permanente.
- Valoración de la cooperación y colaboración entre los entrenadores del Seminario.

CUADRO GENERAL DE LA 2ª FASE

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECOGIDA DE DATOS
• Cambiar la metodología de entrenamiento, pasando de una pedagogía analítica a una global. • Elaborar materiales curriculares para solucionar las necesidades detectadas. • Experimentar los materiales y recoger datos para su análisis. • Fomentar el proceso de programación-acción-observación-reflexión. • Intercambiar experiencias a partir de la puesta en práctica de los materiales curriculares elaborados, partiendo de la reflexión crítica. * Mejorar el desarrollo profesional a través de un trabajo en grupo.	CONCEPTUAL: • La dirección del partido. - El triángulo entrenador-jugador y padres. - La diversión en el entrenamiento. PROCEDIMENTAL: • Puesta en práctica de los materiales. • El diario de campo como instrumento facilitador de la reflexión. • Análisis de la información recogida en los entrenamientos. • Estrategias de colaboración entre los entrenadores. ACTITUDINAL: • Valoración de la reflexión y el análisis como acciones que mejoran la Formación Permanente • La negociación como fórmula de enriquecimiento profesional	• Diseñar materiales. • Puesta en práctica y recogida de datos. • Análisis de los datos e interpretación. • Hacer informes. • Reuniones de grupo	• Entrevistas. • Cuestionarios. • Observación participante. • Observación externa (amiga crítica y grupo de observación de sesiones). • Grabación en audio de sesiones del Seminario. • Entrevista final.

En esta fase el grupo de trabajo evoluciona en los aspectos a tratar, en sus interrogantes e inquietudes. En la primera fase se aprecia un interés por cuestiones físico-técnico-tácticas del entrenamiento (planificación, sistemas...etc); posteriormente en la segunda fase aparecen inquietudes de relación social, entrenador-jugador, entrenador-padres, la dirección de equipo, la diversión en el entrenamiento...El testimonio de la amiga crítica es significativo en este sentido.

Me ha parecido muy importante tratar temas que no tienen nada que ver con la técnica. Pienso que en lo que hay que fijarse al termino de un partido es en aspectos globales (ambiente, situación en el campo, estado de ánimo...) y no tanto en la técnica. Es dar un paso adelante el que los entrenadores vayan adquiriendo la idea de que el ambiente, la comunicación, todas estas cosas que no son cuantificables, forman la base del éxito.

Sólo un comentario respecto a la diversión en el entrenamiento. Casi la totalidad opina que debe ser divertido siempre que no se confunda con desinterés y desgana; todo jugador debe tener aliciente para ir a entrenar, que no se convierta en rutina y hábito; el trabajo puede ser duro e intenso y a la vez entretenido. Un participante está radicalmente en contra e identifica la diversión con no trabajar, con desorden y en general con falta de aprendizaje.

El jugador a los 15 días de entrenar contigo sabe si te pueden tomar a broma o no. Hay que decirselo claro, decirles que no vienen a divertirse. (L.)

Para este curso (2ª fase) nos propusimos dar un paso adelante en el caminar del Seminario, la elaboración colaborativa de materiales curriculares para intentar solucionar algunos de los problemas técnico-tácticos más generales. Su aplicación y posterior recogida de datos las realizamos con instrumentos cualitativos como la observación, el diario de campo y la triangulación posterior del entrenador, el observador externo y el investigador principal. La unidad didáctica que realizamos trata distintos objetivos técnico-tácticos así como actitudinales y afectivos (ver anexo nº 11):

- Conexión media-delantera y transmisión y finalización del ataque.
- Mejora del tiro a puerta.
- Recuperación del balón.

Las sesiones las categorizamos como abiertas, ya que cada uno debía de adaptarlas a su contexto y entorno y se acepta la pedagogía global basada en el juego y en la táctica como la metodología de trabajo fundamental.

El paso siguiente fue ejecutar las sesiones cada uno en su equipo y valorar lo que se puede mejorar y reformularlas; en definitiva, acostumbrarnos a pensar sobre lo que estamos haciendo, a observar y a sacar conclusiones. Para mí las sesiones eran un pretexto para llegar a una reflexión sobre la acción. La puesta en acción iría acompañada con la observación externa de un grupo de alumnos de la maestría de fútbol del INEF de León, no sin cierta desconfianza por parte de algún participante del Seminario.

“Pienso que los observadores no van a poder entrar en muchos detalles pues desconocen situaciones, objetivos, intenciones... y pueden dar opiniones equivocadas” (A.).

Esta afirmación es ratificada por la opinión de la “amiga crítica” que en su informe relata:

“Sí que observo un pequeño temor por parte de los integrantes del Seminario a ser observados. Rebuscan demasiado para la simplicidad en que se quedan las observaciones. Me imagino que a medida que pase el tiempo se darán cuenta de que son útiles y que de lo que se trata no es de criticarlas sino de, junto con ellos, sacar los posibles errores o fallos e intentar solucionarlos. Además no se entra en temas de si los ejercicios son buenos o malos, sino que la observación se centra más en la estructura y en su comportamiento con los chavales”.

Después de la observación, llevamos a cabo la triangulación entre el entrenador, el observador participante y el investigador principal con el fin de proporcionar feed-back al entrenador observado, informarle sobre su actuación, la de sus jugadores, las relaciones entre objetivos y actividades, su metodología de trabajo... que se reflejaban en un informe que define el perfil de cada entrenador.

La tendencia del investigador en el Seminario se dirigió a la autonomía y descentralización de decisiones, pasando de una función más directiva a una metodología de trabajo en la que se pretendía que el Seminario generase su propia dinámica. Mi interpretación en este sentido creo que fue positiva, ya que si en un principio la aportación de materiales, sus intervenciones...etc. eran escasas, con el

tiempo, los participantes indicaban propuestas y su implicación creció considerablemente.

V.2.3.- RESULTADOS DEL ESTUDIO INTERPRETATIVO

Los resultados de la parte interpretativa de nuestra investigación hacen referencia a todo el proceso de formación permanente desarrollado a través del seminario colaborativo. Respondemos a cuatro preguntas que hemos considerado el eje de esta parte de la investigación. Las técnicas e instrumentos de recogida de datos utilizadas han sido la observación participante tanto del investigador principal en las discusiones de grupo del seminario como de los entrenadores en su práctica cotidiana deportiva; la observación externa de la amiga crítica en las discusiones de grupo y del grupo de observación externa creado para la supervisión de los materiales curriculares diseñados colaborativamente; los diarios de campo realizados por los entrenadores así como el registro de la investigación confeccionado por el investigador principal. Igualmente utilizamos la triangulación para confirmar y refutar las informaciones recabadas por cada uno de ellos. Todo se grabó en audio; yo mismo transcribí las cintas, un trabajo oscuro pero imprescindible, pues es la preparación de la información que permitirá su posterior estudio; el procedimiento que utilicé es una transcripción *selectiva y literal* de todas las cintas grabadas al existir momentos en las discusiones de grupo en las que se pierden en divagaciones poco interesantes para la investigación.

Primera pregunta: ¿ EL SEMINARIO DE FORMACIÓN PERMANENTE HA CUBIERTO ALGUNAS LAGUNAS DE LA FORMACIÓN INICIAL AMPLIANDO EL CAUDAL DE CONTENIDOS, DE ASPECTOS RELACIONADOS CON EL ENTRENAMIENTO DEL FUTBOL: PLANIFICACIÓN, SISTEMAS DE JUEGO, DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DE LAS TAREAS EN LA SESION DE ENTRENAMIENTO...?

La formación inicial y las instituciones educativas encargadas del perfeccionamiento, se han apoyado habitualmente en modelos de formación que consideran el comportamiento docente del profesor como la variable exclusiva en la

producción del rendimiento académico. Pérez Gómez (1988:133) cuestiona este modelo argumentando que no puede aplicarse a la solución de problemas educativos por dos razones:

“La situación educativa es incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflictos de valores en la definición de las metas y en la selección de medios”.

“No existe una única y reconocida teoría científica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas a utilizar en la práctica al identificar el problema y clarificar las metas”.

Para Kirk (1990) este modelo también ha sido empleado en la formación de los docentes de educación física. Yo pienso que la formación de técnicos en fútbol, no escapa a esta orientación, y también sigue un modelo de racionalidad técnica.

La formación inicial de los entrenadores de fútbol es valorada en nuestro estudio cuantitativo como regular, con tendencia a buena; tanto en calidad, 20 entrenadores (33.9%), como en cantidad, 17 entrenadores (29.31%), eligen cuatro en una escala de 1 a 5. Sin embargo esta opinión no coincide con la de los participantes en el Seminario. En las reuniones de grupo y en una entrevista inicial detectamos carencias y alguna controversia. Así por ejemplo, la formación inicial es tachada de ser muy teórica, de ofrecer muchos conceptos pero poco práctica a la hora de asimilar fundamentos técnico-tácticos.

“Los contenidos que se dan en los cursos son una forma de que ellos tengan algo que evaluar para darte el título, pero para hacer un trabajo continuo, te vale muy poco, tienes que ver entrenar a gente hablar con otros, etc.” (A.)

“Los cursos de formación son deficientes, porque se limitan a la teoría, tiran de libro, hay que dar unos temarios, te dan apuntes para estudiarlo y prepararte para el examen. Te preparan para sacar el carnet, no para enseñarte” (R.).

En general todos los comentarios convergen en una idea, los cursos atienden a la teoría, se da una serie de conceptos pero no la forma de operativizarlos en el campo; también existe la idea general de que ya desde el primer nivel se enseña para entrenar a juveniles, como si las categorías inferiores no existiesen.

“Muchos conceptos, pero para llevarlo al campo, para la dirección de equipos, pues no. También ya desde el primer nivel parece que va encaminado a juveniles, las categorías anteriores parece que no se tocan mucho” (T.).

El grupo, basado en esta situación de diagnóstico, consensua tratar colaborativamente ciertos temas, como la planificación de la temporada, la dirección de equipo, sistemas de juego, diseño y organización de las tareas en la sesión de entrenamiento... El proceso era, a partir de material bibliográfico ofrecido habitualmente por el investigador oficial y en algunos casos por algún participante, entrar en una dinámica discursiva y de debate.

La planificación deportiva

Para Moreno (1996:206), *“planificar es plasmar gráficamente y con anticipación el contenido, la progresión en el trabajo, la ubicación y demás condiciones del entrenamient”*. Todo aquello que el entrenador estructura al planificar deberá estar encaminado a lograr una cierta coherencia en el trabajo, evitar la improvisación y superar la rutina.

Si atendemos a los resultados del estudio cuantitativo, más de la mitad de los entrenadores (54.39%) manifiesta que no tiene absolutamente ningún problema para planificar. Esta opinión coincide con la mayoría de los participantes en el Seminario al realizar la pregunta de forma directa; salvo algunas excepciones que confirman la regla, y que opinan lo contrario.

La formación inicial no te permite programar el trabajo, no se ve nada de planificación. No te unen los distintos aspectos del fútbol, ya que se trata como si fuesen compartimentos estancos. (L.)

La realidad es que cuando profundizas, la confusión proviene de lo que entiende cada uno por planificar. La idea aceptada es que planificar consiste en llevar una serie de ejercicios para realizar en el entrenamiento, sin tener en cuenta que toda la sesión debe estar incardinada en un plan anual y éste en un plan cuatrienal.

Lo que hacemos todos son las sesiones pero sin tener en cuenta las intenciones (A.).

He programado sesiones pero no los he contextualizado, no he pensado en el equipo contrario, cómo juega, qué debo hacer... (R.).

Nos limitamos a copiar libros sin reflexionar, hay ejercicios que son buenos, pero como no reflexionamos no le sacamos todo el sentido que tienen (U.).

Parece que, si bien en la formación inicial no es éste un aspecto muy tratado y por tanto no se aprende a planificar, también es justo afirmar que las circunstancias del fútbol base con algunos problemas generales, (falta de instalaciones, poca luz en las existentes, poca “profesionalidad” de los entrenadores, no saber con el espacio que vas a disponer para entrenar, ni en algunos casos el número de jugadores que van a asistir), hacen que esta labor sea aún más complicada de realizar y que algunas veces se caiga en el desánimo por estas circunstancias y por el poco tiempo disponible.

Todo este trabajo es un poco utópico, ya que igual preparamos una sesión para 18 jugadores y sólo acuden 8. Este y otros problemas e inconvenientes hacen que te desanimes y muchos días no programes (R.).

A pesar de todo, el Seminario es considerado como una ayuda muy considerable para aprender a programar y a no buscar solamente recetas de libros u otros entrenadores sino a realizar una programación contextualizada, teniendo en cuenta todas esas circunstancias apuntadas anteriormente. Estos testimonios así lo corroboran:

El Seminario me ha servido para aprender a programar, a tener mejores opciones de ejercicios técnico-tácticos, siempre, teniendo en cuenta los problemas de mi propio equipo (L.).

Creo que cuando hemos tratado la programación ha sido interesante, porque pienso que nadie llevaba una programación de entrenamiento en estas edades (A.).

El calentamiento de fútbol

Bangsbo (1997:125) dice que *permite a los jugadores adaptarse física y mentalmente al ejercicio de modo gradual*. Tiene dos objetivos básicos, mejorar el rendimiento y reducir el riesgo de lesiones.

La discusión de este asunto giró en torno a la necesidad del calentamiento, a su estructura, así como a la introducción de juegos en el mismo; también diferenciamos entre un calentamiento prepartido o presesión de entrenamiento. Después de aceptar la necesidad del calentamiento, quisimos dar un paso más para no dirigir todos los días un calentamiento parecido y llegamos al convencimiento de la necesidad de realizarlos individualizados para desarrollar la autonomía personal. Hubo en principio una postura absolutamente contraria a la experiencia.

La experiencia que tengo es que si les dejas a los 20 jugadores solos, calientan bien tres o cuatro jugadores, la experiencia me dice que no hay que dejarles solos, además el mandar el calentamiento te sirve para que el jugador se dé cuenta de su importancia (A.).

Al tratar la estructura del calentamiento no se produjeron disensiones y el diseño general se estableció de la forma siguiente:

- Rondo 5´
- Estiramiento 6´
- Desplazamiento con movilidad articular y tonificación muscular 10´
- Ejercicios técnico-tácticos 6´
- Juego de activación 5´.

La confrontación dialéctica emerge al tratar el calentamiento previo al partido:

¿Introducción de juegos? ¿Calentamiento individualizado o dirigido?. Antes de la respuesta a estas preguntas un miembro del grupo aboga por la necesidad de introducir un trabajo de tonificación muscular a la fuerza explosiva para los calentamientos antes del partido, después de los desplazamientos con movilidad articular, lo que es contestado por otro que pregunta si no sería bueno realizar esto después de las tareas técnicas y tácticas.

En el calentamiento para el partido hay una fase muy importante que vendría después de los desplazamientos y que es el trabajo de tonificación muscular a la fuerza explosiva: salidas en velocidad, saltos, abdominales, lumbares, cambios de dirección; se trata de que el jugador accione al 100% para empezar el partido a tope (J.C).

La cuestión de introducir juegos en el calentamiento antes del partido para algunos es conveniente por la liberación que supone tanto de tensión muscular como mental. Si bien un participante tiene una postura absolutamente antagónica; las razones de aquellos para su uso, para él es argumento de lo contrario. Este participante no solamente está en contra de los juegos de calentamiento de partido, sino en el de sesión. Argumenta razones de todo tipo desde limitación de la atención y concentración en el trabajo, hasta cuestiones de no transferencia con el fútbol.

El realizar juegos antes de realizar el partido supone pérdida de concentración y motivación, das pie a descargar tensión y eso no es bueno antes del partido. Yo en el momento de entrar al vestuario ya quiero ver caras largas (L.).

La fórmula para que se motiven es a través del trabajo, yo no estoy para divertir nadie, juegos para el cachondeo, no. El entrenador no debe ser un motivador por rutina. Yo creo en una motivación interna del jugador. Yo creo que si el jugador es serio y sí trabaja esa es la principal motivación (A.).

Respecto al calentamiento dirigido o individualizado antes del partido no se llega a un acuerdo. Cada uno toma una postura en base a las sensaciones que se tenga de cómo está el grupo en cada momento.

Antes de un partido si veo a la gente despistada lo dirijo yo, y además los pongo en fila, si están bien lo hacen ellos solos (U.).

Otros argumentan que el calentamiento prepartido lo deben dirigir los entrenadores, porque calentar mal supone la pérdida segura del partido. Si bien un participante apunta que si en la semana lo hacen los jugadores y el domingo el entrenador existe un contrasentido; afirma incluso que en el partido es más importante el individualizado que en la sesión.

Cuando hacen el calentamiento los jugadores no entran concentrados al campo y además caen en la rutina. Calentamiento mal hecho, partido casi seguro malo del jugador (E.).

Una postura intermedia, para no dar a los jugadores esa sensación de abandono, según un miembro del grupo, sería dirigir sólo el principio y el final de cada parte del calentamiento, es decir, cuando se empieza y se termina de estirar, cuando se empiezan los desplazamientos, ... etc., todo para dar una sensación de cohesión de equipo, que no parezca que cada uno va a su aire.

Yo utilizo una fórmula intermedia, sólo interrumpo al principio y al final de cada parte del calentamiento. Mi misión en los estiramientos y movilidad articular sólo es de corrección, llamar la atención a aquellos que se despistan (J.C.).

Para finalizar nos propusimos una sencilla experiencia que fue la articulación de un plan para conseguir el objetivo de llegar a un calentamiento individualizado de sesión para que los jugadores creciesen y mejorasen en su autonomía. El plan siguiente lo diseñamos para alcanzar este objetivo.

1ª Fase. El entrenador dirige el calentamiento durante un cierto tiempo (1 ó 2 semanas).

2ª Fase. Cada día un jugador dirige el calentamiento.

3ª Fase. Recordatorio por el entrenador del calentamiento (Días sueltos).

4ª Fase. Calentamiento. Individualizado.

Sistemas de juego

Fue otro de los contenidos tratados. Para la explicación de los sistemas de juego utilizamos como recurso didáctico el vídeo y en menor medida la pizarra. El sistema de juego que tratamos más exhaustivamente fue el 1-4-4-2, con marcaje zonal y presionante. La explicación general del sistema la realizó un participante y a partir de ahí se entabló una discusión en grupo donde se definieron movimientos por líneas y algunos fundamentos tácticos ofensivos y defensivos más en consonancia con el sistema. La discusión derivó hacia el concepto defensivo colectivo de presión y generó un conocimiento práctico fundamental para llevar a cabo este principio:

- La creación de superioridad numérica en la zona del balón.
- El orden y la ocupación racional del campo como premisa fundamental para su realización.
- La reducción del espacio de juego a través del achique de espacios para mantener unido al equipo.
- La actitud agresiva de los jugadores.

Posteriormente discutimos algunas fórmulas para contrarrestar ofensivamente esta presión ofensiva:

- A través de superioridad numérica en la zona del balón y posterior realización de paredes.
- A través de jugadas individuales.
- A través de la descongestión de la zona del balón con un pase atrás y cambio de orientación.
- Con cambios de frente y ataque frecuentes y directos.

Para finalizar realizamos colaborativamente algunos ejercicios de aplicación para la asimilación de este principio defensivo del presing.

La dirección de equipo

Para abordar esta cuestión se facilitaron algunas lecturas del libro “Psicología aplicada al Deporte” Williams (1991). Pronto la discusión discurrió de forma espontánea hacia ciertos temas cercanos y de interés concreto del grupo: el comportamiento del entrenador en el partido y las interacciones en el triángulo entrenador-jugador-padres.

Para tratar la conducta del entrenador en la dirección del partido comenzamos realizando y respondiendo una pregunta: ¿Qué hemos hecho mal y bien en la dirección del partido el domingo último?

De inmediato la discusión derivó a un posicionamiento dual: la dirección del partido sentado y sin dar información o bien implicarse de forma activa en la dirección. No faltó tampoco una posición centrada e intermedia de un entrenador que argumenta que no existe ninguna forma mágica en la dirección del partido.

La solución a este tema es variada, todo depende del equipo que tengas. Si tienes un equipo que necesita activación pues te tienes que implicar. Aunque en algunos casos hay jugadores que hacen innecesaria esa labor del entrenador (J.C.).

Los partidarios de no dar mucha información argumentan que un entrenador no debe intentar ser jugador y que una exagerada activación neutraliza la posibilidad de analizar el partido, tanto de su equipo como del adversario y además es imposible tomar decisiones sobre la marcha adecuadas a las necesidades.

Una activación exagerada condena la reflexión; nos dijo Lillo, en una conferencia, que él la mitad de los goles de su equipo no los ve, porque si el balón está en la zona ofensiva él está corrigiendo la defensa (A.).

Yo cuando empecé en esto hacía más de jugador que de entrenador, jugaba más que los jugadores, animaba mucho, sí, pero no me enteraba del partido (A.).

Esta postura además, crea dependencia del entrenador y el jugador no crece en su autonomía.

Los partidarios de implicarse en el partido a través de gestos, gritos, etc., piensan que es necesario porque tienes que organizar el equipo, aunque quizá no se haga bien; los feed-backs que se dan, ateniéndonos a la división que realiza Mosston (1982), son valorativos negativos con más sentido de crítica que de ayuda y también se hacen correcciones de tipo técnico cuando lo que demandan los jugadores son palabras de aliento para superar estados inestables de ánimo e informaciones de tipo posicional o táctico.

Donde se tiene que hablar e intervenir es en los estados de ánimo del jugador, al jugador que falla y se viene abajo ahí sí que tienes que hablar. No creo, por ejemplo, que después de tirar a puerta haya que decirle ¡Chico, pégala con el empeine!, sí debemos corregirle tácticamente. Se puede desde un banquillo levantar el ánimo. (L.)

Estas informaciones además deben ser individuales, sin ánimo de ofender y teniendo en cuenta la personalidad del jugador al que nos dirigimos; lo que a uno no le afecta, a otro le puede crear una crisis en el partido. Se finalizó este apartado con la supervisión por el grupo del Seminario de la dirección de un partido por un participante; en una reunión posterior se volvió a retomar el tema y se entró en otra

discusión pero las posturas siguieron encontradas y los comentarios tuvieron el mismo sentido que los apuntados hasta ahora.

Otro aspecto tratado dentro de la dirección de equipo es el triángulo deportivo entrenador-jugador-padres. Para los jóvenes jugadores el entrenador puede determinar el éxito o el estancamiento. A la figura del entrenador debemos añadir la de los padres como posible fuente de tensión que provoque el fracaso o como de apoyo al éxito. El entrenador, por su posición privilegiada en el proceso de formación del deportista, es la persona indicada para controlar y hacer fructífera la aportación de los padres al proceso.

Algunos autores (Martens, 1978; Rosen, 1967; Smith, Smith y Smoll, 1983; Smoll, 1986) se han ocupado de las relaciones entre padre-entrenador-deportista en un intento de ofrecer una guía de actuación que conduzca hacia la eliminación de tensiones adicionales que dificulten o aborten el proceso de formación de los deportistas.

La influencia de los padres, nos guste o no, es importantísima y esta no tiene por qué interferir en el trabajo del entrenador o ser negativa. En numerosos casos se ha podido comprobar una gran incertidumbre y desorientación para tratar este tema por diferentes entrenadores; uno de los aspectos fundamentales es saber determinar la función de los padres.

En nuestro seminario se discutió la influencia positiva o negativa de los padres en el proceso de entrenamiento y la idea unánime fue de frustración, ya que no sólo no colaboran con el entrenador sino que impiden el buen funcionamiento del equipo al crispar el ambiente con comentarios tanto al jugador-hijo como a la directiva con menosprecio de la autoridad y crédito que toda persona conductora de un grupo humano debe tener. Está muy aceptada la idea de que todos entendemos de fútbol y por consiguiente podemos opinar con total conocimiento de causa. Claro que esto no es siempre así y el actuar de este modo supone emitir mensajes contradictorios al joven que lo único que hará será llenarse de dudas y conflictos. Bien es verdad que algunos participantes del Seminario dicen que el fútbol es tan popular y “grande” precisamente por esa posibilidad de discusión reinante. Todo esto

hace que armonizar la relación del triángulo entrenador-jugador-padres sea importante, para no llegar a posturas encontradas que provoquen la ruptura de este triángulo.

Esta situación desencadena la necesidad de un programa de asesoramiento para padres, con el objetivo de que conozcan la forma de contribuir con su actuación, de forma coordinada con el entrenador, y que la práctica deportiva sea un medio más educativo y satisfactorio para sus hijos.

Smoll (1986) en Williams (1991) propone algunas consignas en este sentido:

1. Aceptar el papel del entrenador. Es conveniente dejar bien claro que el máximo responsable en la planificación de la actividad deportiva es el entrenador. Los padres, aunque posean conocimientos del deporte (por formación o bien por experiencia como deportistas) en ningún momento han de interferir ni sustituir las funciones del entrenador y menos aún llegar a colocar al hijo en situación de tener que escoger, ante posibles contradicciones, entre los criterios de los padres y los del entrenador en cuestiones técnicas o tácticas.

2. Aceptación de los éxitos y fracasos: estar orientados hacia la motivación y la mejora. Una excesiva orientación a la competición deportiva no es una motivación propia del deportista, sino que tiene su origen en las expectativas y actuación de los padres. La importancia que el niño puede dar a una victoria o derrota, puede estar influida en gran medida por la respuesta de los padres que sin quererlo pueden generar una presión innecesaria, convirtiendo la competición en una actividad estresante ante la incertidumbre de los resultados.

3. Dedicación e intereses adecuados. Por parte de los padres conviene que tengan cierto nivel de comunicación sobre cómo van las cosas, su estado de ánimo, su relación con el entrenador y compañeros. Otro aspecto de interés es conocer si al deportista le motiva la asistencia de los padres al entrenamiento y a las competiciones. Es conveniente que el deportista indique el modo y forma en que quiere y necesita la intervención de los padres.

4. Ayudar al hijo/a a tomar sus propias decisiones. Los padres no deben llegar a planificar y tomar exclusivamente todas las decisiones relacionadas con la práctica: qué deportes practicar, la elección del material deportivo, nivel de compromiso,...

Como conclusión de la pregunta, el Seminario ha completado la formación inicial recibida en cuanto se han tratado diferentes temas surgidos de las inquietudes del grupo y que suponen la ampliación del conocimiento teórico abordado con poca profundidad o no tratado en el curriculum de la Escuela de Entrenadores. Algunas respuestas ante la pregunta de si el seminario había completado la formación inicial, las exponemos a continuación:

Sí, puesto que la información que se recibe es escasa, debido a que han de tratar muchos conceptos en poco tiempo; aparte de que en un Seminario siempre cabe el que uno exponga sus dudas, formas de trabajo, etc... (R.).

Por supuesto, la formación recibida en la federación es bastante teórica, el Seminario te permite ampliar conocimientos teniendo en cuenta tu práctica y te ofrece la posibilidad de que sean conocimientos “propios” (L).

Segunda pregunta. ¿LAS DISCUSIONES Y TRABAJO EN GRUPO HAN FAVORECIDO UN PROCESO DE SOCIALIZACIÓN Y ACTITUDES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE LOS ENTRENADORES DE FUTBOL?

Según Delgado Noguera (1991) aspectos como la convivencia, cooperación, participación, cohesión, respeto, trabajo en equipo y sensibilidad hacia los demás desarrollan la socialización.

El mundo de los entrenadores de fútbol tiene una serie de tópicos, como son la soledad, el aislamiento profesional y el egocentrismo del entrenador; éstos que si en la alta competición puede parecer normal por la cantidad de intereses en juego, en el deporte base parece algo ilógico de ahí que nuestro Seminario pretendiera romper con ese inmovilismo e individualismo. No obstante reconocemos las dificultades

para la realización del Seminario en el ámbito del fútbol base por la falta de “profesionalidad”, por el voluntarismo predominante y por la cultura deportiva imperante; los comentarios de estos participantes ratifican estas opiniones y nos parecen muy expresivos..

El seminario me ha valido para hacerme reflexionar, te hace dudar; todo lo que sea dialogar es fructífero. No proliferan grupos de trabajos porque por lo general el entrenador es egoísta, está solo y en un mundo de “buitres”. Además hay gente que se cree en posesión de la verdad y se cierra en banda. (L.)

El que no existan grupos de trabajo de entrenadores es por egoísmo personal. El entrenador se encierra en su mundo pensando que él entrena bien, y no es consciente de que el entrenador no gana o pierde partido, y que el entrenador debe ser un organizador de un grupo. También es un inconveniente para reunirnos el heterogéneo nivel cultural” (U.).

Este panorama da una idea de lo difícil que fue, por falta de hábitos discursivos en un principio, moderar las reuniones del grupo. La dificultad para escuchar, dialogar y aceptar la opinión de los demás es ratificada en comentarios sacados del informe de la amiga crítica.

Lo peor del Seminario creo que es la actitud de los componentes, ya que muy pocas cosas se intentan razonar, ni atender a lo que dicen los demás, todos creen que lo que piensan es lo mejor, van con las ideas establecidas y pretenden inculcarlas a los demás.

Consideramos que con el tiempo la dinámica de discusiones del Seminario tuvo un gran progreso y si bien es verdad que en la primera fase la “sordera” de algunos era habitual, con el paso del tiempo las discusiones se centraron y se moderaron con más facilidad.

“... con el Seminario hemos aprendido a discutir. El Seminario me ha hecho más reflexivo sobre todo en la postura al dirigir los partidos” (T).

Esta situación inicial, como hemos dicho anteriormente fue encauzándose hacia posturas más comprensivas, más racionales y a tener en cuenta distintos puntos de vista. Observamos, incluso, como con el tiempo se cambiaron tonos de voz, actitudes y en general hábitos que generaron posturas más respetuosas. El Seminario al principio no entraba mucho en diálogo, la gente, podríamos decir, iba muy a la “tremenda”, pero posteriormente se ha hablado, se ha comentado, se ha interpretado y se ha pensado.

Como conclusión se aprecia una mejor aceptación de las ideas del compañero y por tanto de la cooperación y convivencia dentro de la dinámica de discusiones de grupo; y creemos que se lograron algunos progresos en cuestiones relacionadas, por ejemplo, con la comunicación entre entrenadores-compañeros, la interacción entrenador-jugador, etc.

El Seminario es una forma de relación, de aprender cosas, de ir hacia adelante. Sin el Seminario no hubiéramos cambiado ideas. Yo lo veo muy positivo aunque sólo sea por esta comunicación entre compañeros de una profesión. (A.).

Con respecto al Seminario, sí ha influido en mi formación porque he visto que hay otra fórmula. Por ejemplo, a intentar no tener siempre la razón, cuanto tienes un problema pensar que no sólo tu solución es la única; hay más soluciones... (L.)

Abordamos a continuación, la segunda parte de la pregunta que se refiere al desarrollo de la capacidad de reflexión de los participantes.

Fue John Dewey en 1933 quien inició la teorización educativa sobre la naturaleza de la enseñanza reflexiva. Fue el primero en distinguir entre acción reflexiva y acción rutinaria. Ésta se guía por la tradición y la autoridad. La acción reflexiva, por el contrario, implica la consideración de los supuestos sobre los que se apoya cualquier creencia o forma de saber y de las consecuencias que pueden derivarse de una acción que incorpora tales creencias y saberes.

Dewey identifica tres actitudes como requisitos de la acción reflexiva. En primer lugar debe de haber una actitud de apertura mental, consistente en el deseo de

ver más de un lado de un argumento. En segundo lugar, debe de haber una actitud de responsabilidad, lo que significa que consideramos las consecuencias de nuestras acciones. Y en tercer lugar debe de haber una actitud de compromiso en la que tanto la apertura mental como la responsabilidad se conviertan en componentes centrales de la propia vida.

Van Mannen (1977), en Tinning (1994), establece tres formas de reflexión: técnica, práctica y crítica. *La reflexión técnica* se caracteriza por la aplicación e implementación del saber existente para el logro de fines dados. *La reflexión práctica* consiste en una forma de indagación contemplativa que implica la clarificación de los supuestos sobre los que se basan las acciones prácticas. *La reflexión crítica* parte de consideraciones morales y éticas similares, pero trata además de identificar las fuerzas ideológicas que limitan la práctica.

De los dos tipos de reflexión que propone Blández (1996), *las colectiva* son verbales y se desarrollan durante las reuniones de grupo y *la individual* se hace por escrito. En nuestro Seminario no tuvimos problemas a la hora de realizar las primeras, tratando distintos contenidos como el diseño colaborativo de las sesiones de entrenamiento, la programación, la dirección del equipo.

Está admitida la idea de que todas estas discusiones nos han servido para hacer pensar y reflexionar en distintos aspectos, con la exigencia de la responsabilidad y el compromiso ya apuntados con una de las condiciones de Dewey para la acción reflexiva.

El Seminario me ha hecho ver una cosa, que el ser reflexivo exige un compromiso, exige el intentar poner un esfuerzo encima de la mesa, darte cuenta de que si quieres llevar las cosas bien tiene que ser a base de trabajo, perseverancia y no pensar que todo está bien y cuando no sale decir que la culpa la tienen los jugadores,.. (L.)

El Seminario me ha valido para hacerme reflexionar, te hace dudar, todo lo que sea dialogar es fructífero. El típico entrenado de látigo se acabó, por las buenas

y haciendo pensar se soluciona más que dando voces. El respeto no lo dan las voces (R.).

En el tipo de reflexión individual que se plasma por escrito, sí que tuvimos dificultades para su desarrollo. En un principio se plantearon dificultades por falta de hábito para escribir, por no saber qué poner, por no estar acostumbrados a analizar...etc. ... Ante esta situación tomamos una doble estrategia. Por una parte se facilitó el análisis y la reflexión con la reformulación de los materiales curriculares diseñados. El proceso consistía en implementar la sesión y ver lo que sucede, para una posterior mejora; en definitiva, tratábamos de que se acostumbrasen a pensar sobre lo que estaban haciendo, a observar y a sacar algunas conclusiones.

Las sesiones nos han hecho más reflexivos mediante la experimentación, análisis y llegar a la reformulación con adaptaciones a un contexto determinado. Lo malo de las sesiones es que algunos compañeros las utilizan como recetas. (L.).

La segunda estrategia fue la confección de los diarios de campo. Según Kemmis y McTaggart (1988), éstos resultan útiles porque imponen una disciplina que implica detenerse diariamente a pensar acerca de lo que se ha estado haciendo, obligarse a uno mismo a pensar y a recomponer sus ideas para registrarlas. También permitirá revisar aquello que se ha hecho, sus progresos... Y proporciona un registro a partir del cual podrá exponer a otro su labor. Los diarios de campo confeccionados tienen una gran disparidad, van desde los muy exhaustivos a otros mucho más sencillos, pero todos tienen el potencial de desarrollar un entrenamiento reflexivo y aunque no garantizan una práctica crítica, proporcionan , al menos, a los participantes el camino para problematizar su práctica.

El diario te hace más reflexivo por el mero hecho de apuntar lo que pasa, los errores que surgen, etc. También apunto las tácticas que van bien o que hay que cambiar. Es un instrumento que tienes de control de lo que pasa, cómo está el grupo, cómo se relacionan, con quién ... (H.).

El diario es un instrumento de reflexión y análisis que te hace pensar y llegar a un conocimiento práctico de tu realidad. Debe de mostrar la metodología de trabajo, incidentes de la sesión ... (J.C.)

En general podemos concluir que las reuniones del seminario han proporcionado un espíritu de colaboración, respeto mutuo, tolerancia y una práctica problematizadora a través de un proceso de reflexión, si bien, siguiendo los tipos de Van Mannen, no es emancipadora y crítica, sino una reflexión en la mayoría de los casos práctica y de reformulación de su trabajo a través de un proceso de análisis.

Tercera pregunta ¿HA CONTRIBUIDO EL SEMINARIO A MEJORAR LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO A TRAVES DE UN CAMBIO EN EL MODELO DE INTERVENCIÓN Y EN ALGUNOS ASPECTOS DIDÁCTICOS?

Podemos establecer dos modelos de intervención en el entrenamiento del fútbol. *La pedagogía analítica* en la que el entrenador dicta al jugador lo que debe de hacer, le da soluciones y se las hace repetir para alcanzar la perfección. El jugador simplemente es un ejecutante del pensamiento del entrenador, es éste el que hace la lectura del juego a sus jugadores. Las actividades que se plantean son los ejercicios que se pueden definir como la repetición de una acción que no se adapta al comportamiento de ningún contrario. Se trabaja a corto plazo. *En la pedagogía global o activa* el entrenador no solamente trabaja los desplazamientos y los gestos técnicos sino también los procesos mentales que permitan al jugador solucionar las dificultades engendradas por los adversarios y las reglas del juego. El entrenador propone cuestiones y el jugador no debe de imitar los comportamientos, sino debe de comprender el porqué. Debe de hacer el análisis de la dificultad para descubrir la solución, el entrenador orientará la búsqueda de la soluciones mediante cuestiones que ayuden a discurrir, pensar y reflexionar. Esta pedagogía activa intenta enseñar a los jugadores a elegir ellos mismos los buenos comportamientos en las situaciones que se le presenten. Las tareas que propone son los juegos, que son actividades donde se enfrentan dos equipos y el entrenador no interviene en la alternativa ataque y defensa.

Hasler (1987:36) en el cuadro siguiente hace la comparación de estas dos modalidades de intervención.

Series de ejercicios	Series de juegos
Aproximación de un comportamiento definido en el proceso de aprendizaje analítico	Aproximación global del comportamiento definido en las condiciones de aprendizaje simplificadas
• Puesta en evidencia de determinados elementos de juego • Elaboración de elementos parciales. • Ejercicios	• Simplificación del juego. • Acentuación. • Eliminación progresiva de las simplificaciones de aprendizaje.
El objetivo a alcanzar es el de dominar un aspecto táctico o técnico del juego tomado del conjunto. La idea global del juego es reemplazada por un objetivo parcial	La estructura global de la idea de juego se mantiene, lo que en fútbol equivale: – A marcar / A impedir marcar objetivos – A atacar / A defender – A descubrir la organización del adversario. – A practicar el juego de equipo.
Aquí, la actividad se limita a determinados aspectos parciales	Aquí, la actividad es idéntica a la de un partido real.

Algunos entrenadores participantes en el Seminario, se han formado futbolísticamente en este último modelo, pero de forma más natural que sistemática, es decir, no con un programa pensado y estructurado; su formación ha sido a través del juego, en la calle, en los prados, etc.

Yo me tiraba desde las 9 de la mañana a las 12 jugando con el balón (A.).

A mí no me enseñó nadie, mis experiencia se basaba en jugar en los prados con mis amigos del colegio (E.).

Sin embargo, a pesar de estas opiniones, según nuestra experiencia y el estudio realizado por un grupo de alumnos de la especialización deportiva de fútbol del INEF de León, que consistió en la observación de sesiones de entrenamiento de forma aleatoria, el modelo que se sigue más habitualmente es uno analítico y

tradicional. Las sesiones, además, no tienen una estructura definida; lo que se hace se asemeja a este esquema: un calentamiento, a continuación unos ejercicios técnicos sin oposición (pases, conducciones, tiros, etc.) y para terminar, casi siempre, con un partidillo final en el que a menudo los jugadores no consiguen aplicar lo aprendido anteriormente por haber ejecutado generalmente la técnica en situaciones aisladas que no se presentan en el juego.

El estudio de este grupo de alumnos determina algunas características que junto a este tratamiento técnico del fútbol las podemos resumir así:

- Respecto a la relación entrenador-jugador, la mayoría de las veces es marcadamente directiva y autoritaria, en la que no faltan gritos. El entrenador habla y recrimina con un tono elevado de voz: “para el sábado me sobran dos”. El feed-back más habitual son los refuerzos negativos en función del éxito de la tarea. No es tan extraño reforzar a los jugadores con amenazas y castigos, por ejemplo dar una vuelta al campo si no metes un gol. Respecto a los refuerzos constructivos o de conocimientos de resultados brillan por su ausencia.
- Las actividades que se realizan resultan poco dinámicas y muy repetitivas con una duración muy larga, son analíticas y esto provoca que los niños estén demasiado tiempo parados.

Con respecto a los recursos: los campos de entrenamiento algunas veces tienen poca iluminación y el espacio donde se realizan las sesiones habitualmente es pequeño; también el material es insuficiente, con pocos balones y la ausencia de petos en la mayoría de los casos.

- No hay vuelta a la calma, ni por tanto reflexión ni análisis a la conclusión de la sesión.

Esta situación creo que aún siendo general tiene también excepciones. Recogemos un comentario de un observador externo en el que se aprecia una forma de entrenar absolutamente distinta a la tipificada anteriormente.

En general la forma de llevar a cabo la sesión me pareció correcta ya que utiliza en toda la sesión la situación real de juego. Además siempre está informando

a sus jugadores sobre las acciones que realizan ya sea para corregirlas o bien para aplaudirlas. Bajo mi punto de vista se consiguieron los resultados previstos.

En el Seminario buscamos un cambio de modelo de intervención, intenta pasar a uno más específico ya que todos nos dimos cuenta de que las actividades que se realizan normalmente no tienen oposición y que por tanto tienen poca transferencia después al juego.

Yo el problema que veo es que normalmente entrenamos el tiro a puerta sin oposición y cuando llega el partido te encuentras con tres... (L.).

Los parámetros que nos hemos basado para “certificar” el cambio de modelo serán la utilización de juegos en el entrenamiento y el aumento de material o de recursos en la implementación de las sesiones (por ejemplo más balones...).

La utilización de juegos se refleja en los materiales curriculares diseñados por el Seminario para la solución de los problemas técnico-tácticos que se diagnosticaron en el grupo del Seminario. Ver anexo nº 11.

Yo creo que los juegos son un instrumento muy interesante por muchas razones, como el tema de la cohesión del equipo a nivel de relaciones humanas, el jugador tiene que ir al entrenamiento a divertirse, a aprender. Todo ello redundará en un buen rendimiento. La cuestión es decidir cuándo introducir el juego ... Además crea un tipo de relación entrenador-jugador diferente. (H.).

Yo creo que los juegos por ser competitivos enganchan a los jugadores y esto hay que aprovecharlo. (L.).

El modelo nuevo que emergió desde el Seminario de formación necesita la utilización de nuevos materiales de entrenamiento inusuales en los entrenamientos anteriores. Los entrenamientos diseñados se realizaron con más balones, los conos se generalizaron para delimitar y acotar espacios y también aparecieron y fueron asiduos los petos para facilitar la percepción y la decisión de todo acto motor.

“Lo que ha cambiado es que antes no se trabajaba con el balón casi y ahora los diseños que realizamos de entrenamiento sí hay balón. Creo que esta idea se puede generalizar” (E.)

“El Seminario me ha servido principalmente para establecer algunos modelos de trabajo. Con respecto a las recetas, es una de las cosas que yo también voy aprendiendo. Soy joven y tengo que aprender, antes tendía sobre todo a buscar recetas, algo que me solucionase el problema a corto plazo y ahora lo de las recetas lo veo un fallo. También me ha servido para confeccionar mejores ejercicios” (L.).

La otra variable utilizada para mejorar la calidad de las sesiones es a través de algunos cambios en ciertos aspectos didácticos, como una mejor estructuración de la sesión, una organización diferente de los contenidos dentro de esta y una actuación sobre las pausas que se producen al cambiar de actividad.

Estructuramos la sesión en tres partes: calentamiento, parte fundamental y vuelta a la calma. Parece que esta estructuración de la sesión genera una mayor duración de la misma, en torno a 25' y que la introducción del 5x5 y los juegos de activación no eran parte del calentamiento; por otra parte el trabajo de vuelta a la calma a través de estiramientos y carrera continua no eran algo habitual en los entrenamientos anteriores al Seminario.

A mi el Seminario me ha servido para estructurar la sesión de forma distinta a como lo venía haciendo: “Antes el calentamiento no lo tenía estructurado de esta manera y no trabajaba la vuelta a la calma, antes terminaba y punto, ¡a la ducha!”. También he variado mi forma de programar, antes hacía todas las sesiones día a día y ahora cojo períodos más grandes (A.).

Sobre la organización de los contenidos en la parte fundamental de la sesión, se delimitaron dos grupos, unos a favor representados por entrenadores y estudiantes del INEF que opinaban que la preparación física había que realizarla después de la preparación técnico-táctica y otros sólo entrenadores que opinaban que, si por tradición siempre se había hecho lo contrario, es que será más adecuado.

“...es un error grave hacer lo físico antes que lo técnico-táctico, porque en una sesión colocar los ejercicios bien o mal, significa que haya transferencia o no” (J.C.).

“ ... para mejorar la técnica hay que estar fresco físicamente” (J.C.).

Con una opinión contraria a estos argumentos:

“...en fútbol siempre se ha hecho lo mismo, él argumenta que la motivación del chaval es nula al hacer la preparación física después de la táctica” (A.).

“Si la mandas después de entrenar técnico-táctica realizar la preparación física te mandan a freír monas” (A.).

“El inconveniente que tiene la preparación física después del balón es que hay jugadores que están cansados y se quejan que les duele ... y no la hacen” (E.).

Para Morante, de Paz y Yagüe (1996) la distribución y ordenación de los distintos contenidos técnico-tácticos físicos en la parte principal de la sesión están condicionados por:

- *Los objetivos pretendidos: Las tareas encaminadas al aprendizaje de nuevos elementos técnicos y/o tácticos deberán ubicarse preferentemente en la primera parte de la sesión, cuando el futbolista se encuentra descansado y puede centrar toda su atención y concentración en la realización de dichas tareas; por contra, aquellos otros ejercicios que buscan, por ejemplo, la adaptación del jugador a las condiciones reales de competición se ubicará en la ultima parte de la sesión, con el fin de aprovechar el cansancio acumulado por el jugador durante la misma.*
- *Por el orden temporal de aparición de síntomas centrales y periféricos de fatiga. Como norma general se suelen aplicar al principio de la parte principal aquellas tareas que requieran un mayor estado de frescura física y nerviosa.*

Este cambio didáctico no se generaliza en todo el grupo. Está tan aceptado y enquistado realizar la preparación física antes que las tareas técnico-tácticas que junto a las resistencias al cambio seguramente de algunos jugadores propició que ni se intentase.

Para finalizar como último recurso utilizado con la intención de mejorar la calidad de las sesiones y de mantener la concentración y la atención del grupo en el entrenamiento, actuamos sobre las pausas que se generan en los cambios de actividad, se vio que éstas eran utilizadas por los jugadores para lanzar balonazos, para hablar, etc. se llegó al acuerdo de que el jugador realizase en estas pautas algún tipo de actividad (rondos, estiramientos, ...) en los cambios de una tarea a otra. El comentario de un observador externo testifica esta modificación en la dirección de las sesiones.

Sobre la organización de las sesiones hay que decir que las lleva muy bien, yo del año pasado que le vi a éste, ha mejorado considerablemente, por lo menos en la transición de un ejercicio a otro no pierde casi tiempo.

Creemos que la calidad de nuestras sesiones, una de nuestras preocupaciones básicas, fue mejorada de forma considerable. La actuación sobre los aspectos didácticos y la introducción de los juegos de aplicación suponen un cambio a nivel de organización considerable.

Cuarta pregunta ¿LA METODOLOGIA COLABORATIVA DEL SEMINARIO ES UN INSTRUMENTO VÁLIDO DE DESARROLLO PROFESIONAL?

El desarrollo personal y profesional es una cuestión ineludible en toda actividad humana. Estamos en una época de cambios sociales, económicos, etc. vertiginosos, y el reciclaje profesional adquiere tintes de indispensable e imprescindible. Esta necesidad ya ha sido recogida en el ámbito educativo, no sólo como un derecho sino también como una obligación. La LOGSE en el punto 4, art. 56 apunta, *las Administraciones educativas se comprometen a fomentar:*

- a) los programas de formación permanente del profesorado.*
- b) la creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.*
- c) la colaboración con las Universidades, la Administración Local y otras instituciones para la formación del profesorado.*

El Seminario de formación permanente intentó contribuir al desarrollo profesional a través de dos vías: la primera, dando al entrenador un papel de investigador de su práctica y la segunda, con la participación en un trabajo colaborativo con otros entrenadores.

El entrenador como investigador de su práctica

La metodología cualitativa utilizada en el Seminario de formación tiene en cuenta la relación teoría-práctica; los problemas cotidianos del entrenamiento marcarán el horizonte para ampliar el caudal de conocimientos prácticos. El siguiente comentario de un participante es reflejo de su papel investigador.

El Seminario me ha generado inquietudes, creo que me enseñó que sabía muy poco y que no es tan difícil aprender a través de uno mismo con la ayuda de los demás. Me despertó el apetito por conocer y experimentar yo mismo (L.).

El entrenador para asumir su papel de investigador de su propia actividad deberá:

1. *Cuestionarse su forma de entrenar como base de su desarrollo.* El diseño de materiales curriculares elaborados (ver anexo nº 11) está basado en un análisis crítico de su práctica, se realiza de forma colaborativa para su posterior análisis y reformulación. Los materiales intentan solucionar problemas cotidianos de entrenamiento e intentan terminar con la utilización de «recetas» para la programación de entrenamientos.

Las sesiones me han servido para olvidarme por completo de ir buscando recetas, y en función de ese trabajo ir articulando el sistema de juego que queremos implantar de acuerdo a los jugadores que tenemos y dando el toque que yo quiero (U.).

Las sesiones me han ofrecido datos, me han ayudado a programar y han cambiado y mejorado mi modelo de trabajo, este juego es de situaciones cambiantes

y debemos de ofrecer al jugador la hipótesis pero no la solución para que el jugador experimente (L.).

Estos materiales curriculares tienen una metodología global donde el juego es la actividad fundamental y son bien aceptados por los jugadores, por su diversidad y amenidad. De todas formas no se trata de la actividad por la actividad, todos los juegos deben tener su objetivo técnico táctico concreto.

2.- Conocer instrumentos que les permitan analizar su práctica. En el modelo de investigación naturalista utilizada es el diario de campo el que mejor nos permite conocer la sesión de entrenamiento.

Los diarios de campos son cuadernos en los que se recoge la información sobre las conductas observadas a los miembros del grupo, recogiendo de forma descriptiva-narrativa, lo que sucede y se genera durante las sesiones del entrenamiento. En estos diarios además se anotan los comentarios y las opiniones surgidas durante el desarrollo de las actividades, separando lo que es puramente descriptivo, de las valoraciones y opiniones personales.

Esas anotaciones nos permitirán posteriormente reflexionar sobre el trabajo realizado; analizar los hechos que acontecen; revisar los progresos de los jugadores así como ver dificultades y problemas y por último dar una mayor coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace.

Yinger (1936) señala cuatro características que justifican la realización de los diarios no solamente como documentos para la investigación sino como instrumento formativo:

- El proceso de escribir es multirrepresentacional e integrativo. El acto de escribir fuerza a expresar en símbolos un conocimiento.
- En el proceso de escribir se produce un feed-back autoproporcionado. El ciclo recreación-revisión, permite un flujo de entrada y salida de información, sobre uno mismo y sobre lo que se está escribiendo.

- Escribir requiere una estructuración deliberada del significado, relacionando lo que estamos creando con lo que ya poseíamos, asumiendo de forma consciente la creación de un conocimiento sobre la práctica.
- La escritura es activa y personal. Al escribir nos implicamos cognitivamente con gran intensidad. Se requiere estructurar, organizar, reflexionar.

Kemmis y Mactaggart (1988) afirman que los diarios de campo son informes personales sobre una base regular en torno a temas de interés o preocupación. Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, sensaciones, presentimientos, hipótesis y explicaciones.

La realización del diario de campo, reconocido por todos los participantes, es fruto del Seminario de Formación permanente, podemos considerarlo por tanto, un logro suyo.

“Otro logro es el llevar el diario de campo. Considero positivo el haberme iniciado en el diario de campo porque si te soy sincero lo desconocía. También el seminario ha modificado mi práctica y ha avanzado mi formación (H.)

Estos diarios de campo de los entrenadores fueron objeto de estudio y recordatorio en algunas reuniones del Seminario. En un principio se manifiestan dos posturas antagónicas, unos partidarios de su realización y otros que no estaban convencidos de su utilidad. Las dos posturas se reflejan en las siguientes reflexiones:

La misión del diario es que piensen, si tú no lo escribes te vas a quedar en lo general, pero si te obligas a escribir vas a tener que reflexionar. Con el diario de campo te obligas a pensar en lo que has hecho y en el porqué de las cosas (J.C).

El diario de campo es un instrumento válido para el funcionamiento del entrenador. Sobre él va a poder reflexionar y ahí es donde va a poder hacer las modificaciones de su programación. El diario de campo te va hacer pensar, si se han cumplido los objetivos, también determinadas conductas, comportamientos, etc. Yo en el diario señalo los ejercicios y les reformulo anotando si salen bien o mal, y las correcciones a realizar oportunas (H.).

Los diarios son subjetivos, apuntar en el cuaderno y luego leerlo para qué sirve. Yo los problemas que tuve en el ... los tengo en la cabeza y no necesito diario (C.).

Ante esta problemática el investigador principal toma como estrategia, con el fin de que se aprecie su utilidad, empezar algunas reuniones enseñando el diario de ciertos participantes y comenzar los 10' primeros señalando los aspectos positivos y negativos del partido.

Aunque llegamos al consenso de su utilidad, los diarios de campo realizados son muy dispares, como se puede apreciar en el anexo nº 9. Los más completos disponen tanto de las actividades realizadas como comentarios de los jugadores, posibles soluciones a los fallos cometidos, sentimientos del entrenador al implementar las sesiones... Los más incompletos, únicamente reflejan lo realizado en el entrenamiento; esta diferencia tiene una relación directa con la formación académica recibida de los participantes, a mayor titulación académica mayor rigurosidad en la configuración del diario.

Los comentarios y testimonios siguientes reflejan esta situación de diversidad apuntada:

Es un instrumento de análisis que te hace pensar y llegar a un conocimiento práctico de la realidad. Debe de reflejarse la metodología, incidentes de la sesión ... (L.)

Quizás sea por falta de costumbre, pero yo creo que el 90% de las cosas que apuntamos son cosas por apuntar, no tenemos experiencia como Educadores (A.).

Es un instrumento muy interesante para el entrenador, yo tengo toda la programación anual y las sesiones con los ejercicios que propongo. Valoro los ejercicios jugando con el número de jugadores, espacio, etc., apunto las relaciones entre los chavales, también tengo los partidos con alineaciones, puntuaciones que se dan los chavales y el comentario del partido (H.).

En resumen el diario de campo era un instrumento desconocido para los participantes en el Seminario. Se aceptó como una forma de indagación de su práctica, pero tuvo resistencias a la hora de su elaboración debido a falta de tiempo, a ciertos “miedos” a comenzar a escribir propios de su formación, a la falta de tradición; así como a la parcial dedicación de los entrenadores a entrenar, puesto que ejercen en niveles competitivos absolutamente amateur y dedican su tiempo a otras ocupaciones. Algunas reflexiones para justificar este argumento.

El diario de campo cuesta llevarlo por falta de tiempo. Creo que es un instrumento válido para marcarte pautas de trabajo, para reflexionar, para observar. Reflexionar sobre lo que se puede mejorar, ver problemas que se plantean y formar un plan para resolverlo (A.).

En estos niveles en un partido te estás jugando la victoria, cuando sales de allí lo único que te interesa es si has ganado, no te apetece realizar el diario de campo (O.)

Me cuesta realizarlo por falta de tiempo, entreno de 20.00 a 22.00 horas y llego muy cansado, aparte que lo ideal sería realizarlo justo después de terminar las sesiones y esto no es posible por falta de un lugar donde escribirlo (R.).

El trabajo en grupo de los entrenadores

Uno de los soportes más significativos de nuestro proyecto de formación tiene que ver con la aspiración a que los Clubes de fútbol-base tengan como marco de reflexión o valores la colaboración, el trabajar juntos, el ir aprendiendo unos de otros superando poco a poco el “aislamiento profesional”. Ocurre que cada entrenador dirige a su equipo como si fuese un compartimento estanco, con poca relación entre compañeros y con cierta descoordinación, lo que supone que los clubes grandes y pequeños no tengan una filosofía homogénea de actuación, de juego, de entrenamiento, de comportamientos, etc.

Para que un grupo se constituya y funcione de una manera adecuada se requiere que el grupo tenga claras, consensuadas y asumidas ciertas tareas a realizar. Además requiere los compromisos, la dedicación, la disposición de cada uno de

dedicarle el esfuerzo y la energía necesaria para que las tareas puedan realizarse como se pretende.

Según Escudero y González (1990) en la vida de un grupo siempre existen dos dimensiones: dimensión de tarea y dimensión personal o relacional.

La dimensión de la tarea representa el contenido y objetivo de trabajo del grupo, la tarea que trata de realizar cuando se reúnen y para lo que se reúnen. Conductas relacionadas con la tarea son aquellas que clarifican el propósito de una reunión, mantienen focalizada y centrada la discusión y la participación, permiten valorar el trabajo del grupo. Algunos participantes achacan a nuestras reuniones poca focalización en el tema, la existencia de demasiadas divagaciones y al investigador principal, no cortar discusiones innecesarias.

Con respecto al trabajo en grupo la mayor dificultad es irte por los “Cerros de Ubeda” al final acabas hablando de lo que no tienes que hablar o de lo que no era tema. También existe el peligro que haya unos miembros que monopolicen el diálogo y otros que se inhiban (A.).

La dimensión personal tiene que ver con los procesos relacionales e interpersonales, y con el grado de satisfacción que los miembros del grupo van logrando como consecuencia de su pertenencia al mismo y en función, a su vez, del grado de realización de las tareas y actividades propuestas. Serán todos aspectos que incidan en el clima grupal, como el respeto de los miembros del grupo entre sí, el reconocimiento de las contribuciones de cada uno, los momentos de humor que contribuyen a distender el trabajo, etc. Nuestro grupo en esta dimensión no tuvo problemas aparentes; hay que tener en cuenta que nos reunimos durante dos años todas las semanas y que ni de hecho ni de derecho los participantes tenían ninguna obligación de asistir ni les iba a suponer beneficios económicos en sus trabajos profesionales. Firmemente creo que se mejoraron nuestras relaciones personales a lo largo del tiempo.

Las relaciones personales son buenas aunque creo que la barrera interior es cuestión de más tiempo y de una lógica evolución del grupo. Estos seminarios

pueden ser una herramienta muy útil para eliminar rencillas entre entrenadores que no llevan a ningún sitio (H.).

Un grupo funciona si todos sus miembros participan de un modo activo, pero se requiere además, asumir por parte de algunos miembros tareas más específicas. En nuestro grupo desempeñamos tareas específicas tanto la amiga crítica como observadora externa, y el que escribe, como investigador principal.

El investigador principal procuró que las tareas que el grupo se planteaba se realizasen de modo efectivo, y que además se llevasen a cabo en un buen clima o atmósfera grupal. Las funciones que el investigador principal desempeñó en el grupo fueron:

- Preparar y disponer el orden del día de las reuniones.
- Recordar compromisos a los miembros del grupo.
- Animar a participar a los componentes procurando que a cada cual se le respete su parecer creando una disposición para tolerar las discrepancias, al tiempo que fuera posible la crítica constructiva de ideas, no de personas.
- Hacer síntesis para intentar una posición de conjunto.

En algunas entrevistas apreciamos cómo los participantes consideran que nuestra función en el grupo ha estado realizada de manera correcta; aunque existen algunas críticas constructivas que pasamos a reflejar a continuación:

“...tendrías que haberte impuesto cuando el tema se desviaba de lo que se estaba planteando en ese momento, tendrías que haber intentado profundizar más en las conclusiones contrapuestas de los participantes, sí realizaste bien las conclusiones finales” (H).

La función de la amiga crítica la desempeñó una alumna de la Especialidad Deportiva de Fútbol del INEF de León. Su tarea de observadora externa del grupo consistió en escuchar y recoger información de modo sistemático para realizar los informes oportunos (ver anexo nº 6).

Estos informes deben de responder algunas de las preguntas expresadas a continuación:

- ¿Quién forma al grupo a observar? ¿Cuáles son sus identidades?
- ¿Qué comportamientos tiene el grupo? ¿Quién toma las decisiones?
- ¿Cuál es el contenido de las discusiones? ¿Qué hábitos dialogantes dispone el grupo?
- ¿Cómo llegan a consensos? ¿Se impone alguno? ¿Se acuerda?

El trabajo colaborativo realizado en nuestro estudio tiene estas características: se parte de una estructura de grupo, los temas de discusión emergen de las inquietudes de los participantes y de los problemas de su práctica, los datos se originan de la discusión a partir de las experiencias de los participantes, se utilizan técnicas cualitativas con objeto de triangular los datos, las discusiones se graban en audio y se transcriben a un registro de la investigación y no es preciso llegar a ningún tipo de consenso en la toma de decisiones de los participantes.

Entre las ventajas del trabajo en grupo destacamos el que permita reflexionar y discutir sobre su práctica, dar a los entrenadores la posibilidad de desarrollarse profesionalmente, abandonar el aislamiento profesional y aprender en conjunto unos de otros.

Los obstáculos e inconvenientes también existen, van desde los conflictos personales que se pueden generar en los participantes hasta pensamientos de egolatría y de obcecación en ciertas ideas que creemos ciertas y absolutas, lo que interfiere la comunicación y la colaboración entre colegas; estas posturas radicales y de hermetismo son según los participantes en el seminario algunas de las cosas que impiden la proliferación de estos grupos de trabajo. Los testimonios que leemos a continuación así lo expresan:

Hay poca colaboración entre los entrenadores porque tenemos la mentalidad equivocada de creer de que todos estamos en posesión de la verdad absoluta, creemos que lo que sabemos nosotros es suficiente y que los demás no nos van a aportar nada y hay gente que ve ridículo el abrirse a otros entrenadores, comentar

temas con otros, quizás porque piensan que están por encima, quizá somos un poco soberbios y prepotentes. (L.).

VI

RESUMEN DE CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRACTICAS DE FUTURO

VI. 1.-Revisión de los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación.

VI.-2.-Conclusiones e implicaciones prácticas y de investigación del trabajo realizado.

VI.-1.-REVISIÓN DE LOS ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.

El origen, ya lejano, de esta investigación hay que buscarlo en mis comienzos como entrenador de fútbol y observo que lo que veo y lo que yo hago no me satisface; las sesiones de entrenamiento que ejecutamos se pueden resumir en un calentamiento, más o menos dinámico, unas carreras con más o menos intensidad y unos partidillos o tiros a puerta. En síntesis, los jugadores no tienen mucho contacto con el balón, existen muchos tiempos muertos y hay tareas en que una gran parte de jugadores están inactivos, por tanto se realiza una intervención basada en la técnica y el juego libre. De esta reflexión va a emerger el objetivo general de la investigación: la mejora de la calidad del entrenamiento del fútbol.

A este diagnóstico basado en mi experiencia, vamos a unir una revisión de fuentes teóricas y el pensamiento y la opinión de los entrenadores Nacionales de Castilla y León a través de un cuestionario y la de los entrenadores participantes en el Seminario de trabajo a través del grupo de discusión y las entrevistas.

Revisada la bibliografía de iniciación al fútbol, vemos que se realiza una intervención masiva con una prevalencia de la *técnica* como se refleja en Gayoso (1982), Nieto y Martínez (1982), Vazquez Folgueira (1981, 1983), Duque Mata (1986), Cantarero (1995).... Es una postura que quizás tenga su origen en una transferencia directa que se hace del entrenamiento de los deportes individuales a los colectivos, sin tener presente la especificidad de éstos (adaptabilidad, incertidumbre...). Esta orientación *técnica* trata el fútbol basándose en progresiones de los gestos técnicos, su estrategia es explicar cada gesto y después realizar una serie de ejercicios de asimilación del gesto. Si bien es cierto que comienza a emerger una corriente que podríamos denominar *táctica*, en la que se enseña a leer y comprender el fútbol a través de juegos de cooperación-oposición que exigen del jugador no sólo ejecutar bien sino también percibir y decidir correctamente; es la postura adoptada por Dietrich (1989), Busch (1984), Sans Torreles y Frattarola Alcaraz (1993), Wein (1995), Garganta y Pinto (1997), Romero Cerezo (1997)...., que

consideran el juego el motor esencial de este modelo porque se adapta a los intereses del niño, y porque implica actividades que solicitan de todo el mecanismo del acto motor: percepción, decisión y ejecución y habitúan a los alumnos a la comunicación y colaboración, lo que puede contribuir al desarrollo de la sociabilidad. Además estos autores intentan facilitar un aprendizaje significativo en el que el profesor pasa de ser un demostrador a un mediador: explica la sesión, plantea situaciones pedagógicas que promueven determinadas respuestas y asigna un rol activo al alumno para que analice, se interrogué y responda las cuestiones propuestas por el profesor y llegue a la comprensión de la lógica interna del fútbol.

Romero Cerezo (1997) hace un análisis crítico del modelo tradicional (técnico) de iniciación al fútbol en estos términos:

- Los métodos son mecanicistas y estereotipados llegando a la monotonía y rigidez del entrenamiento: “el niño se aburre...”
- Las estrategias de enseñanza son analíticas y machaconas, mucho tiempo de explicación, de demostración, organización y poca actividad.
- La necesidad de ganar que se crea, propicia un aumento de la agresividad y las conductas sociales.
- La selección de los mejores puede provocar discriminaciones y alejarnos de determinados planteamientos educativos (integrar, desarrollar capacidades de movimiento en aquellos que más lo necesitan).
- Hay mucho trabajo irreal, se trabaja la técnica individual y no hay oposición. Se desarrolla fundamentalmente el mecanismo de ejecución y no tanto el de percepción y el de precisión.

Alumnos de la Especialización Deportiva de Fútbol del INEF de León (1995) en un trabajo de observación de sesiones de entrenamiento de fútbol llegan a estas conclusiones sobre la práctica más generalizada del fútbol:

- Respecto a la relación entrenador-jugador, la mayoría de las veces es marcadamente directiva y autoritaria, en la que no faltan gritos. El feed-back más habitual es el refuerzo negativo en función del éxito de la tarea. Respecto a los refuerzos constructivos o de conocimientos de resultados brillan por su ausencia.

- Las actividades que se realizan resultan poco dinámicas y muy repetitivas con una duración muy larga, son analíticas y esto provoca que los niños estén demasiado tiempo parados.
- Con respecto a los recursos, los campos de entrenamiento algunas veces tienen poca iluminación y el espacio donde se realizan las sesiones habitualmente es pequeño; también el material es insuficiente, con pocos balones y la ausencia de petos en la mayoría de los casos.
- No hay vuelta a la calma, ni por tanto reflexión ni análisis a la conclusión de la sesión.

En resumen la enseñanza del fútbol no ha evolucionado mucho. Se aprecia un excesivo tiempo en la enseñanza de la técnica, en detrimento del juego como fórmula de enseñanza.

Como pensamos que una razón importante del “modo de practicar” es la formación recibida, para la consolidación y el fortalecimiento del problema a investigar nos hemos apoyado en aspectos de aquella proporcionados tanto por el cuestionario como por el pensamiento de los entrenadores participantes en el Seminario de trabajo. El primero aporta la idea de una formación inicial muy teórica, se aprenden conceptos pero no se desarrollan actitudes de reflexión y trabajo en grupo. Tanto los encuestados como los entrenadores del Seminario piensan que se oferta una formación descontextualizada al no tener en cuenta algunos niveles de formación del jugador (benjamín, alevín, cadetes...). Respecto a los programas de las distintas materias opinan que algunas carecen de lógica. Parecida opinión tienen los entrenadores superiores de baloncesto en Ibáñez (1996) al argumentar que el tratamiento que se otorga a las asignaturas en los cursos es muy teórico, ya que los pocos contenidos prácticos que se imparten no son adecuados ni validos. Los profesores de educación física en Fraile (1993) también opinan de manera semejante.

El pensamiento de los participantes en el Seminario de formación está en consonancia con estas ideas al haber recibido ellos una formación que hacía incidencia en aspectos conceptuales, teóricos y que se estudiaba sobretodo para examinarse y no tanto para aprender, lo que convertía a los cursos en un trámite sin

asimilación de conocimientos prácticos que hoy pensamos son fundamentales para entrenar con calidad.

“Yo veo los cursos de entrenadores como cursos donde te meten la pila de apuntes y después van y te examinan sobre ello, pero tampoco creo que se haya preocupado la gente de pensar si esos aspectos tienen una lógica, sirven para algo, siempre he dicho que más importante que la teoría es la práctica. Se debería propiciar el ser reflexivo, el elegir respuestas para problemas determinados, ver cuándo te has equivocado” (L.).

“La formación inicial es una primera toma de contacto con el mundo teórico del fútbol y el curso es un requisito, un trámite, pues vas a entrenar con las ideas anteriores; lógicamente si alguna asignatura tiene un buen profesor vas a aprender. Se está mucho más pendiente del examen que de aprender. Debería de haber otras formas de evaluar como que nos vean dirigiendo un partido” (U.).

La solución y alternativa articulada al problema de estudio es un Seminario de trabajo colaborativo que ha tenido como objetivo la cualificación y formación de los entrenadores de fútbol en ciertos aspectos “deficitarios” o no tratados por la formación inicial en la Escuela de Entrenadores, como la planificación, la dirección de equipo etc. y por otra parte el aprendizaje de conocimientos prácticos a partir del análisis y la reflexión de su práctica lo que convierte al entrenador en un investigador. El modelo formativo que proponemos está orientado a la indagación y está basado en los estudios realizados por Shön (1992) –el profesor como práctico reflexivo-, Stenhouse (1975) –el profesor como investigador en el aula-... y en los estudios de ámbito español y dentro del campo de la educación física de Devís (1992), Fraile (1993), García Ruso (1997), Romero Cerezo (1995) y Pascual (1994).

Con respecto a la metodología, históricamente lo más habitual ha sido que toda la investigación se fundamentase bien en una metodología cuantitativa o cualitativa. La primera basada en la estadística con un postulado muy claro: ante una población específica los individuos que están en igualdad de condiciones tendrán reacciones similares. La segunda, la cualitativa, no postula la representatividad como

sistema de explicación de la realidad, sino la profundización como objeto de conocimiento. No obstante, apoyándonos en los planteamientos que hacen Cook y Reichardt (1986), nosotros elegimos una metodología mixta ya que pensamos que los métodos no deben ser excluyentes sino que se deben complementar en favor de un mayor beneficio del objeto de la investigación y rentabilizar las técnicas e instrumentos de aquella. Además la elección del método de investigación científica estará condicionada en gran medida por el objeto de trabajo, por eso en nuestra investigación se utilizan y complementan los dos métodos. Seguimos el pensamiento de Ibáñez Godoy y cols. (1997:87): “ *creemos que el empleo de metodologías integradoras, empleo de las dos técnicas, debe estar presente en gran parte de las investigaciones que a partir de ahora se realicen para conocer el proceso de formación del entrenador deportivo, puesto que permiten recoger matices que un frío dato numérico no puede explicar u ofrecer un dato que ratifique el sentir de un experto*”.

a) En la primera parte del estudio, la población objeto de estudio han sido los entrenadores nacionales de fútbol de Castilla y León (98 entrenadores), y hemos utilizado como instrumento fundamental de investigación un cuestionario de preguntas cerradas y categorizadas que es respondido por 59, el 62,2 % de la población total. Los entrenadores tienen que elegir entre las opciones que se les ofrecen.

Las preguntas del cuestionario se agrupan en bloques o unidades de información:

La primera unidad de información se refiere al perfil del Entrenador Nacional de Castilla y León: edad, años de experiencia, titulación académica, situación como entrenador, si compagina con otra actividad laboral, y la provincia de la comunidad donde desarrolla su tarea de entrenador.

A partir del segundo bloque de preguntas, podemos conocer la formación inicial de estos entrenadores en aspectos como la cantidad y calidad de su formación, los motivos de iniciación de los cursos, los contenidos aprendidos y las capacidades

que debían haberse desarrollado, así como la distinta aplicación práctica de las asignaturas de su currículum formativo.

En el tercer bloque analizamos los aspectos didácticos del entrenamiento: la necesidad de programar, si se hacen compartidas o en solitario, las estrategias de entrenamiento utilizadas y los instrumentos para la recogida de información de los entrenamientos.

Por último, la cuarta unidad de información se refiere a la formación permanente, su problemática, el modelo empleado, los contenidos que deberían incluirse en dicha formación y por último, los medios que utilizamos para ella.

Como complemento del cuestionario se emplean comentarios de las primeras entrevistas a los entrenadores del Seminario de formación, algunas referencias bibliográficas, así como la experiencia personal del investigador en la interpretación de las gráficas.

b) En la segunda parte del estudio la población es un grupo de entrenadores de fútbol base de León que a propuesta del investigador principal se constituye en seminario de trabajo para compartir experiencias así como para compensar las posibles deficiencias de su formación inicial. Acuden 10 entrenadores de fútbol de distintos equipos de León (Puente Castro, Peña Club de Fútbol, San Lorenzo, San Ignacio, Cultural y Deportiva Leonesa). En general creo que acuden por un deseo sincero de mejorar y quizá también alguno por mi condición de profesor del INEF y en ese tiempo también entrenador de la Cultural y Deportiva Leonesa “B”. La mayor parte eran entrenadores jóvenes con menos de 35 años, con una clara incidencia de la franja de 20 a 30 años.

La primera reunión tuvo un carácter informativo y de negociación. Se informó de la metodología a seguir; en síntesis, consiste en aprender a través de un proceso de análisis y reflexión de la práctica cotidiana. No eran charlas de expertos, los expertos éramos todos. La negociación se realizaba sobre los posibles temas de debate, sobre el horario, sobre la periodicidad de las reuniones. El compromiso de los participantes se concretó en la necesidad de llevar un diario de campo y en no poner

impedimentos para observar sus entrenamientos. El investigador principal, por su parte, se comprometió a su vez a buscar bibliografía de los temas elegidos, a moderar las reuniones, a llevar un registro de éstas, a mantener el anonimato de los participantes en las publicaciones y a analizar e interpretar los datos de la investigación.

La motivación expresada por los entrenadores para participar en la investigación se centra en adquirir más conocimientos mediante una vía no tan teórica como la recibida en la escuela de entrenadores.

En el Seminario de Formación Permanente colaborativo nos planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿El seminario de formación permanente ha compensado algunas lagunas en la formación inicial y además ha ampliado el caudal de contenidos de aspectos relacionados con el entrenamiento del fútbol: planificación, sistemas de juego, dirección de equipo, diseño y organización de las tareas en la sesión del entrenamiento....,?
2. ¿Se han producido algunos cambios a nivel individual en los participantes del Seminario, y ha contribuido éste a desarrollar la capacidad de análisis de su práctica a través de un proceso de reflexión y colaboración?
3. ¿Ha contribuido el Seminario a mejorar la calidad de las sesiones de entrenamiento a través de un cambio de aspectos didácticos y un modelo de intervención específico basado en la táctica?
4. ¿La metodología interpretativa del Seminario es un instrumento válido de desarrollo profesional?

Los procedimientos de recogida de información cualitativa los organizamos, siguiendo a Casanova (1995), en técnicas e instrumentos:

Las técnicas utilizadas fueron: el grupo de discusión, la observación participante del investigador principal en las reuniones y de los entrenadores en su práctica, la observación externa tanto de la amiga crítica como del grupo de alumnos de maestría de INEF de León y las entrevistas cualitativas.

Los instrumentos de recogida de datos utilizados fueron el registro del investigador principal, el diario de los entrenadores y las grabaciones en audio.

TECNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	• El grupo de discusión • La observación participante y externa • Las entrevistas cualitativas
INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS	• Registros del investigador principal • Diario de entrenadores • Las grabaciones en audio.

Para el análisis de los datos organizamos toda la información en un sistema de categorías; después de leerla varias veces, señalamos algunas de ellas como los motivos por los que se decidieron a participar en la investigación, los conocimientos que consideran importantes en la información del entrenador no tratados en su formación inicial, los problemas en la dinámica del Seminario de formación permanente, las causas de la dificultad para reflexionar y confeccionar el diario de campo, el análisis de su práctica para determinar un modelo de intervención antes y después del Seminario, los problemas de los entrenadores para trabajar colaborativamente en su formación permanente, etc.

El análisis de datos es un proceso lento y costoso en el que la triangulación es una técnica determinante. En nuestra investigación cualitativa combinamos y contrastamos distintas estrategias metodológicas que pertenecen a una misma perspectiva epistemológica y realizamos varios tipos de triangulación:

-la triangulación multiplicando los métodos, que ha supuesto una recogida de datos utilizando diferentes técnicas, por ejemplo, hemos combinando la observación participante y las entrevistas etnográficas, la observación participante y la documentación de la amiga crítica.

-la triangulación multiplicando personas. Esta triangulación se llevó a cabo entre el investigador principal y los entrenadores del Seminario, entre el investigador y la amiga crítica y también entre el investigador, los observadores externos de las sesiones y los investigadores colaboradores.

En síntesis para responder al problema objeto de estudio utilizamos una metodología cuantitativa y cualitativa; porque la utilización de metodologías integrales o mixtas nos permiten llegar a conocer y explicar conductas y comportamientos que la estadística no puede recoger.

VI.-2.-CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS Y DE INVESTIGACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO.

a) Conclusiones de la parte cuantitativa. Según los datos recogidos del colectivo de entrenadores nacionales de Castilla y León durante el curso 1994/95, podemos deducir para las cuatro unidades de información del cuestionario pasado las siguientes conclusiones:

- Respecto al perfil del entrenador nacional de fútbol de Castilla y León resulta el que exponemos a continuación: un hombre entre 35 y 46 años, con una formación académica de bachiller o formación profesional, con una experiencia en el campo del entrenamiento entre 11 y 15 años, suele entrenar independientemente de la situación económica, es decir desinteresadamente, aunque de hecho reciba alguna compensación económica, desarrolla su tarea principalmente en Valladolid y León.

- En relación a formación inicial, el motivo principal de acceso a los Cursos de formación es “el gusto por el fútbol”, la valoración de la formación inicial, tanto en calidad como en cantidad, es de regular con tendencia a buena, positiva valoración de la adquisición de conocimientos teóricos de fútbol en los Cursos de formación y escasa en aspectos relacionados con actitudes de reflexión y trabajo en grupo; mayor consideración de las asignaturas prácticas como la preparación física, la metodología y la táctica, en contraposición con la formación que reciben en la Escuela que, opinan, es más teórica que práctica.

- Sobre los aspectos didácticos del entrenamiento se concluye una alta consideración de la necesidad de programar los entrenamientos aunque existen impedimentos de material y de instalación para llevar a cabo esta labor, que por lo demás mayoritariamente se realiza en solitario y sin la colaboración de otros colegas. Los modelos de intervención de entrenamiento predominantes son los métodos directivos, con ejercicios analíticos sin oposición, en los que se echa en falta procesos de toma de decisión así como mecanismos de adaptación motriz al propio juego.

- En cuanto a la formación permanente se da una participación habitual y numerosa en este proceso de formación. Las clases magistrales, las exposiciones teóricas, son más consideradas que medios prácticos como talleres, seminarios, etc. El criterio geográfico y el tiempo es el principal problema para la asistencia a estos Cursos de formación. La demanda de formación permanente de los entrenadores se orienta prioritariamente hacia cuestiones de tipo de metodología de entrenamiento y cuestiones de dirección de equipo. Los medios fundamentales para el desarrollo profesional utilizados por los entrenadores en la formación permanente son la competición y los libros (87,5%); otras fórmulas más grupales y colaborativas son simplemente consideradas con un 3,57 sobre 5.

b) conclusiones de la parte cualitativa. De la interpretación de la información recogida en el seminario de formación permanente se desprenden estas reflexiones:

La formación inicial es caracterizada por los entrenadores como *demasiado teórica*, con muchos conceptos pero con poca práctica de asimilación de fundamentos técnico-tácticos; *olvida o aborda sin mucho caudal de conocimientos significativos* para el entrenamiento (planificación deportiva, sistemas de juego, dirección de equipo,...) y por último no trata aspectos de categorías inferiores a juveniles, como alevines y cadetes.

El seminario compensa algunas de estas lagunas de la formación inicial al abordar colaborativamente estos asuntos demandados por los participantes:

- Se produce el paso de una programación basada en la búsqueda aleatoria de juegos y ejercicios a otra más contextualizada, en la que toda tarea tenga su porqué.
- Se explicó y se discutió el sistema de juego 1-4-4-2 con la utilización del vídeo y aportando ejercicios de asimilación del sistema, pasando de un tratamiento teórico a otro teórico-práctico.-
- La discusión sobre el calentamiento gira en torno a su necesidad, a su estructura, así como a la introducción de juegos en el calentamiento pre-partido o pre-sesión de trabajo. Se acepta la necesidad del calentamiento con la estructura siguiente que emerge del grupo:

- Rondo 5´
- Estiramiento 6´
- Desplazamiento con movilidad articular y tonificación muscular 10´
- Ejercicios técnico-tácticos 6´
- Juego de activación 5´.

No hubo acuerdo en cuanto a la introducción del juego y el calentamiento individualizado en las sesiones pre-partido; argumentan los participantes razones en contra que van desde la limitación y concentración hasta cuestiones de no transferencia con el fútbol.

La dirección de equipo la focalizamos en dos asuntos: uno la dirección del partido y otro la relación en el triángulo padres-entrenador-jugadores. Respecto al primer tema no hubo consenso y sí posiciones antagónicas de los participantes, unos partidarios de la dirección del partido sin dar mucha información y tranquilos y otros partidarios de implicarse de forma muy activa. Los primeros argumentan que un entrenador no es un jugador y que una activación exagerada neutraliza la posibilidad de analizar el partido y además genera una dependencia del entrenador y poca autonomía del jugador. Los partidarios de implicarse en el partido piensan que es necesario organizar el equipo puesto que los jugadores demandan correcciones tácticas y palabras de aliento.

Sobre el triángulo padre-entrenador-jugador piensan que los padres más que ayudar interfieren a menudo en la tarea del entrenador por esa idea generalizada de que todos entendemos de fútbol; aunque nosotros no lo hicimos, se decidió que los clubes debían asesorar a los padres con el objetivo de que contribuyan y colaboren con el entrenador para que la práctica deportiva sea más educativa y satisfactoria

- El Seminario ha favorecido la socialización y la actitud de reflexión en y sobre su práctica de los entrenadores.

Existe toda una serie de tópicos del entrenador, su soledad, su aislamiento profesional, su egocentrismo..., que hace difícil la cooperación entre los entrenadores. Este panorama puede dar una idea de las primeras reuniones del Seminario (monólogos, discusiones bizantinas, poco respeto...), si bien con el tiempo se cambiaron tonos de voz, actitudes de aceptación de las ideas de los demás y por tanto se progresó en habilidades sociales para escuchar, comunicarse, razonar y argumentar.

Respecto al desarrollo de la capacidad de reflexión de los participantes, si seguimos el esquema de Blández (1996), las reflexiones colectivas o verbales se realizaron sin problemas pero no así las individuales que se plasman por escrito y que plantearon dificultades por falta de hábito y de costumbre para reflexionar, analizar y escribir.

- El Seminario de formación ha dado más calidad de entrenamiento con la introducción de juego de aplicación táctico y actuando sobre algunos aspectos didácticos.

Los juegos de aplicación diseñados en los materiales curriculares dan al entrenamiento un carácter más específico: se incide sobre la percepción espacio-temporal, se dinamizan las sesiones, se favorece la comprensión táctica del fútbol a través de la actuación sobre los procesos mentales que posibiliten solucionar las dificultades engendradas por los adversarios y las reglas del juego. En definitiva se facilitó una pedagogía activa que enseñara a los jugadores a elegir a ellos mismos los buenos comportamientos motores ante las situaciones presentadas. Esta pedagogía activa y las tareas que proponemos exigieron la utilización de más materiales y

recursos didácticos para los entrenamientos, como balones, conos que se generalizaron para delimitar y acotar espacios y petos para facilitar la percepción y la decisión de cada acción de juego..

- La metodología del Seminario ha potenciado el desarrollo profesional de los entrenadores mediante la investigación de su práctica y la participación en un trabajo colaborativo.

Para asumir su papel de investigador, el entrenador deberá cuestionarse su manera de entrenar como base de su desarrollo y conocer instrumentos metodológicos que le permitan analizar y reflexionar sobre su práctica. En nuestra investigación fue la confección del diario de campo el mejor instrumento que nos permitió reflexionar sobre la acción y generar conocimiento práctico. Sin duda el diario de campo fue fruto del Seminario, si bien su confección es muy diferente. Los más completos disponen tanto de las actividades realizadas como de las posibles soluciones a los fallos cometidos, sentimientos del entrenador al implementar las sesiones... Los más incompletos, únicamente reflejan lo realizado en el entrenamiento. Esta diferencia tiene una relación directa con la formación académica recibida por los participantes, a mayor titulación académica más rigurosidad en su confección. Un participante no lo llevo a cabo aduciendo falta de tiempo y de utilidad:

“Quizás sea por falta de costumbre, pero yo creo que el 90% de las cosas que apuntamos son cosas por apuntar, no tenemos experiencia como Educadores” (A.).

El trabajo colaborativo realizado en nuestro estudio permite reflexionar y discutir sobre su práctica, dar a los entrenadores la posibilidad de desarrollarse profesionalmente, abandonar el aislamiento profesional y aprender en conjunto unos de otros.

“El trabajo en grupo es un modelo de formación muy positivo porque es una forma de aprender más real, se pueden aprender cosas más cercanas a los problemas de cada uno y además la experiencia de uno vale para los otros” (F.).

Los obstáculos e inconvenientes también existen, van desde los conflictos personales hasta pensamientos radicales en ciertas cuestiones. Estas posturas

radicales y de hermetismo son, según los participantes en el Seminario, las que impiden la proliferación de estos grupos de trabajo. Los testimonios que leemos a continuación así lo expresan:

“No se crean grupos de trabajo de entrenadores porque siempre creemos que sabemos más que los demás. Los entrenadores quizás piensan que cada uno tiene la verdad absoluta y no quieren que le invadan sus pensamientos. También tenemos miedo a que otro sepa más que nosotros” (A.).

Sin embargo el Seminario tuvo algunas resistencias para su realización, quizás, según los comentarios de los participantes, más de forma que de fondo. Los obstáculos del Seminario según los participantes son todos de forma, de moderación, de falta de coordinación en las discusiones, de no focalización de temas. Veamos algunos comentarios que ilustran lo que decimos.

“Lo que menos me ha gustado ha sido las batallitas entre fulano y mengano por un tema determinado. En este tiempo el Seminario se ha convertido en un monólogo entre dos personas con poca expectación de los demás” (F.).

“Discusiones personales alejándose del tema, entrando en discusiones bizantinas”(J.).

“Algunas veces no se centra el tema, quizás por la amplitud del grupo y no se tomaron responsabilidades directas. También hubo gente que no tenía una implicación muy profunda en el seminario” (H.).

“Algunos debates-discusiones personales de las que no he sacado ninguna conclusión y que me han aburrido solemnemente” (J.C.).

Creo que tal vez esto ocurrió porque no se negó nunca la entrada a ningún entrenador que estuviese interesado o que simplemente fuese a ver lo que era esto del Seminario. Yo durante la investigación sí tuve una sensación de inseguridad, de pensar que quizá estaba pidiendo mucho a personas que no conocía demasiado y quizá esto propició en un principio una actitud de dejar hacer y de no moderar demasiado rompiéndose en algún momento el ritmo de las discusiones.

Un obstáculo que algún participante del Seminario reflejó, y con el que estoy de acuerdo, es “la falta de sinceridad” en algún momento de algún participante, ya que cuando estábamos hablando en las reuniones todo era muy idílico, las programaciones estaban hechas, la implicación en el entrenamiento era positiva, etc. Yo creo que la realidad no es tan ejemplar y que los entrenadores tenemos aún muchas lagunas en la ejecución del trabajo. Además porque no se debe olvidar que esto es lógico cuando se habla de un “trabajo” no remunerado y los participantes son personas que entrenan y vienen al Seminario fuera de su horario laboral, que es con el que dan de comer a su familia. Por esta condición “no profesional” del trabajo de entrenar que desarrollan los sujetos del Seminario, yo entiendo y puedo disculpar los posibles fallos de fondo del Seminario, que los hubo, como la realización discontinua del diario de campo, el no realizar durante la semana aquello a lo que se comprometían algunos participantes. Pero en esta sociedad, donde todo se hace por algo, es de valorar que unas personas se hayan venido reuniendo durante dos años con el único fin de mejorar, de crecer como personas y como practicantes de un “hobby” que se llama entrenador de fútbol base.

Después de presentar el objeto de nuestra investigación, la metodología, los resultados y las conclusiones de esta tesis doctoral creemos que algunas implicaciones prácticas y de investigación a que pudiera dar lugar serían las siguientes:

El desarrollo de una propuesta de formación inicial del entrenador de fútbol después de comprobar que ésta carece de contenidos que ayuden al entrenador a reflexionar sobre su actividad práctica, con una orientación más colaborativa y práctica en la que la problemática del entrenamiento sea la generadora del curriculum a desarrollar; la supervisión debe ser un concepto indispensable que forma parte del proceso de formación de los entrenadores, ya que permite observar y analizar la estrategia de intervención utilizada.. Sin olvidar, como afirma López Pastor (1997), que la teoría y la práctica forman una misma unidad y que se da continuamente un intercambio bidireccional teoría-práctica por lo que no son separables.

La Escuela Nacional de Entrenadores de fútbol, según esto, debería incrementar la parcela psicopedagógica que permita a los entrenadores un trabajo

reflexivo sobre su práctica, añadir alguna asignatura como dirección de equipo, fundamental para la misión de la conducción de personas, replantearse los enfoques de ciertas asignaturas eminentemente prácticas y que se quedan en un mero tratamiento conceptual.

«Como alternativa yo cambiaría el programa; los contenidos los trataría de distinta manera, para que tengan relación con la práctica; también adecuaría los contenidos a las etapas anteriores a juveniles» (L.)

“Como alternativa creo que habría que reorganizar el curriculum teniendo en cuenta que cada nivel te acredita para entrenar a una edad específica. A lo mejor habría que incidir más en unos determinados temas para alevines, cadetes y en el curso nacional impartir temas más propios para entrenar a profesionales” (R.)

“Yo como he dicho antes, daría como alternativa una formación más pedagógica didáctica, porque hay que saber lo que hay que trabajar con los chavales, no es lo mismo un alevín que un juvenil. Además los entrenadores nos planteamos sólo en rendimiento, buscamos más la competición que enseñar cosas” (T.)

En relación al perfeccionamiento permanente de los entrenadores de fútbol se lleva a cabo más a través de bloques de actividades informativas (Cursos, Congresos, etc....) que de participativas (Seminario, Grupos de trabajo, etc.). Creemos que se debe introducir el manejo de la metodología cualitativa para convertir al entrenador en un investigador de su propia práctica, por lo que la Administración a través de la Escuela de Entrenadores de fútbol debería obligar cada determinado número de años a realizar estas actividades de reciclaje. Se debe considerar la formación permanente como obligatoria, por lo que la Administración debería facilitar al entrenador los medios y recursos suficientes para llevarla a efecto. Esta formación se debería institucionalizar y ejecutar con la colaboración de distintas instituciones de formación (Universidad - INEFs, Escuela de Entrenadores, etc.).

Consideramos dos ámbitos de aplicación práctica preferenciales de esta metodología:

- Los seminarios de trabajo realizados en los clubes de fútbol profesionales y amateur en los que las reuniones de grupos sean algo habitual para analizar las inquietudes, los problemas surgidos y la práctica de cada uno, con el fin de aprender unos de los otros y en general mejoraría así la calidad de entrenamietno y otros aspectos como la interrelación entre compañeros, entre jugadores y padres. Se trataría de confeccionar una formación permanente centrada en la práctica, potenciadora de la reflexión, realizada cooperativamente entre los entrenadores de un mismo club, y catalizadora del encuentro necesario entre teoría y práctica.

Proponemos trasladar a los clubes de fútbol la filosofía de la formación en centros tal y como se está desarrollando en el ámbito educativo, que focaliza la atención sobre el modo de pensar y trabajar.

“Cuando pensamos en proyectos de formación en centros, por lo tanto, estamos dirigiendo nuestra atención hacia la reconstrucción (perfeccionamiento) de los modos de pensar y trabajar los profesores, en contexto de trabajo conjunto y cooperativo en sus propios centros, sobre ámbitos de mejora surgidos de un posicionamiento analítico, reflexivo y crítico de lo que está sucediendo y lo que debería hacerse para mejorarlo” (Escudero 1993:84).

- Las prácticas reglamentadas en el currículum formativo del entrenador. El profesorado de las escuelas de entrenadores deberían actuar como dinamizador de grupos de trabajo para no sólo supervisar las prácticas sino también facilitar reuniones de grupo en los que se genere conocimiento práctico. Se trataría de potenciar la figura del “formador de formadores”, persona encargada de coordinar, dirigir u organizar seminarios o cursos de formación permanente. Esta figura ayudaría a los entrenadores a reflexionar sobre “qué entrenar”, “cómo entrenar”, “por qué y para qué entrenar”, a desarrollar actitudes que les permitan llegar a compartir colaborativamente sus ideas, estrategias, materiales, actividades,... siempre con objeto de mejorar su actuación profesional. Se intenta superar el trabajo aislado, a

veces incluso alejado de la realidad, sin una reflexión profunda sobre su práctica y dando la espalda habitualmente a una formación continuada.

Otros posibles campos y ámbitos de aplicación de este trabajo son:

- La aplicación a la formación de otras especialidades deportivas y a otros ámbitos geográficos del sistema y metodología de formación permanente presentada en esta investigación.

- El perfeccionamiento de la metodología colaborativa utilizada en la investigación: corregir posibles lagunas, aspectos poco claros, dudas, y contrastar su aplicación con otros estudios de formación permanente de técnicos deportivos, fundamentalmente a través de grupos de trabajo.

BIBLIOGRAFIA

OBRAS GENERALES Y DEPORTIVAS

- ALCINA, J. (1994). Aprender a investigar. Métodos de trabajo para la redacción de tesis doctorales. (Humanidades y Ciencias Sociales). Compañía Literaria S. l. Madrid.
- ALVAREZ DEL VILLAR, C. (1985) La preparación física del futbolista basada en el atletismo. Gymnos. Barcelona.
- ALVAREZ MENDEZ, J. M. (1986). Investigación Cuantitativa/ Investigación Cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?, en Cook, T. D. y Reichardt, CH.S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata. Madrid.
- ANGULO RASCO, J.F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico, en Martínez Rodríguez, J.B. Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Universidad de Granada. Granada.
- ANGULO RASCO, J.F. (1990). Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa, en Martínez Rodríguez, J.B. Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Universidad de Granada. Granada.
- ANTÓN, J y cols. (1989). Entrenamiento deportivo en la edad escolar. Unisport. Malaga.
- ARNAIZ, P. (1987). Aprendizaje en grupo en el aula. Biblioteca del maestro. Grao. Barcelona.
- ARNOLD, P.J. (1991). Educación física, movimiento y curriculum. MEC Morata. Madrid.
- BARLOW, M. (1984). El diario de un profesor novato. Sigueme. Salamanca.

- BARRIO VALENCIA, J. L. y DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. (1996) Estudio de caso: la escritura y el ordenador en un aula de educación infantil. Muralla. Madrid.
- BAYER, C. (1986). La enseñanza de los juegos deportivos colectivos. Editorial Hispano Europea. Barcelona.
- BENEDEK, E / JANÓS, P. (1993). Fútbol 600 programas de entrenamiento. Editorial Paidotribo. Barcelona.
- BENEDEK, E. (1994). Fútbol infantil. Editorial Paidotribo. Barcelona.
- BERNARDO CARRASCO, J. (1991). Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases. Educación y Pedagogía. Rialp. Madrid.
- BIGREL, F. (1995). Las titulaciones deportivas en Francia, en Primer Seminario Intercontinental sobre Formación de Técnicos del Deporte: las nuevas titulaciones deportivas en España. Documento del Seminario. Centro Regional de Investigación del Deporte. Murcia.
- BINI, B, LEROUX, P. y COCHIM, G. (1995). Fútbol para los más pequeños. Editorial Hispano Europea. Barcelona.
- BLANDEZ ÁNGEL, M.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 inédita. UNED
- BLÁZQUEZ ANGEL, M.J. (1996). La investigación-acción: Un reto para el profesorado. INDE. Barcelona.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1986). Iniciación a los Deportes de equipo. Martínez Roca. Barcelona.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1995). Evaluar en Educación Física. INDE. Barcelona.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. y cols, (1995). La Iniciación deportiva y el Deporte escolar. INDE. Barcelona.

- BONNET, J. P. (1988). Vers une pédagogie de l'acte moteur. Réflexions critiques sur les pédagogies sportives. Vigot. París.
- BUSCH W. (1984). Fútbol escolar y juvenil. Hispano Europea. Barcelona.
- C. S. D. (1995). Legislación del deporte. Ministerio de Educación y Ciencia, C. S. D., Madrid.
- C.S.D. (1991). Reforma de las enseñanzas y titulaciones deportivas: propuesta para el debate. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- CANTARERO, C. (1995). Escuela de fútbol... del aprendizaje a la alta competición. Ediciones Tutor. Madrid.
- CAPPA, A. (1996). La intimidad del fútbol. Tercera Prensa S.L. San Sebastián.
- CARON, J. y PELCHAT, CH. (1987). L'apprentissage des sport collectifs. Presses de l'Université du Québec.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Barcelona.
- CASANOVA, M^a. A. (1995). Manual de Evaluación educativa. La Muralla. Madrid.
- CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1991). La Educación Física en la enseñanza Primaria. INDE. Barcelona.
- CEBEIRA FERNANDEZ, J. (1989) La dirección de grupo, en Antón, J.L. y cols. El Entrenamiento deportivo en la edad escolar. Unisport. Málaga.
- CHAVES, R. (1968). El juego en la Educación Física. Doncel. Madrid.
- CHELADURAI, P. (1981). Estilos de toma de decisión en el entrenamiento, en WILLIAMS, J. M. Psicología Aplicada al Deporte. Biblioteca Nueva. Madrid.
- CHESNEAU, H. y DURET, G. (1995). Iniciación del Fútbol. Editorial Hispano Europea. Barcelona.

- CIGLIANO, G.F.J. y VILLAVERDE, A. (1996). Dinámica de grupos y educación. Humanitas. Buenos Aires.
- COHEN L. y MANION L. (1990). Métodos de investigación educativa. La Muralla. Madrid.
- COLÁS BRAVO, P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1994). Investigación educativa. Alfar. Sevilla.
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata. Madrid.
- CORBEAU, J. (1995). Fútbol: de la escuela... a las asociaciones deportivas. Editorial Agonos. Lérida.
- DASSEL-HAAG. (1975). El circuito-training en la escuela. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- DAVIES, D. y ARMSTROG, M (1991). Factores psicológicos en el deporte competitivo. Ancora. Barcelona.
- DE BENITO, C. (1995): Los nuevos técnicos deportivos. El diseño de los currículos formativos basado en el análisis de sus funciones, en MEDINA RIVILLA, A. y DURAN, J. La formación de técnicos deportivos. IV Cursos de verano de la UNED, Avila.
- DE DIEGO VALLEJO, R. y DE DIEGO VALLEJO, J.A. (1990) Cuestiones sobre método y medida en psicología. Psiké. Amarú. Salamanca.
- DE DIEGO, S. y SAGREDO, C. (1992). Jugar con ventaja. Alianza Deporte. Madrid.
- DE MIGUEL DIAZ, M. (1990). La investigación en la acción: un paradigma para el trabajo social, en Marín Ibañez, R. y Pérez Serrano, M.G. Investigación en animación sociocultural. Uned. Madrid.
- DEL POZO DELGADO, P. (1997). Formación de formadores. Edición Pirámide. Madrid.

- DEL VILLAR ALVAREZ, F. (1983) El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1994). Análisis de los comportamientos docentes del entrenador. Master en Alto Rendimiento Deportivo. Modulo 1.1.3. Centro Olímpico de Estudios Superiores. Comité Olímpico Español. Madrid.
- DELGADO NOGUERA, M. A. y ROALÉS NIETO (1993) Psicología y pedagogía de la actividad física y del deporte. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1984). El planteamiento por problemas: una alternativa a la enseñanza y entrenamiento del fútbol. 1º Curso Nacional de Actualización para Entrenadores de Fútbol. Madrid.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1991). Los estilos de enseñanza en la Educación Física. I.C.E. Universidad de Granada. Granada.
- DELGADO NOGUERA, M.A. Coord, (1997) Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del Entrenamiento Deportivo. Wanceulen. Sevilla.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos, en DEVÍS DEVÍS, J. y PEIRÓ VELERT, C. Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados. INDE. Barcelona.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1993). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física, en II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva: Investigación alternativa en educación física. Unisport. Documentación.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1994). Educación Física y desarrollo del curriculum: un estudio de casos en investigación colaborativa. Tesis doctoral inédita. Universitat de Valencia. Valencia.

- DEVÍS DEVÍS, J. (1996). Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular. Aprendizaje Visor. Madrid.
- DEVÍS DEVÍS, J. y PEIRÓ VELERT, C. (1992). Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados. INDE. Barcelona.
- DEVÍS, J. y SANCHEZ GÓMEZ, R. (1995). Modelos contemporaneos de enseñanza alternativa de los juegos deportivos en España. Actas del II Congreso de ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación. INEF de Lleida.
- DIAZ LUCEA, J. (1993). Unidades didácticas para Secundaria I. De las habilidades básicas a las habilidades específicas. INDE. Barcelona.
- DICCIONARIO de las Ciencias del Deporte . (1992). UNISPORT. Málaga.
- DIEM , C. (1966). Historia de los deportes. Vol I y II. Luis de Caralt Editor. Barcelona.
- DIEM. C. (1979). El deporte en la infancia. Paidós. Buenos Aires.
- DIETRICH, J. (1989). Le Football: Apprentissage et pratique par le jeu. Vigot. París.
- DÖBLER, H. y DÖBLER, E. (1961). Manual de juegos menores. Stadium. Buenos Aires.
- DUQUE MATA, L.A. (1986). Fútbol Básico. Editorial Alhambra, S.A. Colección Deporte y Sociedad. Madrid.
- DURAND, H. (1988). El niño y el deporte. Paidós. Buenos Aires.
- ECO, U. (1989) Cómo se hace una tesis. Técnicas y Procedimiento de estudio, investigación y escritura. Círculo de lectores. Barcelona.
- ELLIOT, J et al. (1986). Investigación-acción en el aula. Generalitat Valenciana. Valencia.

- ELLIOT, J. (1984). ¿Qué es la investigación en la acción en las escuelas?, en Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas. Seminario de formación. Málaga.
- ELLIOT, J. (1990). La investigación-acción en educación. Morata. Madrid.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en Wittrock, M.C. La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Paidós MEC. Barcelona.
- ESCUADERO, J. M. y GONZALEZ, M. T. (1990). El trabajo en grupos de profesores: un camino hacia la escuela colaborativa. Proyecto Formación en Centros. C.E.P. nº1. Murcia.
- EUROPEAN NETWORK OF SPORT SCIENCES IN HIGHER EDUCATION (1994). European Structure for the 5 levels or coaches' training, propuesta de la Comisió 3 de la E.N.S.S.H.E. el 10 de noviembre de 1994. Barcelona.
- FAMOSE, J.P. (1992). Aprendizaje motor y dificultad de la tarea. Editorial Paidotribo. Barcelona.
- FERNÁNDEZ COLERO, G. y NAVARRO ADELANTADO, V. (1993). Diseño curricular en Educación Física. INDE. Barcelona.
- FRADUA, L. (1993). Efectos del entrenamiento de la visión periférica en el rendimiento del jugador de fútbol. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada.
- FRAILE ARANDA, A. (1993). Un modelo de formación permanente colaborativa para los profesores de E.F, en II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva: Investigación alternativa en educación física. Unisport. Documentación. Málaga.
- FRAILE ARANDA, A. (1995). El maestro de Educación Física y su desarrollo profesional. Editorial Amarú. Salamanca.

- FRAILE ARANDA, A. (Coordinador). (1996). Actividad física y salud en la escuela. Edita Junta de Castilla y León. Valladolid.
- FRAILE, A (1993) Un modelo de formación permanente para el profesorado de educación física. Tesis doctoral. U.N.E.D. Madrid.
- FRILE ARANDA, A. (1996). Metodología de la enseñanza y entrenamiento. Aplicación al fútbol nivel I y II. Real Federación Española de Fútbol. Madrid.
- GARCIA ALVAREZ, J. (1987) Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo. Marfil. Alcoy
- GARCÍA FERRANDO, M. (1996). Las prácticas deportivas de la población española 1976–1996, en Sánchez Martín, R. y cols, La actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976-1996). Colección: Investigación y deporte, nº. 3. AEISAD. Pamplona.
- GARCÍA FOJEDA, M.A. (1982). El juego predeportivo en la educación física y el deporte. Augusto E. Pila Teléña. Madrid.
- GARCÍA OCAÑA, F (1996). 250 actividades sociomotrices del fútbol y fútbol sala. Editorial Paidotribo. Barcelona.
- GARCÍA RUSO, H.Mª. (1997). La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas. INDE. Barcelona.
- GARGANTA, J. y PINTO, J. (1997). La enseñanza del fútbol, en GRACA, A. y OLIVEIRA, J. La enseñanza de los juegos deportivos. Colección Deporte. Paidotribo. Barcelona.
- GAYOSO F. (1982). El niño y la actividad física y deportiva. Enseñanza del fútbol. Gymnos. Madrid.
- GAYOSO, F. (1983). Fundamento de táctica deportiva. Gráficas Lara. Madrid.
- GERONAZZO, A. (1983). Técnica y táctica de fútbol. Buenos Aires. Lidium.

- GIL ROALES-NIETO, J. y DELGADO NEGUERA, M. A. (1994). Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte. Ediciones siglo XXI. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J, y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid.
- GIROUX, H.A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós-MEC. Barcelona-Madrid.
- GLOUDON, I.C. (1988). A qualitative inquiry into the implementation y an inservice physical educations innovation. Thesis IMI. Dissertation informative service, Order number 8813225, Michigan.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid.
- GOMELKI, A. (1990). Baloncesto, la dirección de equipo. Hispano- Europea. Barcelona.
- GOMEZ, J.C. (1989). Bases y principios del entrenamiento deportivo: Buenos Aires. Stadium.
- GOMEZ, J.C.(1989). Bases y principios del entrenamiento deportivo. Buenos Aires. Stadium.
- GONZÁLEZ DE ALEDOLINO, R. (1995). Secundaria obligatoria, 2º ciclo. MEC. Madrid.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, F. (1994). Deportes Escolares. Agonos. Lérida.
- GONZÁLEZ GRIMALDO, M. C. (1994) 2ª Edición. Legislación deportiva. Editorial Tecnos, s.a., Madrid.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT, M. (1988). La investigación-acción. Funciones, Fundamentos e instrumentación. Laertes. Barcelona.

- GRACA, A. y OLIVEIRA, J. (1997). La enseñanza de los juegos deportivos. Colección Deporte. Paidotribo. Barcelona.
- GREHAIGNE, J. F. (1992). L'organisation du jeux en football. Ed. Actio. Joinvillele-Pont.
- GROSSER, M. y NEUMAIER, A. (1986). Técnicas de entrenamiento. Martínez Roca. Barcelona.
- GRUNDY, S. (1991). Producto o praxis del curriculum. Morata. Madrid.
- GUBA, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gómez, A. (Eds) La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid.
- HAHN, E. (1988). Entrenamiento con niños. Martínez Roca. Barcelona.
- HERDDERGOTT, K.H. (1978). Fútbol del aprendizaje a la competición. Kapelusz. Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ ALVAREZ, J.L. (1993). Posibilidades en la reestructuración del pensamiento del profesor de educación física: el grupo de discusión en la investigación educativa, en II Encuentro Unisport sobre sociología Deportiva: Investigación alternativa en educación física. Unisport. Documentación. Málaga.
- 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. (1987). La diversidad de prácticas. Análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva, en BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. y cols, (1995). La Iniciación deportiva y el Deporte escolar. INDE. Barcelona.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1988). Baloncesto, Iniciación y Entrenamiento. Paidotribo. Barcelona.

- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1994). Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo. INDE. Barcelona.
- HOPKINS, D. (1989). Investigación en el aula. Guía del profesor. PPU. Barcelona.
- HOWE, D. / SCOVELL, B. (1991). Manual de fútbol. Ediciones Martínez Roca. Barcelona.
- IBAÑEZ GODOY, S. J. (1996). Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto. Tesis doctoral . Universidad de Granada. Granada.
- IBAÑEZ, J. (1986). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. Siglo XXI. Madrid.
- IMBERNON, F. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Morata. Madrid.
- KASANI, L. / HORSKI, L. (1993). Entrenamiento de fútbol. Ediciones Agonos. Lérda.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, T. (1988). Cómo planificar la Investigación-acción. Laertes. Barcelona.
- KIRK, D. (1990). Educación física y currículum. Universitat de Valencia. Valencia.
- KNAPP, B. (1981) La habilidad en el deporte. Colección Kine de Educación y Ciencia Deportiva. Miñon. Valladolid:
- KONZAG, I.; DÖBLER, H.; y HERZOG, H.D. (1995). Fútbol. Entrenarse jugando. Un sistema completo de ejercicio. Paidotribo. Barcelona.
- KRUEGER, R. A. (1991). El grupo de discusión: Guía para la investigación aplicada. Ediciones Pirámide, s. a., Madrid.
- LASIERRA AGUILÁ, G. y LAVEGA BURGÚÉS, P. (1993). 1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo. Editorial Paidotribo. Barcelona.
- LATORRE, A. y GONZALEZ, R. (1987). El maestro investigador. La investigación en el aula. Biblioteca del maestro. Grao. Barcelona.

- LEALI G. (1991). Fútbol Base: Entrenamiento óptimo del futbolista en el periodo evolutivo. Martínez Roca, S.A. Barcelona.
- LEY 10/1990 de 15 de octubre de 1990, del Deporte.
- LISTON, D. Y ZEICHNER, K. M. (1993) La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza. Morata. Madrid.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P. (1987). Un método para la investigación-acción participativa. Popular. Madrid.
- LÓPEZ LÓPEZ, M. (1995). Análisis biomecánico del golpeo en faltas directas ante barrera en fútbol. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada. Granada.
- LOPEZ PASTOR, J.M. (1997) Prácticas de evaluación en educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- LOPEZ-ARANGUREN, E. (1992). El análisis del contenido, en García Ferrando, M.; Ibañez, F. y Alvira, F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Alianza editorial Madrid.
- LORENZO GÓNZALEZ, J. (1994). Mentalización para la Alta Competición. Factores Psicológicos que influyen en el alto rendimiento deportivo. Master en Alto Rendimiento Deportivo. Modulo 3.2.1. Centro Olímpico de Estudios Superiores. Comité Olímpico Español. Madrid.
- LORENZO GÓNZALEZ, J. (1996). Psicología y práctica deportiva. Master Universitario en Psicología del Deporte. Modulo 2.1. C.O.E. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- M.E.C. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (B.O.E. del 4 de octubre).
- M.E.C. (1991). Real Decreto 1344/1991, de 6 de Septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. (B.O.E. del 13 de septiembre).

- M.E.C. (1992). Educación Física. Secundaria Obligatoria. MEC. Madrid.
- MAHLO, F. (1969). El acto táctico en el juego. Pueblo y Educación. La Habana.
- MANNO, R. (1991). Fundamentos del entrenamiento deportivo. Paidotribo. Barcelona.
- MARCELO, C. (1989). Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- MARÍN IBAÑEZ, R. Y PÉREZ SERRANO, M. G.(1990) Investigación en animación sociocultural. UNED. Madrid.
- MARTENS, R y cols. (1989). El entrenador. Nociones sobre psicología, pedagogía, fisiología y medicina para conocer el éxito. Hispano-Europea. Barcelona.
- MARTINEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1990). Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Monografía pedagógica. Universidad de Granada. Granada.
- MAYER, R. (1996). Fichas de Fútbol: 120 juegos de ataque y defensa. Hispano Europea. Barcelona.
- MEDINA RIVILLA, A. y DURAN, J: (1995). La formación de técnicos deportivos. IV Cursos de verano de la UNED, Avila.
- MEDINA, J. (1995). Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesor de educación física. Un estudio preliminar. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada.
- MELÉNDEZ SOTOS, G. (1995). Métodos de trabajo en las Escuelas Federativas de Castilla La Mancha, en Moreno, M. Fútbol Base I Jornadas Internacionales. CEDIF. Real Federación Española de Fútbol. Madrid.
- MENOTTI, C.L. / CAPPA, A. (1996). Fútbol sin trampa. Editorial Muchnik. Barcelona.
- MERINO, R. (1995). El principio de libre circulación de profesionales y la formación de técnicos deportivos en la Unión Europea, en MEDINA

- RIVILLA, a. y DURAN, J: (1995). La formación de técnicos deportivos. IV Cursos de verano de la UNED, Avila.
- MORENO M. (1996) Las Federaciones Deportivas Españolas, en Primer Seminario Intercontinental sobre Formación de Técnicos del Deporte: las nuevas titulaciones deportivas en España. Documento del Seminario. Centro Regional de Investigación del Deporte. Murcia.
- MORENO, J.A. y RODRÍGUEZ, P.L. (1996). Aprendizaje Deportivo. Universidad de Murcia. Murcia.
- MORENO, M. (1994). Táctica, Estrategia y Sistemas de juego. R.F.E. de Fútbol. Madrid.
- MOSSTON, M. (1982). La enseñanza de la educación física. Paidós. Barcelona.
- NASSER, D. (1995). Cambios, repercusiones y propuestas para la formación: una perspectiva hispano-alemana, en MEDINA RIVILLA, A. y DURAN, J. La formación de técnicos deportivos. IV Cursos de verano de la UNED, Avila.
- NIETO LÓPEZ, T. y MARTÍNEZ GARCÍA C. (1982). Fútbol: Teoría y práctica de la técnica individual. Esteban-Sanz Martínez. Madrid.
- PACUAL, C. (1994). Hacia una aclaración conceptual de la formación del profesorado de Educación Física basado en la reflexión. Actas I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. Magisterio. Universidad de Sevilla. Wanceulen. Sevilla.
- PARLEBAS, P. (1988). Elemento de sociología del deporte. Unisport. Málaga.
- PASCUAL, C. (1993). La evolución de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado: algunos problemas, dilemas y/o contradicciones, en II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva: Investigación alternativa en educación física. Unisport. Documentación. Málaga.

- PATTON, M. (1984). Qualitive Evaluati3n Methods, Beverly Hills, Sage.
- PEREZ GOMEZ, A. (1992). La funci3n y formaci3n del profesor en la ense1anza para la comprensi3n. Diferentes perspectivas, en Gimeno Sacrist1n, J. y P3rez G3mez, A. Comprender y transformar la ense1anza. Morata. Madrid.
- P3REZ SERRANO, M. G. (1990). Investigaci3n-Acci3n. Aplicaciones al campo social y educativo. Dykinson. Madrid
- P3REZ SERRANO, M. G. (1990). Proceso para llevar a cabo una investigaci3n social, en Mar3n Iba1ez, R. y P3rez Serrano, M. G Investigaci3n en animaci3n sociocultural. UNED. Madrid.
- P3REZ SERRANO, M. G. (1994). Investigaci3n cualitativa. Retos e Interrogantes I M3todos II T3cnicas y An1lisis de Datos. La Muralla. Madrid.
- P3REZ SERRANO, M.G. (1990). Investigaci3n-Acci3n. Aplicaciones al campo social y educativo. DyKinson. Madrid.
- PLATONOV, V. N. (1988). El entrenamiento deportivo, teor3a y metodolog3a. Paidotribo. Barcelona.
- POPKEWITZ, T.S.(1988). Paradigmas e ideolog3as en investigaci3n educativa. Las funciones sociales del intelectual. Mondadori. Madrid.
- PORLAN, R. y MARTIN, J.(1991) El diario del profesor. Un recurso para la investigaci3n en el aula. Colecci3n Investigaci3n y Ense1anza. Pr1ctica n36. Diada editoras. Madrid.
- RAYA, A. (1990). Efecto diferencial del tipo de entrenamiento en el aprendizaje de algunos gestos t3cnicos en la iniciaci3n al f3tbol. Tesis doctoral in3dita. Granada.
- REAL DECRETO 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como ense1anzas de r3gimen especial las conducentes a la obtenci3n de titulaciones de t3cnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los t3tulos y de las correspondientes ense1anzas m3nimas.

- RICART, F. (1995). La estructura y funcionamiento de la Escuela Catalana del Deporte. La formación de Técnicos, en Primer Seminario Intercontinental sobre Formación de Técnicos del Deporte: las nuevas titulaciones deportivas en Documento del Seminario. Centro Regional de Investigación del Deporte. Murcia.
- RIERA RIERA, J. (1989). Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas. INDE. Barcelona.
- RIOUX, G. Y CHAPPUIS, R. (1981). Elementos de psicopedagogía deportiva. Miñon. Valladolid.
- RUIZ, J.I. y ISPIZÚA, M. A. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte. Gymnos. Madrid.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1986). Didáctica de la Educación Física y el Deporte. Gymnos. Madrid.
- SANCHEZ BAÑUELOS, F. (1993). Organización del trabajo y dirección de recursos humanos en el alto rendimiento deportivo. Master en Alto Rendimiento Deportivo. Modulo 3.1.1 Centro Olímpico de Estudios Superiores. Comité Olímpico Español. Madrid.
- SANCHEZ BAÑUELOS, F. (1994). Bases teóricas y funcionales del alto rendimiento deportivo. Conceptos, requisitos y condicionantes. Master en Alto Rendimiento Deportivo. Modulo 1.1.1. Centro Olímpico de Estudios Superiores. Comité Olímpico Español. Madrid.
- SANS TORRELLES y FRATTAROLA ALCARAZ (1993). Fútbol Base. Paidotribo. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y Práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Akal Universitaria. Madrid.

- SARRATE CAPDEVILA, M.L. (1990). Técnicas de análisis de la realidad: la observación, en Marín Ibañez, R. y Pérez Serrano, M. G Investigación en animación sociocultural. UNED. Madrid.
- SCHÖN, D.A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. MEC– Paidós. Barcelona.
- SEGOVIA, J. (1992) La calidad de la educación y la reforma educativa, en Claves de la Reforma Educativa. Experiencias Pedagógicas. Fundación Hogar del empleado y editorial popular S. A. Madrid.
- SEIRUL-LO VARGAS, F. y otros (1996). Una propuesta para la construcción de sistemas de entrenamiento en los deportes colectivos. Actas II Congreso de las Ciencias del Deporte. Educación Física y Recreación. INEF. Lleida.
- SINGER, R. (1986). El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte. Hispano-Europea. Barcelona.
- SNEYERS, J. (1989). Fútbol: Manual de entrenamiento. Editorial Hispano Europea. Barcelona.
- SPARKES, A. (1993). Problemas éticos en la investigación de paradigmas alternativos: de la dinámica del compromiso a la política de la representación, en II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva: Investigación alternativa en educación física. Unisport. Documentación. Málaga.
- STENHOUSE, L. (1985). Investigación y desarrollo del curriculum. Ediciones Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987). Investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid.
- Taelman, R. y SAINT-JEAN, PH. (1991). Football: entraînement spécifique. Amphora. París.

- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona.
- TERRY, T. (1984). Evaluación, guía didáctica para profesores. Ediciones Narcea. Madrid.
- THEODORESCU, L. (1977). Theorie el methopologie des jeux sportifs. Editeurs Francaise Reunis, París.
- TINNING, R. (1992). Educación Física: la escuela y sus profesores. Universitat de Valencia. Valencia.
- TINNING, R. (1993). Reflexiones en torno a la investigación sobre la enseñanza reflexiva en la formación del profesorado, en II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva: Investigación alternativa en educación física. Unisport. Documentación. Málaga.
- USERO MARTÍN, F. (1993). Rugby, Entrenamiento y juego. Campomanes. Madrid.
- USERO MARTÍN, F. y RUBIO, A. (1996). Rugby. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- USERO, F. y RUBIO, A. (1993). Juega al Rugby. Escuela Nacional de Entrenadores de la FER. Consejo Superior de Deportes. Madrid.
- VASCONCELOS, A. (1995). La competencia de los entrenadores y su formación. Un ejemplo práctico en Portugal, en Primer Seminario Intercontinental sobre Formación de Técnicos del Deporte: las nuevas titulaciones deportivas en Documento del Seminario. Centro Regional de Investigación del Deporte. Murcia.
- VÁZQUEZ FOLGUEIRA, S. (1981). Fútbol: conceptos de la técnica. Esteban Sanz Martínez. Madrid.
- VÁZQUEZ FOLGUEIRA, S. (1993). Fútbol Base: la técnica aplicada a diferentes niveles. Esteban Sanz Martínez. Madrid.
- VICENTE, M. (1988). Teoría pedagógica de la actividad física. Bases epistemológicas. Editorial Gymnos. Madrid.

- VILLAR ANGULO, L..M.(1990). El profesor como profesional: formación y desarrollo personal. Monográfico Pedagogía. Universidad de Granada. ICE. Granada.
- VILLAR ANGULO, L..M.(1995). Un ciclo de enseñanza reflexiva: Estrategia para el diseño curricular. Recursos e instrumentos Psico-pedagogicos. Mensajero. Bilbao.
- VILLAR, F. (1993). El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada.
- VV. AA. (1992). Claves de la Reforma Educativa. Experiencias Pedagógicas. Fundación Hogar del empleado y editorial popular S. A. Madrid
- VV. AA. (1995) Primer Seminario Intercontinental sobre Formación de Técnicos del Deporte: las nuevas titulaciones deportivas en España. Documento del Seminario. Centro Regional de Investigación del Deporte. Murcia.
- VV.AA. (1993). Materiales curriculares. Educación Física, 4º ESO. MEC. Madrid.
- VV.AA. (1995). Fútbol base: I Jornadas Internacionales. R.F.E. de Fútbol Gymnos editorial. Madrid.
- VV.AA. (1995). Teoría crítica e investigación-acción. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Actas del II Simposio Internacional sobre teoría crítica e I-A. Universidad de Valladolid.
- WALKER, R. (1989). Métodos de investigación para el profesorado. Morata. Madrid.
- WEIN, H. (1991). Hockey. Comité Olímpico español. Madrid.
- WEIN, H. (1995). Fútbol a la medida del niño. Red Federación Española de Fútbol. CEDIF. Madrid.
- WEINECK, J. (1988). Entrenamiento óptimo. Editorial Hispano-Europea. Barcelona.

- WICKSTROM. R.L. (1990). Patrones motrices básicos. Alianza Editorial, Consejo Superior de Deportes. Madrid.
- WILLIAMS, J. M. (1991). Psicología Aplicada al Deporte. Biblioteca Nueva. Madrid.
- WITTROCK, M. (1987). La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos. Editorial Paidos. Barcelona.
- WITTROCK, M. (1989). La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos. Editorial Paidos. Barcelona.
- WITTROCK, M. (1989). La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Editorial Paidos. Barcelona.
- WOODS, P. (1989). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Temas de educación. Paidos/MEC. Barcelona.
- ZABALZA, M.A. (1989). Diseño y desarrollo curricular. Narcea. Madrid.
- ZABALZA, M.A. (1991). Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. PPU. Barcelona.
- ZAPATA, O. (1988). El aprendizaje por el juego. Editorial Pax México. México.
- ZEEB, G. (1994). Manual de entrenamiento del fútbol. Editorial Paidotribo. Barcelona.
- ZEIGLER, E. F: y BOWE, G. W. (1983). Manegement competency development in sport and physical educación. Lea and Febiger. Filadelfia.

ARTÍCULOS DE REVISTAS GENERALES Y DEPORTIVAS.

- AGUILÁ, G. L. (1990). Aproximación a una propuesta de aprendizaje de los elementos tácticos individuales en los deportes de equipo. Apuntes: educación física, nº 24.
- ALONSO, E. (1989). El juego como medio de iniciación al balonmano. Revista de Entrenamiento Deportivo. Vol. III. nº 1.
- ALVIRA, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociológicas. Estudios de Psicología, nº 11.
- ANGUERA, M. T. (1986). La investigación cualitativa. Revista Educar, nº10. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- ANGUERA, M^a T.(1985). Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa. Rev. Investigación Educativa. Vol. 3, nº. 6.
- ANGULO RASCO, J. F. (1990). Investigación-Acción y Curriculum: Una nueva perspectiva en la investigación educativa. Revista de. Investigación en la Escuela, nº. 11.
- ANGULO RASCO, J. F. (1993) ¿ Qué profesorado queremos formar?. Cuadernos de Pedagogía, nº 220.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1982). Elección de un método en Educación Física: Las situaciones problemas. Apunts. Vol XIX.
- C. S. D. (1997) Experiencias de formación de docentes y entrenadores en el ámbito de la actividad física y el deporte. Ministerio de Educación y Cultura. Investigación en Ciencias del deporte. nº 15. Madrid.
- CASCANTE, C. (1994). Una guía práctica. Cuadernos de Pedagogía. nº 224.

- COLÁS, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cuantitativa. Revista de Ciencias de la educación. nº 15.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). ¿Cómo se hace? Cuadernos de Pedagogía. nº 224.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). ¿Qué es? Cuadernos de Pedagogía. nº 224.
- CRUZ, J. (1994). Asesoramiento psicológico a entrenadores: Experiencias en baloncesto de iniciación. Apunts de Educación Física. nº 35.
- DEL VILLAR ALVAREZ, F. (1994). El conocimiento práctico: Bases para la investigación del profesor de Educación Física en el aula. Perspectivas de la actividad física y el Deporte. nº 15.
- DEL VILLAR ALVAREZ, F. (1994). El diario de los profesores de Educación Física. Un instrumento de investigación y formación docente. Revista española de educación física y deportes. Volumen I. nº 4.
- DEL VILLAR ALVAREZ, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. Apuntes. Educación Física y Deportes. nº 37.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1989). Análisis de la interacción en las clases de Educación Física. Apuntes. Educación Física y Esports. Monográfico: Educación Física. Pedagogía Renovadora. nº16 y 17
- DEVÍS DEVÍS, J. (1990). Renovación pedagógica en la Educación Física: la enseñanza de los juegos deportivos. Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, nº 5
- DIAZ LUCEA, J (1993). La evaluación de la E.F. en el tercer nivel de concreción de la reforma educativa. Apuntes, nº 31.
- DIEZ NAVARRO, M.C. (1996). El diario de clase. Cuadernos de pedagogía. nº 232.
- DOMINGUEZ, E. Y VALVERDE, A. (1993). Nueva concepción y organización de los deportes colectivos. Mapa conceptual del fútbol. Revista de Entrenamiento Deportivo. Vol. VII. nº 2.

- DUFOUR, W. (1989). Fútbol: La reflexión táctica. Revista de Entrenamiento Deportivo. Volumen III. nº 1.
- DUFOUR, W. (1990). Las técnicas de observación del comportamiento motor. Fútbol: La observación tratada por ordenador. Revista de Entrenamiento Deportivo. Volumen IV. nº 4.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. Algunas tendencias. Rev. Innovación e investigación educativa, nº 3. ICE. Murcia.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1993) Formación en centros e innovación educativa. Cuadernos de Pedagogía, nº 220
- FAMOSE, J. P. (1982). Pedagogie de situation. Rev. E.P.S. 1. nº. 10
- FRAILE ARANDA, A. (1991). La investigación-acción: método de análisis para Educación Física. Formación de Profesorado, nº. 10,
- FRAILE ARANDA, A. y MARTÍN MARTÍN, F. J. (1992). La Educación Física: una experiencia de formación permanente. Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte. nº 9.
- FRESTER, R. (1987). El entrenamiento ideomotor en el deporte: definición y métodos para su aplicación. Revista de Entrenamiento Deportivo. Vol. I. nº 1.
- GARCÍA RUSO, M^a H. (1994). La investigación-acción en la formación del profesorado de Educación Física. APUNTS. Educación Física y Deportes. nº 36.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. Revista Educación y Sociedad, nº 2.
- GRÈHAIGNE, J.F. (1987). Football- Jeux réduits et 11 contre 11. E. P. S. nº 208.
- GRÈHAIGNE, J.F. y GUILLON, R. (1992). L'utilisation des jeux d'opposition à lécole. Revue de l'Education Physique, nº 32.

- GUILLÉN, F. y MIRALLES, J. A.(1994). Análisis de las características de eficacia de los entrenadores de voleibol de división de honor. Revista de Entrenamiento Deportivo. Tomo VIII, nº 4. Boidecanto S.L. La Coruña.
- HASLER, H. (1987). La part du jeu dans l'enseignement du football. Macolin. Volumen 44, nº. 8.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1984) Factores que determinan la estructura funcional de los Deportes de equipo. APUNTS. Educación Física y Deportes. nº 82.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1988). Diferentes perspectivas de análisis de la acción de juego en los deportes de equipo. Revista de entrenamiento deportivo Vol II. nº 5 y 6.
- HOPKINS, D. (1987). Hacia una mejora de la realidad de la investigación en la Acción. Revista Innovación e investigación educativa, nº 3.
- IBAÑEZ GODOY, S. (1997). Los modelos de entrenador deportivo. Basado en el rol predominante. Revista Española de Educación Física y Deportes. Vol. 4. nº 4.
- IBAÑEZ GODOY, S. J. y cols (1997). Análisis de la formación del entrenador deportivo. El entrenador de baloncesto, en C. S. D. Ministerio de Educación y Cultura. Investigación en Ciencias del deporte. nº 15. Madrid.
- IMBERNÓN, F. (1990). La formación del profesorado. Cuadernos de Pedagogía, nº 18.
- JUVENTENY, P. M. (1988). Aspectos fundamentales del entrenador-educador. Stadium, nº 127.
- LASIERRA I AGUILA, G. (1990). Aproximación a una propuesta de aprendizaje de los elementos tácticos individuales en los deportes de equipo. Apunts: Educación Física y Deportes. nº 24.

- LÓPEZ PASTOR, V.M. y JIMENEZ COBOS, B. (1994). Una experiencia de autoevaluación en Educación Física. Revista de E.F. y Deportiva. nº. 4
- LORENZO , F. y YAGÜE, J.M. (1995). Unidad Didáctica para la ESO. La integración del Fútbol en la Educación Física. Revista de Educación Física. nº 62.
- MEDINA CASAUBÓN, J. (1997). Técnicas de grupo como medio de formación del profesorado de educación física. Revista española de Educación Física y Deportes. Vol. 4, nº. 1.
- MEDINA CASAUBÓN, J. (1997). Técnicas de grupo para el desarrollo de la socialización en la clase de Educación Física. Revista de Educación Física. nº 67
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. (1987). Investigación cualitativa. Cuaderno nº 6.
- MORANTE, J.C.; DE PAZ, J. y YAGÜE, J.M. (1996). Criterios para el diseño de sesiones de entrenamiento en deportes de equipo: Aplicación al fútbol. Revista Española de Educación Física y Deportes. Volumen III, nº. 1.
- PASCUAL, C. (1992). La formación inicial del profesorado de Educación Física basado en la reflexión. Perspectivas de la actividad física y el deporte. nº 11.
- PASCUAL, C. (1995). La evaluación de la Educación Física, esa desconocida. Revista de Educación Física, nº. 63, pp. 5-8.
- PÉREZ CERDAN, J. (1992). Propuesta de autoevaluación de la conducta física en enseñanzas medias. Perspectivas de la actividad física y el deporte. nº 9.
- PORLAN, R. (1987) El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. Investigación en el aula. nº 1.
- RAYA, A, FRADUA ,L y PINO, J.(1993). Consideraciones en torno a la enseñanza y aprendizaje de los deportes de equipo(con especial referencia al fútbol). Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte. nº 12.

- RAYA, A. (1988). Bases y principios en la formación de un jugador de fútbol. El entrenador de fútbol. nº 37.
- RAYA, A. (1992). Diferentes posibilidades para entrenar la adquisición de habilidades básicas en fútbol. Revista de Entrenamiento Deportivo. Volumen VI. nº 1.
- READ, B y DEVÍS, J. (1990). Enseñanza de los juegos deportivos: cambio de enfoque. Apunts. Educación Física y Deportes. nº 22.
- RITSCHARD. M.(1983). Temps d'apprentissage en football. Mise au point d'un instrument de mesure pour évaluer le temps d'apprentissage en supervision de l'entraînement. Macolin nº 7 y 8.
- RITSCHARD. M.(1988). Los jóvenes deportistas y el entrenamiento técnico. Revista de Entrenamiento Deportivo. Vol. II. nº1.
- ROMERO CEREZO, C. (1997). Una nueva perspectiva de iniciación al fútbol en la escuela. Training Fútbol. nº 16.
- RUIZ PÉREZ, L. M. y Cols. (1997). Análisis psicométrico de la escala de actitudes cooperativas y competitivas en la infancia y estudio de su validez para la evaluación de un programa alternativo de deporte escolar, en Nuevas Perspectivas Didácticas y Educativas de la Educación Física. M. E. C. Consejo Superior de Deportes. Investigación en Ciencias del Deporte, nº 14.
- RUIZ PÉREZ, L. M. y Cols. (1997). Aprender en Educación Física: más allá de las habilidades y de las técnicas, en Nuevas Perspectivas Didácticas y Educativas de la Educación Física. M. E. C. Consejo Superior de Deportes. Investigación en Ciencias del Deporte, nº 14.
- SEBASTIANI OBREADOR, E.M. (1993). La evaluación de la Educación Física en la Reforma Educativa. Apunts. Educación Física y Deportes. nº 31.
- SEIRUL-LO, F. (198). El proceso de iniciación deportiva. Revista de Entrenamiento Deportivo. Vol. I. n 3 nº.

- SEIRUL-LO, F. (1986). Estructura de las sesiones de participación cognitiva. Revista de Educación Física, nº. 10. Barcelona.
- SPARKES, A.C. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en educación física. Perspectiva de la actividad física y el deporte, nº. 11.
- TINNING, R. (1992). Traducción de Barbero González, J. I. Reflexionando sobre nuestra práctica: Enseñanza reflexiva, I-A y formación del profesor de Educación Física. Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, nº 15.
- TISSIE, J. (1971). Méthode Sportive. EPS, nº 111.
- VANKERSSCHAUVER, J.(1987) La formación del futbolista en la escuela o en el club. Revista de Entrenamiento Deportivo. Vol. I nº 2.
- VICIANA, J y CANTÓ, A. (1994). Propuesta de un modelo ciclico integrador de formación del profesorado en educación física. Revista española de Educación Física y Deportes. Volumen I. nº 4.
- VV. AA. (1997) Nuevas Perspectivas Didácticas y Educativas de la Educación Física. M. E. C. Consejo Superior de Deportes. Investigación en Ciencias del Deporte, nº 14
- YAGÜE, J.M. (1996). Modelos de intervención en el entrenamiento del fútbol. Training-Fútbol. nº 16.
- ZEICHNER, K. .M. (1993) El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía. nº 220.