Universidad de León

Departamento de Educación Física y Deportiva

**INCIDENCIA DE DIFERENTES METODOLOGÍAS DE
ENSEÑANZA-ENTRENAMIENTO EN EL FÚTBOL BASE
SOBRE INDICADORES DEL ABANDONO DEPORTIVO**

**EFFECT OF DIFFERENT TEACHING-TRAINING METHODOLOGIES IN
FOOTBALL SPORTS ON INDICATORS OF ABANDONMENT**

Tesis Doctoral presentada por
Roberto Carlos Fernández Pérez

Dirigida por
Dr. Alfonso Salguero del Valle
Dr. José María Yagüe Cabezón

León, 2014

Universidad de León

INFORME DEL DIRECTOR DE LA TESIS

(Art. 11.3 del R.D. 56/2005)

Firma manuscrita en tinta negra de Alfonso Salguero del Valle.

Fdo.: Alfonso Salguero del Valle

Firma manuscrita en tinta azul de José María Yagüe Cabezón.

Fdo.: José María Yagüe Cabezón

Universidad de León

ADMISIÓN A TRÁMITE DEL DEPARTAMENTO
(Art. 11.3 del R.D. 56/2005 y Norma 7ª de las
Complementarias de la Universidad de León)

El Secretario

Fdo.: Pedro Andrés Fernández

El Director de Departamento

Fdo.: José Gerardo Villa Vicente

“Si el camino es difícil es porque vas en la dirección correcta...”

Anónimo.

DEDICATORIA

A mi padre Nicolás, por haber sido un ejemplo de sabiduría y de educación, una fuente de inspiración, una gran persona y un mejor amigo, un espejo dónde siempre me miraré y me inspiraré.

A mi hermano José Andrés, por ser mi compañero, mi maestro, mi consejero, mi todo, gracias por ayudarme y por guiarme y por ser tan buena persona, nunca te olvidaré.

A mi madre Mari Luz, por ser un torrente diario de ternura, amor, cariño, preocupación..., sólo los que te conocemos sabemos lo que has pasado, eres un ejemplo para todos de superación, una madre con mayúsculas, te quiero.

A mis abuelos José, Margarita, Andrés e Isidora, por haberme enseñado tanto, cada uno a vuestra manera, pero todos con un amor infinito.

A mi familia y amigos, por aguantar todas mis locuras y por haberme ayudado tanto, gracias por estar siempre a mi lado.

Por último, no quisiera olvidarme de la persona que ha cambiado mi vida, que ha dado luz dónde no la había, mi amiga, mi compañera, mi amor, mi vida ..., gracias por aparecer y por querer pasar esta travesía por la vida juntos, te quiero María Jesús.

“Si quieres ver a un niño feliz, dale una pelota y que juegue ...”

Anónimo.

AGRADECIMIENTOS

En la elaboración y desarrollo de este trabajo, han contribuido una serie de personas que colaboraron constantemente con valiosas y relevantes informaciones, sin las cuales no hubiera sido posible llevar a cabo esta investigación.

Primeramente, me gustaría agradecer al Dr. Alfonso Salguero del Valle y al Dr. José María Yagüe Cabezón, mis directores, por sus conocimientos, dedicación, paciencia, asesoramiento y confianza durante todo este trabajo. Mi más sincera y eterna gratitud.

A todos los compañeros/as del Laboratorio de Psicología del Deporte de la Universidad de León, por la constante motivación y apoyo, en especial a ti, Olga.

A todos los futbolistas que tuve la suerte de disfrutar, y a los compañeros de profesión y cuerpo técnico con los que he podido trabajar y enriquecerme, sois un pilar muy importante de este trabajo.

Al Excelentísimo Ayuntamiento de Valverde de la Virgen y al Club Deportivo Virgen del Camino por dármele todo y por ayudarme a llegar hasta el final, vosotros sabéis a quién me refiero.

Por último, a todas las personas que han participado desinteresadamente en el presente estudio, sin cuya ayuda no hubiera sido posible realizar este trabajo.

“El éxito de la vida, no está en vencer siempre, sino en no darse por vencido nunca”

PUBLICACIONES ANTERIORES

Parte de los resultados expuestos en la presente memoria han sido objeto de las siguientes publicaciones:

· Comunicación oral **PREDICTORES DE ABANDONO DEPORTIVO EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA DEL FÚTBOL EN EL CLUB DEPORTIVO VIRGEN DEL CAMINO.**

Autores: **Roberto Carlos Fernández, Alfonso Salguero, Raquel Martínez y Olga Molinero.**

V CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE. León, Octubre 2008.

· Artículo: **ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS MOTIVACIONALES ENTRE FÚTBOL 7 Y EL FÚTBOL 11.**

Autores: **Roberto Carlos Fernández, José María Yagüe, Olga Molinero, Sara Márquez y Alfonso Salguero.**

Publicación: **Cuadernos de Psicología del Deporte.**

Año: 2014, vol, 14, nº1 *En prensa.*

I.S.S.N.: 1578-8423

Índice de Impacto: 0,633 (IN-RECS 2010)

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

>	Mayor
<	Menor
%	Porcentaje
1x0	Uno contra cero
1x1	Uno contra uno
2x1	Dos contra uno
2x2	Dos contra dos
a. c.	Antes de Cristo
AMOT.	Amotivación
ANOVA	Análisis de Varianza
CECTAF	Cuestionario de Evaluación del Conocimiento Táctico Aplicado al Fútbol
FCAFD	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
HFPE	Habilidad física percibida específica
HFPG	Habilidad física percibida general
MOEX	Motivación extrínseca
MOIN	Motivación intrínseca
MOSS	Motivational Orientation in Sport Scale
N	Número de Sujetos
p	Nivel de Significación
PAS	Perceived Ability Scale
PH	Conceptions of perceived ability
PCSA	Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children
PPA	Perceived Physical Ability Scale
PPCSC	The Perceived Physical Competence Scale for Children
PSDQ	Physical Self-Descriptive Questionnaire
PSE	Physical Self-Efficacy
PSSES	Physical Self-Efficacy Scale
PSPC	Physical Self-Presentational Confidence

PSPP	The Physical Self-Perception Profile
PSPP-C	The Physical Self-Perception Profile
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
t	Prueba t de Student
T.A.C.	Tarea adversario circunstancial
T.AD.C.	Tarea adversario condicionado
T.ATD.	Tarea atacante directo
T.C.C.	Tarea colaborador circunstancial
TCD	Táctica colectiva defensiva
TCO	Táctica colectiva ofensiva
TCTGL	Conocimiento táctico global
TEOSQ	Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire
TGD	Táctica grupal defensiva
TGO	Táctica grupal ofensiva
TID	Táctica individual defensiva
TIO	Táctica individual ofensiva
T.O.D.	Tarea objeto dinámico
T.O.E.	Tarea objeto estático
XX	Veinte

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

INTRODUCCIÓN.....	37
Figura 1. Esquema general de la tesis	44
1ª PARTE. MARCO TEÓRICO	47
CAPÍTULO 1. LA INICIACIÓN DEPORTIVA EN EL FÚTBOL	48
Figura 2. Clasificación de los juegos deportivos según Lee Almond (1986)	53
Figura 3. Clasificación de los juegos deportivos según Méndez (2009)	54
Tabla 1. Edades de iniciación sistemática al fútbol	59
Tabla 2. Fases en la formación del futbolista según Corbeau (1990).....	62
Tabla 3. Fases en la formación del futbolista según Lealli (1994).....	63
Tabla 4. Fases en la formación del futbolista según Wein (1995).....	64
Tabla 5. Fases en la formación del futbolista según Romero (1997).....	65
Tabla 6. Fases en la formación del futbolista según Garganta y Pinto (1997).....	66
Tabla 7. Fases en la formación del futbolista según Lapresa et al. (1999).....	67
Tabla 8. Fases en la formación del futbolista según Lago (2001).....	68
Tabla 9. Fases en la formación del futbolista según Benedek (2001).....	69
Tabla 10. Fases en la formación del futbolista según Alippi (2002).....	70
Tabla 11. Fases en la formación del futbolista según Arda y Casal (2003).....	71
Tabla 12. Fases en la formación del futbolista según Brügemann (2004).....	72
Tabla 13. Fases en la formación del futbolista según Pacheco (2004)	73
Tabla 14. Fases en la formación del futbolista según Fradua (2005).....	73
Tabla 15. Fases en la formación del futbolista según Sans y Frattarola (2009)	74
Tabla 16. Características del modelo tradicional en relación con el fútbol como deporte de colaboración/oposición	79
Tabla 17. Características del modelo tradicional en relación con el alumno/jugador que aprende	80
Tabla 18. Características del modelo tradicional en relación con la intervención didáctica del educador-entrenador	81

Tabla 19. Limitaciones modelo tradicional según diferentes autores	82
Tabla 20. Tabla comparativa de los modelos de enseñanza alternativos de los juegos deportivos de Devís y Sánchez (1996)	84
Tabla 21. Características básicas modelo vertical según varios autores.....	85
Tabla 22. Características básicas modelo horizontal comprensivo según varios autores	88
Tabla 23. Organización de los medios de entrenamiento en la enseñanza deportiva según Giménez (2000)	94
Tabla 24. Criterios a tener en cuenta en la aplicación de actividades aptas para el aprendizaje.....	95
Tabla 25. La implicación que cada una de estas situaciones tiene sobre el mecanismo del acto motriz. Morcillo y Moreno (2000)	97
Figura 4. Clasificación de las tareas Sainz de Baranda, Llopis y Ortega (2006), modificado de Pintor	101

CAPÍTULO 2. PREDICTORES DE ABANDONO DEPORTIVO 110

Tabla 26. Principales estudios sobre causas de abandono deportivo (1973-1981)	116
Tabla 27. Principales estudios sobre causas de abandono deportivo (1982-1985)	117
Tabla 28. Principales estudios sobre causas de abandono deportivo (1986-1992)	118
Tabla 29. Perspectivas teóricas en el estudio de la motivación y autores más representativos	128
Tabla 30. Clasificación de la motivación Escartí y Cervelló (1994)	129
Tabla 31. Conceptos en los que se basa la motivación extrínseca Reeve (1994)	129
Figura 5. Puntos centrales de la teoría de perspectivas de meta	132
Tabla 32. Denominaciones que reciben las orientaciones de metas	134

2ª PARTE. MARCO EMPÍRICO 147

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 151

Tabla 33. Selección de clubes participantes en la investigación	153
Tabla 34. Categoría y edad en la que se encuadra la muestra de nuestra investigación	154

Tabla 35. Distribución de los programas de entrenamiento por los diferentes equipos y categorías participantes en el estudio	155
Tabla 36. Cronograma de acontecimientos	156
Tabla 37. Fechas de las administraciones de los cuestionarios	158
Tabla 38. Días de entrenamiento de los equipos participantes en el estudio	159
Tabla 39. Contenidos programa analítico F7 y F11	165
Tabla 40. Contenidos programa global F7 y F11.....	166

CAPÍTULO 5. RESULTADOS 173

Tabla 41. Porcentaje y número de participantes en el estudio en función de la metodología	174
Tabla 42. Porcentaje y número de participantes en función de la categoría competitiva	175
Tabla 43. Media de días de entrenamiento, años de práctica y número de entrenadores de la muestra	175
Tabla 44. Análisis factorial confirmatorio escala motivación intrínseca, extrínseca y amotivación	176
Tabla 45. Puntuaciones medias, tamaño de la muestra, desviación típica y grado de significación de las diferentes escalas en las dos administraciones	178
Tabla 46. Puntuación de la escala de orientación al ego y a la tarea con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la metodología aplicada.....	179
Tabla 47. Puntuaciones de la escala de habilidad física percibida general y específica con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la metodología aplicada.....	180
Tabla 48. Puntuaciones de la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la metodología aplicada	181
Tabla 49. Puntuaciones del Cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la metodología aplicada	182

Figura 6. Puntuación del conocimiento táctico en función de la administración y la metodología aplicada	183
Figura 7. Puntuación del conocimiento táctico en función de fútbol 7 o fútbol 11 y la metodología aplicada	183
Tabla 50. Puntuación de la escala de orientación al ego y a la tarea con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la categoría competitiva	184
Tabla 51. Puntuaciones y cruces significativos en la escala de orientación al ego y a la tarea en función de la administración y de la categoría competitiva	185
Tabla 52. Puntuaciones en las subescalas del <i>Cuestionario de Orientación a la Tarea y al Ego</i> . * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$	186
Tabla 53. Puntuación de la escala de habilidad física percibida general y específica con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la categoría competitiva.....	187
Tabla 54. Puntuaciones y cruces significativos en la escala de habilidad física percibida general y específica en función de la administración y de la categoría competitiva... ..	188
Tabla 55. Puntuaciones en las subescalas de la <i>Escala de Habilidad Física Percibida</i> . * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$	188
Tabla 56. Puntuación de la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la categoría competitiva.....	189
Tabla 57. Puntuaciones y cruces significativos en la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación en función de la administración y de la categoría competitiva	190
Tabla 58. Puntuaciones en las subescalas de la <i>Escala de Orientación Motivacional en el Deporte</i> * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$. n.s. no significaciónv.....	191
Tabla 59. Puntuación del Cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la categoría competitiva.....	192

Tabla 60. Puntuaciones y cruces significativos del Cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol en función de la administración y de la categoría competitiva	193
Tabla 61. Puntuación de la escala de orientación al ego y a la tarea con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada.....	195
Tabla 62. Puntuaciones y cruces significativos de la escala de orientación al ego y a la tarea en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada	197
Figura 8. Puntuación de la escala ego y la metodología analítica en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil	198
Figura 9. Puntuación de la escala ego y la metodología global en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil	198
Figura 10. Puntuación de la escala tarea y la metodología analítica en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil	199
Figura 11. Puntuación de la escala tarea y la metodología global en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil	199
Tabla 63. Puntuación de la escala habilidad física percibida general y específica con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada.....	201
Tabla 64. Puntuaciones y cruces significativos de la escala habilidad física percibida general y específica en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada	203
Figura 12. Puntuación de la escala HFPG y la metodología analítica en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil	204
Figura 13. Puntuación de la escala HFPG y la metodología global en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil	204
Figura 14. Puntuación de la escala HFPE y la metodología analítica en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil	205
Figura 15. Puntuación de la escala HFPE y la metodología global en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil	205

Tabla 65. Puntuación de la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada	207
Tabla 66. Puntuaciones y cruces significativos de la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada	209
Figura 16. Puntuación de la escala MOIN y la metodología analítica en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil	211
Figura 17. Puntuación de la escala MOIN y la metodología global en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil	211
Figura 18. Puntuación de la escala MOEX y la metodología analítica en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil	212
Figura 19. Puntuación de la escala MOEX y la metodología global en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil	212
Tabla 67. Puntuación del Cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada.....	214
Figura 20. Puntuación de la escala conocimiento táctico y la metodología analítica en todas las categorías del estudio	216
Figura 21. Puntuación de la escala conocimiento táctico y la metodología global en todas las categorías del estudio	216
Tabla 68. Puntuaciones y cruces significativos del Cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada	217
Tabla 69. Correlaciones entre las diferentes escalas en la primera administración ..	218
Tabla 70. Correlaciones entre las diferentes escalas en la segunda administración ..	219
Tabla 71. Correlaciones entre las diferentes escalas en base a la metodología analítica en la primera administración	221
Tabla 72. Correlaciones entre las diferentes escalas en base a la metodología analítica en la segunda administración	222

Tabla 73. Correlaciones entre las diferentes escalas en base a la metodología global en la primera administración	224
Tabla 74. Correlaciones entre las diferentes escalas en base a la metodología global en la segunda administración	225
Tabla 75. Correlaciones entre las diferentes escalas en base al grupo control en la primera administración	227
Tabla 76. Correlaciones entre las diferentes escalas en base al grupo control en la segunda administración	228

4ª PARTE. ANEXOS 318

ANEXOS 319

Tabla 77. Sesión de entrenamiento para Fútbol 7 con metodología analítica	320
Tabla 78. Sesión de entrenamiento para Fútbol 11 con metodología analítica	321
Tabla 79. Sesión de entrenamiento para Fútbol 7 con metodología global	322
Tabla 80. Sesión de entrenamiento para Fútbol 11 con metodología global	323
Tabla 81. Relación de equipos de Fútbol base del C. D. Virgen del Camino	324
Figura 22. Organigrama de Fútbol base del C. D. Virgen del Camino	325
Tabla 82. Relación de equipos de Fútbol base del C. D. Ejido.....	326
Figura 23. Organigrama de Fútbol base del C. D. Ejido	327
Tabla 83. Relación de equipos de Fútbol base del C. D. Huracán Z.....	328
Figura 24. Organigrama de Fútbol base del C. D. Huracán Z	329
Tabla 84. <i>Cuestionario Sociodemográfico</i> de elaboración propia	330
Tabla 85. <i>Cuestionario de orientación al ego y a la tarea en el deporte</i>	331
Tabla 86. <i>Cuestionario de Habilidad Física Percibida</i>	332
Tabla 87. <i>Cuestionario Escala de Motivación en el Deporte</i>	333
Tabla 88. Consentimiento Informado para realizar el estudio	335

RESUMEN

El objetivo general del presente estudio fue determinar las consecuencias que tienen dos programas de enseñanza-entrenamiento del fútbol, uno basado en una metodología analítica, y otro basado en una metodología global, sobre el conocimiento declarativo del fútbol, además de analizar las consecuencias de dichos programas sobre posibles indicadores de abandono prematuro del fútbol, basándonos en la orientación de metas, la motivación y en la habilidad física percibida, tanto general como específica.

La muestra estaba constituida por un total de 226 futbolistas masculinos con edades comprendidas entre los 8 y 18 años, con una media de 16,6 ($\pm 2,61$) años, pertenecientes a tres clubes de fútbol base, ocupando así toda la franja del fútbol formativo.

Los instrumentos de medida utilizados incluyeron para la evaluación de las características socio-demográficas un cuestionario elaborado por el equipo encargado de la investigación compuesto por 17 ítems. Para determinar el grado de motivación de los sujetos, administramos la versión española de la *Escala de Orientación Motivacional en el Deporte* de Weiss, Bredemeier y Shewchuk, (1985), de Núñez, Martín-Albo, Navarro y González (2006), con las sub-escalas motivación intrínseca, extrínseca y amotivación, con 28 ítems. Para medir las orientaciones de meta utilizamos la versión española del *Cuestionario de Orientación a la Tarea y al Ego*, de Duda y Nicholls, (1989), de Balaguer, Castillo y Tomás (1996), con 6 ítems para la sub-escala ego y 7 ítems para la sub-escala tarea. Para valorar la habilidad física percibida administramos la versión española de la *Escala de Habilidad Física Percibida* de Ryckman, Robbins, Thornton y Cantrell (1982), con dos sub-escalas, una que recogía los 10 ítems originales de la escala para medir la habilidad física percibida general, y otra con 6 ítems para medir la Habilidad Física Percibida Específica, los cuales recogen de forma genérica los distintos gestos técnico-tácticos que engloban el deporte objeto de este trabajo, basándonos en los estudios de Salguero, Tuero y Márquez, (2003) y

anteriormente de McAuley y Gill (1983). Por último, el *Cuestionario de Evaluación del Conocimiento Táctico Aplicado al Fútbol (C.E.C.T.A.F.)*, fue creado por De la Vega (2003) para la evaluación de la comprensión táctica deportiva, consta de 26 ítems, con cuatro posibles respuestas de las cuales deberán escoger una, se presentan diferentes situaciones de juego agrupadas en cinco factores: Táctica individual ofensiva, Táctica individual defensiva, Táctica grupal ofensiva, Táctica grupal defensiva, la Táctica colectiva ofensiva y la Táctica colectiva defensiva.

Los resultados revelaron que los futbolistas participantes en la investigación se encontraron más orientados a la tarea que al ego, más motivados intrínseca que extrínsecamente y con unos valores elevados en habilidad física percibida, tanto general como específica, estando alejados de indicadores que hagan pensar en un abandono prematuro de la práctica. De igual modo, comprobamos que ambas metodologías, analítica y global, aumentaron el conocimiento táctico del fútbol en nuestros jugadores, siendo la global la que alcanzó un mayor conocimiento táctico, a pesar de no ser diferencias significativas. Fueron los futbolistas de menor edad y categoría competitiva los que alcanzaron valores más elevados en orientación de metas, motivación intrínseca y extrínseca y en habilidad física percibida.

PALABRAS CLAVE

Palabras clave: Abandono Deportivo, Orientaciones de Meta, Motivación Intrínseca y Extrínseca, Habilidad Física Percibida, Conocimiento Táctico del fútbol, metodología analítica, metodología global y fútbol base.

ABSTRACT

The overall objective of this study was to determine the implications of two programs teaching soccer training , one based on an analytical methodology , and another based on an overall methodology , declarative knowledge about football , in addition to analyzing the consequences of such programs on possible indicators of early exit from the football , based on the orientation of goals , motivation and perceived physical ability , both general and specific .

The sample consisted of a total of 226 male players aged between 8 and 18 years , with a mean of 16.6 ($\pm$ 2.61) years , from three grassroots football clubs , thus occupying the entire strip football training .

The measuring instruments used included to assess the socio-demographic questionnaire developed by the research team consisting of 17 items features. To determine the motivation of the subjects , we administered the Spanish version of the Motivational Orientation Scale in Sport Weiss, Bredemeier and Shewchuk (1985) , Nunez , Martin - Albo , Navarro and Gonzalez (2006) , with subscales intrinsic, extrinsic motivation and amotivation , with 28 items. To measure goal orientations used the Spanish version of the questionnaire to Task Orientation and Ego , Duda and Nicholls (1989) , de Balaguer, Castillo and Thomas (1996) , with 6 items for the subscale ego and 7-item subscale for the task. To assess perceived physical ability administer the Spanish version of the Perceived Physical Ability Scale of Ryckman , Robbins, Thornton and Cantrell (1982) , with two sub - scales, one which contained the original 10 scale items to measure physical ability perceived general and another with 6 items to measure the perceived Physical Ability Specific , which collected generically different technical and tactical sport gestures encompassing object of this work , based on studies Salguero, Tuero and Márquez, (2003) and previously McAuley and Gill (1983). Finally, the Assessment Questionnaire Tactical Knowledge Applied to Football (CECTAF) , was created by De la Vega (2003) for the evaluation of sport tactical

understanding, consists of 26 items , with four possible answers of which shall choose one Individual Tactical offensive , Individual defensive tactics , group tactics offense, defense and collective group Tactical Tactics: different game situations grouped into five factors are presented .

Results revealed that the players who participated in the research were found more task-oriented than ego , more intrinsically motivated than extrinsically and values high in perceived physical ability , both general and specific , being away from indicators that suggested an premature abandonment of the practice . Similarly , we found that both methodologies , analytical and global, increased tactical awareness of the game in our players, being global which achieved greater tactical knowledge , although not significant differences. They were the youngest players and competitive category who reached higher values in goal orientation , intrinsic and extrinsic motivation and perceived physical ability .

KEYWORDS

Keywords: Abandonment Deportivo, Goal Orientations, Extrinsic and Intrinsic Motivation, Perceived Physical Ability, Tactical Knowledge of football, analytical methodology, global methodology and grassroots.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	8
AGRADECIMIENTO	12
PUBLICACIONES ANTERIORES	16
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	18
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS.....	20
RESUMEN/PALABRAS CLAVE	27
ABSTRACT /KEY WORDS	29

INTRODUCCIÓN.....37

- Motivación del estudio38
- Teorías implícitas del investigador.....41
- Esquema general de la tesis.....43

1ª PARTE. MARCO TEÓRICO47

CAPÍTULO 1. LA INICIACIÓN DEPORTIVA EN EL FÚTBOL48

- 1.1. EL FÚTBOL EN LA CLASIFICACIÓN DE LOS DEPORTES COLECTIVOS49
- 1.2. EL CONCEPTO DE INICIACIÓN DEPORTIVA55
- 1.3. ETAPAS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DEL FÚTBOL60
- 1.4. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DEL FÚTBOL, DIFERENTES MODELOS..... 75
- 1.5. EL SISTEMA DE COMPETICIÓN EN EL FÚTBOL BASE 88
- 1.6. SITUACIONES DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DEL FÚTBOL 91
- 1.7. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN 106

CAPÍTULO 2. INDICADORES DE RIESGO DE ABANDONO DEPORTIVO... 110

- 2.1. EL ABANDONO DEPORTIVO..... 113
- 2.2. LA MOTIVACIÓN DEPORTIVA 126
- 2.3. LA ORIENTACIÓN A LA TAREA Y AL EGO 131
- 2.4. LA HABILIDAD FÍSICA PERCIBIDA 139
- 2.5. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN 143

2ª PARTE. MARCO EMPÍRICO	147
CAPÍTULO 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	148
3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	149
 CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	 151
4.1. UBICACIÓN Y CONTEXTO	152
4.2. SUJETOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO	154
4.3. PROTOCOLO Y PROCEDIMIENTO	155
4.3.1. Personal participante en el estudio	160
4.3.1.1. Técnicos entrenadores	160
4.3.1.2. Técnicos colaboradores	161
4.3.1.3. Consejo de expertos	162
4.3.2. Descripción de las variables de estudio	162
4.3.3. Los programas de entrenamiento	164
 4.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	 168
4.4.1. Cuestionario Sociodemográfico	168
4.4.2. Escala de Habilidad Física Percibida General y Específica	168
4.4.3. Cuestionario de Orientación a la Tarea y al Ego en el Deporte (TEOSQ)	169
4.4.4. Escala de Motivación Intrínseca/Extrínseca	169
4.4.5. Cuestionario Comprensión Táctica del fútbol	170
 4.5. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	 170
 CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	 173
5.1. RESULTADOS A NIVEL DESCRIPTIVO	174
5.1.1. Metodologías de trabajo aplicadas	174
5.1.2. Categoría Competitiva.....	174
5.1.3. Días de entrenamiento semanal, años de práctica y número de entrenadores de la muestra	175

5.2. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO ESCALA DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA, EXTRÍNSECA Y AMOTIVACIÓN	174
5.3. RESULTADOS GENERALES EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE ADMINISTRACIÓN	177
5.3.1. Puntuaciones medias de las diferentes escalas en las dos administraciones y la media total.....	177
5.4. RESULTADOS GENERALES EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE ADMINISTRACIÓN Y METODOLOGÍA APLICADA	178
5.4.1. Puntuación de la escala de orientación al ego y a la tarea	179
5.4.2. Puntuación escala de habilidad física percibida general y específica	180
5.4.3. Puntuación escala motivación intrínseca, extrínseca y amotivación	181
5.4.4. Puntuación escala de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol	182
5.5. RESULTADOS GENERALES EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE ADMINISTRACIÓN Y CATEGORÍA COMPETITIVA	184
5.5.1. Puntuación de la escala de orientación al ego y a la tarea	184
5.5.2. Puntuación escala de habilidad física percibida general y específica	186
5.5.3. Puntuación escala motivación intrínseca, extrínseca y amotivación	189
5.5.4. Puntuación de la escala de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol	192
5.6. RESULTADOS GENERALES EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE ADMINISTRACIÓN, CATEGORÍA COMPETITIVA Y METODOLOGÍA APLICADA	194
5.6.1. Puntuación de la escala de orientación al ego y a la tarea	195
5.6.2. Puntuación escala de habilidad física percibida general y específica	200
5.6.3. Puntuación escala motivación intrínseca, extrínseca y amotivación	206
5.6.4. Puntuación de la escala de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol	213

5.7. ANÁLISIS CORRELACIONAL	217
5.7.1. Correlaciones existentes entre las diferentes escalas y la variable administración	217
5.7.2. Correlaciones existentes entre las diferentes escalas en base a la variable metodología analítica	220
5.7.3. Correlaciones existentes entre las diferentes escalas en base a la variable metodología global	223
5.7.4. Correlaciones existentes entre las diferentes escalas en base a la variable grupo control	226
 CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN	 230
6.1. ASPECTOS GENERALES	231
6.2. EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE ADMINISTRACIÓN	234
6.3. EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE METODOLOGÍA APLICADA	237
6.4. EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE CATEGORÍA COMPETITIVA	239
6.5. RELACIONES ENCONTRADAS ENTRE LOS DIFERENTES INSTRUMENTOS	244
6.5.1. Correlaciones existentes entre los diferentes instrumentos y la variable administración	244
6.5.2. Correlaciones existentes entre los diferentes instrumentos en base a la variable metodología	246
 CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	 248
7.1. CONCLUSIONES.....	249
 CAPÍTULO 8. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	 253
8.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	254
8.2. MANUAL DEL ENTRENADOR	258

3ª PARTE. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	259
BIBLIOGRAFÍA	260
4ª PARTE. ANEXOS	318
ANEXOS	319

INTRODUCCIÓN

Motivación del estudio

Actualmente la práctica deportiva constituye un fenómeno humano y social que ha adquirido una trascendencia vital en nuestra sociedad, siendo el fútbol el deporte más practicado en el mundo (Aguiar, Botelho, Lago, Maças y Sampaio, 2012). Las modalidades deportivas de invasión, entre las que se encuentra el fútbol, constituyen una de las formas de entender el fenómeno deportivo en la sociedad.

Contribuye a la salud física, al equilibrio psíquico y al bienestar social de quienes lo realizan, y fomenta una serie de hábitos y valores que repercuten en una mayor integración del individuo en su entorno. En este sentido Tuero (1998), señala que la práctica de ejercicio físico es una conducta socialmente aceptada, de hecho, la promoción del ejercicio es uno de los objetivos prioritarios de las autoridades en materia de salud pública, puesto que la prevención de las enfermedades vinculadas a la inactividad física, así como la adquisición de hábitos que favorezcan un estilo de vida saludable en las sociedades avanzadas, son los fines a conseguir por éstas.

Por todo ello, la tendencia en los últimos años es intentar mantener a los individuos en la práctica, por tanto, el posible y de hecho existente abandono deportivo es otra de las grandes inquietudes de los responsables de los deportistas.

De todos modos nos preguntamos por qué una persona abandona su práctica deportiva o cuáles son los aspectos motivacionales implicados en tal decisión. La práctica deportiva ha de satisfacer múltiples necesidades. Las personas demandan intereses específicos y cada individuo abandona esta práctica por motivos muy concretos y diferenciados. Coincidimos con García-Ferrando (2009) en

la idea de que el deporte hoy en día se presenta con mayor complejidad, mayor nivel de diferenciación en sus formas de organización y formación y también con mayor heterogeneidad, apareciendo así nuevas prácticas y tendencias deportivas cada vez más diversificadas. Por ello, se debe profundizar en las características de los practicantes, con el objetivo de concretar cuáles son los motivos que van a determinar entre estas personas su interés por abandonar este tipo de práctica, lo que servirá de guía para establecer estrategias específicas que inciten a los sujetos a mantenerse en la práctica deportiva iniciada.

Los juegos consistentes en patear una pelota han sido populares a lo largo de la historia desde la forma más antigua de juego de la que hay evidencia científica alrededor de los siglos II ó III a. C. en China, pasando por las escuelas públicas inglesas que fueron claves para la creación del fútbol moderno, hasta llegar a nuestros días en el que el fútbol es una pasión, al ser el deporte más popular del mundo, involucrando a personas de todo género, edad y estrato social que forman parte de esta gran esfera deportiva. Hobsbawn (1995) ve al fútbol como esa *religión* que se ha extendido por todo el mundo durante la segunda mitad del siglo XX, afirmación que resulta muy acertada, ya que hoy en día se ha convertido en un fenómeno de capital importancia reproduciéndose en él pensamientos, sentimientos y valores de nuestra sociedad.

Personalmente el interés acerca del objeto de estudio comienza tras pasar por todas las categorías en las que se estructura el fútbol base, al acabar la etapa Juvenil y coincidiendo con el inicio de mi formación en la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, decidí abandonar la práctica del fútbol debido a diferentes motivos que serán objeto de estudio durante este trabajo. Un cúmulo de

sensaciones, desde el reconocimiento de mis limitaciones como jugador, pasando por experiencias de entrenamiento no satisfactorias, hasta la formación de los técnicos que tuve en mi iniciación deportiva.

Al comenzar la formación en la Facultad en asignaturas relacionadas con la Iniciación Deportiva, cada vez eran más frecuentes los recuerdos hacia mi experiencia futbolística, dándome cuenta de la cantidad de carencias que existieron en la misma, llevadas a cabo casi siempre por Técnicos sin la suficiente formación, únicamente motivados por su pasado como ex futbolistas, o bien como unos aficionados por el deporte con ganas de colaborar con su club de toda la vida. Para Alonso y Lago (2009), en el proceso de iniciación deportiva tienen cabida dos maniobras pedagógicas, por un lado, el método tradicional que concibe la técnica como el elemento imprescindible para el rendimiento y se encarga de entrenarlo a través de situaciones aisladas con o sin balón; y por otro lado, la alternativa que surge con una serie de modelos que consideran la táctica como contenido indiscutible que será entrenado por medio de actividades cercanas al juego y que implican la toma de decisiones.

Según Alarcón, Cárdenas, Miranda y Ureña (2009), la credibilidad de cada una de estas estrategias ha cambiado a lo largo del tiempo, provocando que cada opción haya tenido su momento a lo largo de la historia. Es posible que el dominio de cada maniobra dependa en cierta medida de la interpretación que en cada momento se haga del deporte y de las necesidades de los sujetos protagonistas. Cuando nos referimos al fútbol, la estrategia a seguir dependerá de si pensamos que el éxito se consigue dominando una serie de gestos técnicos y por tanto tendremos que decantarnos por transmitir una serie de recursos encaminados a dominar el balón, o por el contrario, pensamos que la clave está en saber interpretar los numerosos acontecimientos que

ocurren durante el juego, para lo que deberíamos utilizar todas aquellas estrategias que permitan dominar la táctica.

Cada modalidad deportiva tiene unas peculiaridades propias que le otorgan su identidad personal. El proceso de entrenamiento no sólo debe respetar estas señas de identidad, sino que además, debe explotarlas, puesto que únicamente así el rendimiento se verá reforzado. Esta circunstancia exige la necesidad de encontrar y aplicar programas de intervención que sean fieles a las necesidades que reclama cada disciplina físico-motriz. Estamos ante un deporte en el que aparecen continuamente problemas motrices, que además no están de ningún modo previstos, puesto que siempre varían en su orden o frecuencia de aparición y en su complejidad (Metzler, 1987 en Grehaigne, 2001).

Teorías implícitas del investigador

Los profesionales dedicados a la enseñanza-entrenamiento de un deporte, deberían perseguir como objetivo prioritario, el desarrollo pleno integral de sus deportistas, por ello debemos esforzarnos en conseguir las estrategias óptimas para desarrollar al máximo las capacidades de los jugadores. Creemos firmemente en el proceso como camino para conseguir sacar el máximo potencial del joven futbolista.

Dentro del fútbol base, aún queda mucho camino por recorrer, ya que a menudo hay técnicos que únicamente se centran en aspectos concretos del rendimiento (aspectos físicos, resultados en la competición, etc.) obviando según Valero, Conde y Delgado (2004) la meta más importante de cualquier programa de enseñanza deportiva, que no es otra que asegurarnos la participación divertida en el niño, y más aún y estando en consonancia con el objeto de estudio de este trabajo, evitar el abandono prematuro de la actividad deportiva. Aún

son muchos entrenamientos de fútbol base en los que apreciamos experiencias motrices aisladas y ejecutadas de forma mecánica sin ninguna relación con el juego. Muchos de estos técnicos están reproduciendo sus experiencias de cuando eran jugadores y repiten aquellas prácticas que aborrecieron en su momento. Algunos de esos técnicos no encuentran el apoyo necesario para el cambio de mentalidad, ya que hasta hace bien poco, no era fácil encontrar alternativas en la literatura especializada ni en los técnicos cercanos con mayor experiencia.

El elevado índice de adolescentes y jóvenes que abandonan sistemáticamente la práctica deportiva, contrasta con el elevado interés inicial que manifiestan por el deporte y el alto volumen de actividad. En estudios con escolares, Cecchini, Contreras y Méndez (2005), el tramo de edad comprendido entre los 10-12 años recoge la mayor cantidad de practicantes, así como el mayor número de deportistas que desarrollan una práctica dirigida.

Por tanto, si se tiene en cuenta a los que practican deporte con entrenador y a aquéllos que hacen deporte solo o con amigos, se observa que el momento de más actividad tiene lugar entre los 10-11 años, y a partir de ahí disminuye lentamente, de ahí la importancia que tendrán los métodos de entrenamiento que utilicen los entrenadores en la enseñanza del fútbol para evitar un abandono prematuro de la práctica.

Roberts y Kleiber (1982) estimaron que el 80% de los adolescentes abandonan los programas deportivos organizados a todos los niveles entre los 12 y los 17 años. Así, Carlin, Salguero, Márquez y Garcés de Los Fayos (2009) y Salguero et al., (2003), citan en sus estudios como edad de abandono del deporte los 18 años. En el estudio de Swabey y Rogers

(1997), que investigaron los motivos de abandono de los alumnos australianos en su transición de la Escuela a la Universidad, el 72% de los encuestados habían experimentado la retirada deportiva en algún momento de sus vidas, no obstante sólo el 26% habían abandonado completamente el deporte; el 46% restante había terminado su implicación en un deporte determinado, aunque estaba participando en otro diferente (transferencia o traspaso deportivo).

El aspecto novedoso de este estudio es que se centra en futbolistas que aún están practicando y en la posibilidad de poder intervenir sobre ellos con el objetivo de intentar que prosigan con la actividad deportiva que iniciaron.

Esquema general de la tesis

El trabajo de investigación que aquí presentamos se divide en dos partes claramente diferenciadas como son por un lado, el marco teórico, y por otro el marco empírico, todo ello precedido de manera introductoria por aquellos pensamientos que han llevado a la elaboración de este trabajo (figura 1).

Figura 1.

Esquema general de la tesis.

Tras la exposición introductoria dónde además se comentan las principales motivaciones que justifican la elaboración de este trabajo,

vendrá un recorrido por las bases teóricas que rigen la enseñanza-entrenamiento de nuestro deporte.

Para ello en el primer capítulo, hablaremos de la iniciación deportiva del fútbol, su clasificación en el ámbito de los deportes colectivos, pasando por las diferentes etapas de aprendizaje, su metodología de enseñanza, su sistema de competición, así como las situaciones de enseñanza para el aprendizaje del fútbol y los antecedentes de investigaciones referentes a su iniciación deportiva.

El segundo capítulo se ocupará de otro de los ejes que guían este trabajo como son una serie de posibles indicadores del abandono deportivo, dónde hablaremos del concepto de abandono deportivo y de los parámetros que nos servimos para su estudio como son los diferentes tipos de motivación deportiva, la habilidad física percibida y la orientación de metas, además de los antecedentes del tema de investigación.

En la segunda parte del trabajo y dentro del marco empírico comenzaremos con los objetivos de la investigación para a continuación desarrollar los aspectos metodológicos, con la ubicación y contexto de la misma, sujetos participantes, protocolo y procedimiento, instrumentos de medida y tratamiento y análisis de los datos. Los datos obtenidos se han reflejado en el capítulo quinto para posteriormente finalizar con el apartado de discusión y conclusiones del estudio, dónde hablaremos de las limitaciones del estudio, futuras líneas de investigación y acerca de los informes que se entregaron a los clubes colaboradores así como un manual básico del entrenador, donde se recogen una serie de consejos e ideas para evitar el abandono prematuro del fútbol.

Finalizamos estas páginas con la tercera parte y las referencias bibliográficas que han servido de base y complemento para la elaboración de este trabajo de investigación y por último con los anexos en la cuarta parte.

**1ª PARTE:
MARCO TEÓRICO**

CAPÍTULO 1:

La Iniciación Deportiva en el Fútbol

1.1. El fútbol en la clasificación de los deportes colectivos

Cualquier disciplina que pretenda construir una fundamentación científica en torno a su objeto de estudio, debe plantearse como un problema de máxima prioridad la clasificación en grupos homogéneos de las diferentes expresiones en las que puede aparecer el fenómeno que se estudia. En el ámbito de la actividad física y el deporte, el estudio de la acción motriz, entendida como resultado observable que emerge de las distintas situaciones motrices, debe acompañarse de propuestas lógicas, coherentes y a la vez rigurosas a la hora de diferenciar y sistematizar estas prácticas en categorías uniformes.

Para desvelar todo el repertorio motor que ofrecen las prácticas motrices hace falta conocerlas y reconocerlas, por ello, todo intento que pretenda clasificarlas, debería apoyarse en una sólida construcción teórica y científica.

Normalmente cuando nos disponemos a definir el término deporte, son numerosos los aspectos, características y nociones que se nos vienen a la mente. La gran complejidad de este concepto ha suscitado cierta divergencia a la hora de ser definido y clasificado por los diferentes autores, lo cual, unido a su evolución en el tiempo y en las distintas sociedades, ha hecho que su definición tenga cierto carácter dinámico y coyuntural. A continuación realizaremos un repaso de cómo ha ido evolucionando estos aspectos en las últimas décadas a través de aportaciones realizadas por los autores más relevantes y estudiosos de esta cuestión.

El término deporte, con el que en la actualidad nos referimos a algo tan claro y que evidencia un fenómeno sociocultural y educativo

por todos conocidos, es una de las palabras más polémicas, además de ser uno de los términos más fascinantes y complejos (Paredes, 2002).

En este sentido, cabe destacar la gran complejidad a la hora de definir un concepto como el deporte, ya que abarca la mayoría de los ámbitos de la vida humana como el económico, social, político, educativo, etc.

A lo largo de los años se han repetido multitud de definiciones por parte de autores contrastados como Cagigal, Coubertain, García Ferrando, Piernavieja, Sánchez Bañuelos entre otros, siendo la de Castejón (2002), una de las más aceptadas por aportar una definición de deporte bastante amplia y en la que tiene cabida nuestra modalidad: *"actividad física donde la persona elabora y manifiesta un conjunto de movimientos o un control voluntario de los movimientos, aprovechando sus características individuales y/o en cooperación con otro/s, de manera que pueda competir consigo mismo, con el medio o contra otro/s tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlo"*.

Una vez aclarado el término y según recoge Cagigal (1975), el deporte puede tener una serie de orientaciones entre las que destacan el deporte escolar, el deporte en edad escolar, el deporte para todos, el deporte recreativo, el deporte competitivo, el deporte educativo, el deporte de iniciación y el deporte adaptado. En nuestro estudio y dependiendo de las categorías, nos centraremos en un deporte educativo en las primeras etapas, para ir pasando ya en la etapa juvenil a un deporte competitivo.

A lo largo de la historia de la actividad física y el deporte son numerosos los autores que han elaborado una clasificación del deporte, aportando en cada una de ellas una base para la creación de la siguiente. De este modo a continuación presentaremos desde las más simples y tradicionales, como la que divide el deporte en función de la participación o del medio donde se realizan, hasta llegar a las clasificaciones más novedosas y utilizadas en la literatura específica.

Bouet (1968) distingue cinco grupos de disciplinas. Deportes de combate, con implemento o sin implemento; deportes de balón o pelota, colectivos o individuales; deportes atléticos y gimnásticos, de medición objetiva o subjetiva; deportes en la naturaleza y deportes mecánicos.

Durand (1968) establece una clasificación con una orientación exclusivamente pedagógica y clasificando los deportes en cuatro grupos: deportes individuales, deportes de equipo, deportes de combate y deportes en la naturaleza.

Matveiev (1980) elabora una clasificación tomando como criterio de partida el tipo de esfuerzo físico requerido, así distingue entre deportes acíclicos, deportes con predominio de la resistencia, deportes de equipo, deportes de combate o lucha y deportes complejos y pruebas múltiples.

Parlebas (1988) nos presenta una clasificación según los criterios de acción motriz, considerando ésta, como un sistema de interacción global entre el sujeto actuante, el entorno físico y el/los otro/s participante/s eventual/es. Para ello utiliza tres criterios: interacción con compañeros, interacción con adversario/s e incertidumbre de la información procedente del medio, de manera que Parlebas presenta

un árbol dicotómico, con ocho ramas en las que se distinguen las categorías esenciales de la práctica motriz.

García Ferrando (1990) por su parte, considera que en función del mayor o menor carácter utilitario que tenga el juego, se pueden distinguir tres categorías: deportes formales, deportes informales y deportes semiformales.

Devís y Peiró (1992) nos hablan de la necesidad de cambio de las enseñanzas de los juegos deportivos, y proponen una serie de orientaciones que conecten directamente con la práctica. Lo que pretenden con esta clasificación es facilitar la enseñanza de los juegos, para ello se tienen en cuenta la variedad de contextos lúdicos y el análisis estructural de los juegos, lo que llevará a agrupar los juegos según una lógica interna similar, permitiendo de este modo su enseñanza integrada. Para ello, presentan una clasificación que agrupan los juegos deportivos en cinco niveles distintos. Devís y Peiró (1992) se basan en la clasificación planteada por Almond (1986), (Figura 2).

Méndez, Fernández-Rio, García, Lisbona, Mingorance y Valero, (2009) plantea otros aspectos para aclarar el enfoque, como la prevalencia de los procesos perceptivos y decisionales, enseñar el juego a través de situaciones contextualizadas, partir de lo simple para llegar a lo complejo, la utilización de verbalizaciones en la búsqueda de las soluciones por parte del alumno, el modelo no sólo busca jugar partidillos, los ejes de la planificación son los principios tácticos, se pretende mayor implicación motivacional y emocional, el juego modificado debe ser un contexto moldeable y la utilización de estilos cognitivos. Todo ello para plantear una clasificación, ampliando la de Almond (1996), basándose en la complejidad táctica (Figura 3).

Figura 2.

Clasificación de los juegos deportivos según Lee Almond (1986).

Figura 3.

Clasificación de los juegos deportivos según Méndez et al. (2009).

Con todo ello podemos definir el fútbol, como deporte de invasión, como aquella disciplina en la que se enfrentan dos equipos de once jugadores, de los cuáles, uno será portero y podrá jugar el balón con la mano dentro de su área, con el objetivo de conseguir meter más goles que el contrario en la portería adversaria, ciñéndonos a unas reglas formales y normas espaciales que rigen el juego.

1.2. El concepto de iniciación deportiva

Los niños continuamente participan en actividades lúdico-deportivas durante su etapa formativa, ésta se caracteriza por los grandes cambios que se producen en su personalidad, y por la búsqueda de la propia identidad, una mayor autonomía y de la aceptación o no, por parte de los compañeros.

El estudio del proceso de iniciación deportiva corresponde a un periodo comprendido entre los seis-siete y los catorce-quince años aproximadamente, si bien, se pueden dar modificaciones dependiendo del desarrollo individual y de la experiencia previa que haya tenido cada practicante. Es innegable, que dentro de estas edades, existen periodos más sensibles que otros para el aprendizaje deportivo. También damos por hecho, que cualquier persona, independientemente de su edad, se puede iniciar al deporte, aunque el enfoque del presente trabajo se orienta hacia la iniciación deportiva del niño-adolescente, sin duda esta es la franja de edad que en potencia puede llegar a practicar con un buen nivel de pericia deportiva.

En el desarrollo deportivo, existe una estrecha relación entre el proceso evolutivo-madurativo y la capacidad de adquisición del movimiento, con el aprendizaje de los diferentes elementos técnico-tácticos individuales y colectivos (habilidades específicas de cada

deporte) y con las competencias motoras, que inciden de manera evidente, en el aprendizaje, desarrollo y perfeccionamiento deportivo de una o varias especialidades deportivas.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua, al consultar el término “iniciación”, nos remite a la idea de iniciar o iniciarse, en relación a “proporcionar a alguien los primeros conocimientos o experiencias sobre algo”. En el marco de la formación deportiva lo transmitido estaría relacionado principalmente con el deporte.

El concepto de iniciación al deporte ha sido tratado ampliamente por autores prestigiosos dentro del ámbito de las ciencias de la actividad física y el deporte (Antón y López, 1988; Blázquez, 1986 y 1995; Castejón, 1995 y 2003; Contreras, de la Torre y Velázquez, 2001; Devís y Peiró, 1992; Giménez, 2000; Graca y Oliveira, 1997; Hernández, 2000; Ruiz Pérez y Sánchez Bañuelos, 1997; Ruiz, García y Casimiro, 2001; Sánchez Bañuelos, 1992; etc.).

Blázquez (1986) considera que, *“la iniciación deportiva no solo 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”*.

Para Sánchez-Bañuelos (1995), 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 de competición.

Por otro lado Hernández-Moreno (1988) define la iniciación deportiva como *“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 que 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 en el tiempo de las acciones y situaciones y sabiendo leer e interpretar las comunicaciones motrices emitidas por el resto de los participantes en el desarrollo del juego.

"No todos los autores que desarrollan su trabajo en las primeras etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte coinciden en denominar a este periodo iniciación deportiva, y aún aquellos que si lo utilizan lo hacen con significados muy diversos" (García, 2001).

Con independencia del ámbito de acción, la etapa se define como el comienzo de la educación deportiva (Delgado, 1994), y por tanto se ocupará del *"aprendizaje de las rutinas indispensables para la práctica del deporte"* (Jolibois, 1975, en Antón, 1990). Si bien Romero (2001) considera que supone la toma de contacto con la habilidad específica (deporte) en un determinado contexto (académico, federativo,...), también deberían tener cabida en esta etapa los elementos que configurarán la formación motriz general del sujeto. Por tanto en este espacio de aprendizaje deben aparecer tanto las habilidades específicas como aquellas genéricas (Giménez y Saénz-López, 2002).

En cada una de estas definiciones se aprecian distintas orientaciones y una constante, que es su carácter de proceso, la iniciación deportiva no es el momento que empieza, sino la evolución progresiva y programada hasta llegar al dominio de la especialidad deportiva dentro de un contexto positivo que contribuye a la formación integral del niño.

Dentro del fútbol, la fase de formación recibe el nombre de fútbol base. Este es el periodo donde el niño va adquiriendo las habilidades propias del deporte hasta dominarlas (Morcillo, 2004), y *“abarca desde el inicio de la actividad del niño en el fútbol, hasta su acceso al proceso de máximo rendimiento”* (Sans y Frattarola, 2009).

Sin duda es un periodo extenso, cuya magnitud estará en función de la edad con la que el deportista comienza su aprendizaje, de las condiciones del sujeto que aprende y de las propias características de la disciplina que se quiere dominar (Hernández-Moreno, 1994).

En principio para enjuiciar si el comienzo precoz es positivo, se debe analizar el tipo de práctica que acompaña a este acercamiento al deporte. Las energías deben trascender el debate cronológico para insertarse en la actuación de los responsables encargados de regularizar el proceso de aprendizaje. Todo lo que haga el aprendiz, cuánto haga y cómo lo haga, son variables mucho más significativas que el tiempo absoluto que dedique a la actividad (Sosniak, citado por Côte, Baker y Abernethy, 2003). Por lo tanto acertar con la selección de las tareas que inducen a una buena formación o con la utilización de unos estilos de enseñanza que desprendan verdadero potencial educativo, convertirán la etapa en productiva para los jóvenes deportistas con independencia del momento en que la practican (Blázquez, 1986; Seirul-lo, 1986).

En la Tabla 1 podemos ver las edades de iniciación sistemática al fútbol que proponen Benedek (2001), Bempa (1988), Filin (1996), Frankl (2005), Lapresa, Arana y Ponce (1999), Lealli (1994), Raya, Fradua y Pino (1993), Romero (1997), Sobral (1994) y Wein (1995).

Tabla 1.

Edades de iniciación sistemática al fútbol.

6 Años	7 Años	8 Años	9 Años	10 Años	11 Años	12 Años	13 Años	14 Años
				Bempa (1988)				
				Lealli (1994)				
			Raya, Fradua, Pino (1993)					
						Sobral (1994)		
			Wein (1995)					
				Fillin (1996)				
				Romero (1997)				
				Lapresa, Arana y Ponce (1999)				
	Benedek (2001)							
			Frankl (2005)					

Un comienzo precoz, incidiendo en la motricidad básica, está más que justificado, porque sobre estos contenidos se afianzará la posterior práctica deportiva (Díaz, Saénz-López y Tierra, 1995; Diem, 1979; López y Castejón, 2005; Pintor, 1988), pero ser demasiado ambicioso y decantarse por aspectos específicos del deporte de forma prematura para intentar conseguir mejores niveles de rendimiento, es algo que deberían plantearse los técnicos (Blázquez, 1995). La impaciencia por adelantar etapas es una estrategia peligrosa e inútil, pues el exceso de ejercicio antes de la maduración puede no producir ningún efecto en el aprendizaje (Romero, 1997), quizás porque las habilidades cognitivo-motrices no se desarrollan más rápido por enseñarlas a más temprana edad.

1.3. Etapas de aprendizaje en la enseñanza del fútbol

La mayoría de autores que se han ocupado de la enseñanza deportiva, han intentado diseccionar la vida de los sujetos en una serie de ciclos, a los que se les asignan unas obligaciones didácticas y un comportamiento motriz. Tradicionalmente el proceso de educación deportiva se ha dividido en tres fases (González, García, Contreras y Sánchez-Mora, 2009):

1. Fase de iniciación, familiarización, preparación, presentación global, educación de inicio o básica o cognitiva.
2. Fase de desarrollo, intermedia, formación, configuración, instauración, aprendizaje específico, asociativa.
3. Fase de perfeccionamiento, entrenamiento, competición, consolidación de aprendizajes, aprendizaje especializado, final, automática.

Del análisis de las diferentes propuestas se puede observar que existen una serie de rasgos comunes a todas ellas:

- Primero se opta por el perfeccionamiento motriz básico,
- en una etapa posterior, se enseñan los fundamentos de uno o varios deportes, con especial atención sobre los movimientos técnico-tácticos de éstos,
- después se intentan mecanizar los movimientos específicos, constituyendo esto la fase anterior a la especialización.

En el ámbito deportivo, no existe una propuesta concreta que estipule los tiempos y fases en que debe fraccionarse el aprendizaje (Alonso y Lago, 2009). Las posibilidades son diversas, reflejando en la mayor parte de los casos limitaciones cronológicas que no deben

considerarse dogmas irreductibles, sino una pista dependiente de las particularidades de la muestra en cuestión. Lo verdaderamente interesante es llegar a conseguir el desarrollo de unas capacidades, con relativa independencia del momento en que se alcancen, por lo que estos períodos no deberían condicionar con rigurosidad el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vegas, 2006). De este modo los criterios de promoción, lejos de ser únicamente cronológicos, deberían basarse en aptitudes (Harvey, 2003; Malina, 2001; Wein, 1995).

A continuación vamos a presentar las aportaciones que se ocupan de distribuir el aprendizaje del futbolista. Para elaborar el itinerario educativo del jugador de fútbol se debe tener en cuenta lo siguiente (Sans y Frattarola, 2009):

1. Las diferentes fases sensibles de los jugadores.
2. Las características físicas, fisiológicas y psicológicas de cada edad.
3. La tipología y nivel de las competiciones.
4. Los objetivos planteados según la capacidad evolutiva del jugador.
5. La progresión que debe darse desde el talento del joven jugador hasta la eficacia propia del mundo profesional.

Corbeau (1990), en su manual de fútbol, propone cinco etapas de formación del futbolista. El autor no especifica unas edades concretas para su desarrollo, aludiendo a los atributos fundamentales que deberían consignarse a la etapa (Tabla 2).

Tabla 2.

Fases en la formación del futbolista según Corbeau (1990).

ETAPA	
Etapa 1	Iniciación
Etapa 2	El balón, el adversario y yo: el enfrentamiento
Etapa 3	El balón, el compañero, el adversario y yo: el juego entre dos
Etapa 4	El balón, el equipo, los adversarios y yo: el juego entre tres
Etapa 5	El balón, el equipo, los adversarios y yo: el juego entre once

Para Lealli (1994) son cuatro fases las que deben dirigir el aprendizaje del jugador de fútbol. Para ello, entre los ocho y dieciséis años, incluye los contenidos que determinan el itinerario deportivo del futbolista (Tabla 3).

Tabla 3.

Fases en la formación del futbolista según Lealli (1994).

EDAD y FASE	CONSIDERACIONES
8-10 Años Preparación preliminar	Práctica multideportiva Escasa intervención del entrenador, consejos esporádicos Libertad para la asimilación técnica Evitar los puestos específicos
10-12 Años Especialización deportiva inicial	Fase auténticamente razonadora. Sentido crítico Aceptan el aprendizaje analítico de la técnica Adquisición de una correcta ejecución técnica El juego sigue siendo el medio más utilizado
12-14 Años Especialización profunda	Etapa de desequilibrio emocional La repetición sistemática, medio más idóneo
14-16 Años Perfeccionamiento deportivo	Técnica aplicada en conexión con los lances del juego Incluyendo un significado táctico

Para Wein (1998) el modelo de enseñanza debe estar dividido en cinco niveles, caracterizados por la presencia de una serie de fórmulas didácticas que propulsarán la formación del futbolista. Como novedad, este autor señala los juegos y formas didácticas fundamentales que deben acompañar a cada período (Tabla 4).

Tabla 4.

Fases en la formación del futbolista según Wein (1998).

EDAD	NIVEL	FASE	JUEGOS DE BASE
A partir de 7 años	1º	Juegos de habilidades y capacidades básicas	Malabarismos Conducción y persecución Control, pase y tiro a portería Laberintos Juegos de entrada Juegos polivalentes Triatlón 2:2
A partir de 8 años	2º	Juegos para el mini-fútbol	Juegos de habilidades y capacidades básicas Mini-fútbol 3:0, 3:1, 3:2, 4:4 Juegos simplificados 2:2 para corrección Triatlón 3:3
A partir de 10 años	3º	Juegos para el fútbol a 7	Juegos simplificados 3:3 para corrección Juegos para mini-fútbol Juegos de habilidades y capacidades básicas Fundamental del portero Triatlón 4:4
A partir de 12 años	4º	Juegos para el fútbol a 8 y a 9	Juegos para fútbol 7:7 Programas para la compenetración en ataque Juegos simplificados 4:4, 5:5 para corrección Programas para la compenetración en defensa 8:8 en las áreas del campo fútbol 11 9:9 campo reglamentario con frecuentes situaciones
A partir de 16 años	5º	Fútbol reglamentario	Entrenamientos colectivos Entrenamiento individualizado según deficiencias del jugador o posición en el campo Fútbol 11:11

Romero (1997) construye una progresión basada en tres etapas que deben culminar con la práctica del fútbol de adultos. Su modelo se completa con los procedimientos didácticos más adecuados (Tabla 5).

Tabla 5.

Fases en la formación del futbolista según Romero (1997).

EDAD	FASE	CARACTERÍSTICAS
8-10 Años	Fase de preparación	<p>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.</p> <p>Se pretende una gran variedad de actividades motrices con un carácter lúdico. Acercamiento a las formas elementales del fútbol y de estrategias de resolución.</p> <p>Se va de los juegos genéricos a los predeportivos y a los deportes reducidos.</p>
10-12 Años	Fase de instauración	<p>Se utilizan los elementos fundamentales constitutivos del fútbol, a través de una enseñanza global, pero orientada hacia el aprendizaje técnico-táctico de forma concreta. Es el momento de los aprendizajes de las habilidades motrices específicas del fútbol, dada la facilidad con que el niño aprende.</p> <p>Se deben utilizar estrategias globales con polarización de la atención y con modificación de la situación real (deporte adaptado) y resolución de problemas motores. Se realiza el trabajo grupal de cooperación y oposición.</p> <p>La actividad competitiva empieza a ser importante, aunque no debemos olvidar el aspecto educativo.</p>
13-15 Años	Fase de desarrollo	<p>Pretendemos la búsqueda de hábitos y destrezas permanentes de la práctica del fútbol. Hay que realizar un desarrollo cuidadoso de la condición física y de las acciones técnico-tácticas (cambios estructurales, funcionales y psíquicos-pubertad-). Importancia de realizar un tratamiento que no rompa ni desequilibre al joven. Se empiezan a buscar funciones tácticas y estratégicas de ataque y defensa a escala individual y colectiva.</p>

Los autores Garganta y Pinto (1997) realizan una distribución de etapas aludiendo a los diferentes objetivos, contenidos y medios de trabajo relacionados con cada uno de ellas (Tabla 6).

Tabla 6.

Fases en la formación del futbolista según Garganta y Pinto (1997).

FASE	PREPARACIÓN
Construir la relación con el balón	Ataque, del balón poseído al balón perdido Defensa, del balón esperado al balón capturado
Construir la presencia de las metas	Ataque, entre el juego directo y el juego indirecto Defensa, de la defensa de la portería a la defensa del campo
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
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
Desarrollar las nociones de espacio y tiempo	Ataque, una estrategia a evitar Defensa, una estrategia de contacto

Las fases de Lapresa et al. (1999) planifican la vida deportiva del sujeto a largo plazo. Realizan una distribución innovadora en fases, resaltando los siguientes aspectos (Tabla 7).

Tabla 7.

Fases en la formación del futbolista según Lapresa et al. (1999).

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

Lago (2001) realiza una temporalización de los medios técnico-tácticos dentro del proceso de iniciación deportiva del fútbol (Tabla 8).

Tabla 8.

Fases en la formación del futbolista según Lago (2001).

FASES
Construir la relación con el balón
Construir la presencia del adversario
Construir la presencia de compañeros
Construir la presencia de compañeros y adversarios
Construir la adecuación espacio-temporal

Benedek (2001) enuncia también cuatro etapas para el desarrollo del talento deportivo. Cabe destacar el comienzo tan prematuro que propone, asociado a la relación individual con el balón. A los catorce años parece culminarse la fase de aprendizaje deportivo para este autor (Tabla 9).

Tabla 9.

Fases en la formación del futbolista según Benedek (2001).

EDAD	FASES	CARACTERÍSTICAS
4-6 Años	Familiarización con el balón	Manejo muy variado del balón de forma lúdica Formas competitivas básicas para fomentar la motivación Actividades por parejas y juegos sencillos para la edad
4-10 Años	De preparación	La base del trabajo ha de seguir siendo el juego Desarrollar los fundamentos básicos para jugar al fútbol Agrupamientos pequeños y juegos reducidos
10-12 Años	Consolidación Y transmisión de los elementos básicos	Aprendizaje y mejora consciente fundamentos básicos Comportamiento correcto y respeto con compañeros y adversarios Aplicar lo aprendido en la competición
12-14 Años	De consolidación y fin de la formación de base	Formación técnico-táctica específica y preparación física especial básica Perfeccionar elementos técnicos y aplicarlos al juego Cambio morfológico y psicológico de esta edad

Alippi (2002) integra las capacidades genéricas antes de afrontar la enseñanza de los elementos fundamentales del fútbol. Además, localiza cada una de las etapas en un determinado momento según unas responsabilidades curriculares que se deben conseguir (Tabla 10).

Tabla 10.

Fases en la formación del futbolista según Alippi (2002).

EDAD	CONSIDERACIONES
6-8 Años	Autoconocimiento corporal y habilidades básicas
8-10 Años	Etapas de los fundamentos
10-12 Años	1ª Parte, etapa de los fundamentos
12-14 Años	2ª Parte, etapa de rendimiento y perfeccionamiento
14-16 Años	3ª Etapa de rendimiento y perfeccionamiento
17 Años en adelante	Comienzo del máximo rendimiento

Los autores Arda y Casal (2003) transmiten las siguientes etapas para la formación del futbolista (Tabla 11).

Tabla 11.

Fases en la formación del futbolista según Arda y Casal (2003).

ETAPA	CARACTERÍSTICAS
FASE I: Construcción de la relación con el balón y construcción del juego colectivo básico	Familiarización con el juego y sus fases y especialmente con el balón. Se compite en Fútbol 5
FASE II: Construcción del juego en presencia del contrario	Situaciones 1:1 Inicio elaboración del juego ofensivo Marcaje al hombre. Se compite en Fútbol 7
FASE III: Construcción del juego en presencia de compañeros y adversarios	En defensa pasamos del marcaje al hombre a las ayudas defensivas y el marcaje zonal Situaciones 2:1, 2:2 y 3:3 en ataque Se compite en Fútbol 7
FASE IV: Construcción del juego de un equipo contra el equipo contrario en el centro del juego	Importancia del juego colectivo, de los elementos táctico-estratégicos y del sistema de juego Se compite en Fútbol 11
FASE V: De la enseñanza de la construcción del juego entre once	El equipo es la base del juego Circulación del balón y juego intencionado en defensa y ataque. Se compite en Fútbol 11 Gestión radical del espacio defensivo y ofensivo

De las cuatro fases que determina Brügemann (2004) podemos destacar el especial cuidado que en la última pone sobre la condición física. Antes de este periodo, el interés recae sobre los otros contenidos de formación deportiva, pretendiendo fijarlos correctamente para que luego sean potenciados por medio de los mecanismos cuantitativos del movimiento (Tabla 12).

Tabla 12.

Fases en la formación del futbolista según Brügemann (2004).

EDAD y FASES	CONSIDERACIONES
5-8 Años Formación de base	Familiarización con la actividad
8-12 Años Entrenamiento de base	Tiempo para establecer normas propias de la situación mediante métodos de entrenamiento
12-16 Años Entrenamiento de profundización I y II	Tiempo de periodización y perfeccionamiento
A Partir de 17 Años Entrenamiento de rendimiento	Tiempo de asentamiento y estabilización de la condición física

Pacheco (2004) en su propuesta incorpora como novedad las fases de desarrollo asignadas a cada ciclo. Estas son una serie de sucesos asociados a la etapa que pueden observarse en el joven futbolista (Tabla 13).

Fradua (2005) construye su propuesta de organización del fútbol infantil siguiendo las directrices marcadas por Garganta y Pinto (1997). El autor afirma que cada una de las etapas debe entenderse como fases que se solapan, adquiriendo una determinada importancia según la categoría de referencia (Tabla 14). Es una clasificación que nos identificamos con ella sobre todo por la visión global que hace del fútbol, independientemente de la edad del jugador, poniendo énfasis de forma progresiva en el aspecto competitivo del fútbol, así como en las características evolutivas del jugador.

Tabla 13.

Fases en la formación del futbolista según Pacheco (2004).

ETAPA	EDAD	OBJETIVO	FASES DE DESARROLLO
Iniciación deportiva	6/10-12 Años	Proporcionar una preparación motora y deportiva multilateral que servirá de base a las adquisiciones motoras específicas del fútbol	Periodo de la infancia Maduración sistema nervioso Crecimiento reducido Aumento lento peso
Orientación deportiva	12-14 Años	Orientación inicial del joven para la práctica regular del fútbol y desarrollo de la especialidad deportiva	Periodo prepuberal y puberal Rápido D° de las estructuras óseo morfológicas y menor evolución estructuras orgánicas y musculares Gran aceleración del crecimiento hasta 10 cm por año
Especialización deportiva	15-19 Años	Selección final y desarrollo profundo de las capacidades motoras de rendimiento en el fútbol	Periodo de adolescencia Progresiva maduración y consolidación de las estructuras Crecimiento lento 1-2 cm por año Aumento del peso y masa corporal

Tabla 14.

Fases en la formación del futbolista según Fradua (2005).

FASE	PREPARACIÓN
Construir la relación del niño con su entorno	Motricidad
Construir la relación con el balón	Entrenamiento técnico-táctico
Construir el juego con compañeros y contra adversarios	Entrenamiento técnico-táctico grupal
D° noción de espacio-tiempo en relación con el juego de equipo	Entren. técnico-táctico de equipo

Sans y Frattarola (2009) dividen la vida deportiva en tres etapas fundamentales: el periodo formativo, el periodo de máximo rendimiento y el periodo de desentrenamiento. En la siguiente tabla aparece el "periodo formativo" por ser el más involucrado en la iniciación deportiva

al fútbol. Durante esta fase se intenta formar al jugador para que pueda acceder a la fase de máximo rendimiento (Tabla 15).

Tabla 15.

Fases en la formación del futbolista según Sans y Frattarola (2009).

PERIODO FORMATIVO			
FASE	ETAPA	EDAD/DURACIÓN	PROPÓSITOS
Fase de Promoción	Familiarización	6-7 Años PREBENJAMIN	Iniciar al sujeto en el deporte del fútbol Coordinación contenido fundamental Tiene lugar el proceso de selección de talentos, con el objetivo de contar con jugadores con buenas capacidades para la etapa de alto rendimiento. Es la fase para derivar al jugador a alto rendimiento, práctica competitiva o práctica lúdica.
	Introducción	8-9 Años BENJAMIN	
Fase de alto Rendimiento deportivo	Iniciación	10-13 Años ALEVIN-INFANTIL	Manejar los diferentes elementos para conseguir una formación general del futbolista
	Tecnificación	14-16 Años CADETE – 1º JUVENIL	Se asimilan fundamentos del juego según la demarcación y el estilo del equipo
	Rendimiento	17-19 Años 2º-3º JUVENIL-1º SENIOR	Máxima eficacia individual por lo que se necesita un comportamiento altamente positivo en la competición. Se deberán filtrar los recursos al alcance del futbolista, perfeccionando los más destacados y obviando aquellos menos productivos

1.4. Metodología de enseñanza del fútbol, diferentes modelos

Las modalidades deportivas de invasión, entre las que se encuentra el fútbol, constituyen una de las formas de entender el fenómeno deportivo en la sociedad. Existen múltiples investigaciones que han indagado, por un lado, sobre modelos de enseñanza deportiva y, por otro lado, sobre si la intervención docente en el deporte se orientaba hacia un modelo tradicional o activo.

En estas disciplinas deportivas ha existido la tradicional dicotomía entre la enseñanza tradicional y la docencia bajo un modelo activo. En el caso del primer modelo, la técnica centraba los patrones pedagógicos, mientras que la perspectiva de la enseñanza activa, entiende el aprendizaje de estos deportes, no como una suma de técnicas, sino como un sistema global de relaciones entre los diferentes elementos del juego (Blázquez y Amador, 1999).

Por otra parte, existe un gran cuerpo científico que ha investigado los aspectos metodológicos de las disciplinas deportivas que tienen por objetivo situar el móvil en un espacio y/o evitarlo dentro de un entorno estandarizado. No obstante, la mayoría de los trabajos sobre este objeto de estudio, han indagado sobre las diferencias entre una metodología tradicional y una activa (Almaguer, 2004; Allison y Thorpe, 1997; García-Herrero y Ruiz, 2003; Méndez, 1999) o bien, han determinado si la intervención docente de los profesionales se orientaba hacia un modelo u otro (Manzano, Cañadas, Delgado, Gutiérrez, Sáenz, Sicilia y Varela 2003, Robles, 2009 y Ureña, Alarcón y Ureña Villanueva 2009).

Sin embargo, no se hallaron trabajos que investigaran si la intervención docente en los deportes de invasión tendía hacia una

enseñanza deportiva vertical, aprendizaje de un solo deporte, u horizontal, aprendizaje común de varias disciplinas deportivas (Hernández, Castro, Gil, Cruz, Guerra, Quiroga y Rodríguez 2001).

En este sentido y basándonos en la teoría de la transferencia, diferentes autores, fundamentaron los primeros indicios que apoyaban que la enseñanza conjunta de varias disciplinas deportivas con idéntica estructura, los deportes de invasión en este caso, podía favorecer el aprendizaje a través de la transferencia entre las situaciones (Bengué, 2005 y Lagardera y Lavega, 2003). Estos primeros indicios se confirmaron como evidencias científicas gracias a los trabajos recientes de Memmert y Harvey (2010), Ramírez (2009) y Yañez y Castejón (2011) que acreditaron que existía transferencia al enseñar conjuntamente los deportes de invasión.

Una vez descrito el panorama en el que se encuentra hoy en día la enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos o de colaboración/oposición o deportes de invasión, nos centraremos en los modelos más utilizados en la enseñanza-aprendizaje del fútbol, para lo cual, en primer lugar, analizaremos la enseñanza tradicional de este deporte, ya que este tipo de modelo ha predominado y aún predomina en multitud de clubes y escuelas deportivas. Señalaremos también, las principales carencias o limitaciones que, según los diferentes autores, presenta este tipo de enseñanza. Seguidamente pasaremos a mencionar las características más destacables de los modelos alternativos. No obstante dentro del fútbol base, deberemos optar por un modelo de formación del futbolista más educativo, para lo cual es necesario tener en cuenta, entre otros, tres aspectos: el propio deporte (características, estructura y dinámica), las características del niño (intereses, motivaciones, conocimientos y experiencias previas, aspectos biológicos, psicológicos, etc.) y, naturalmente, la intervención didáctica

a emplear. Al respecto tenemos que decir que los dos últimos aspectos ya eran destacados por Blázquez (1986) como parámetros importantes a tener en cuenta en la iniciación deportiva.

- **Modelo de enseñanza tradicional**

Desde hace algunos años se está produciendo en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de los deportes, fundamentalmente de los deportes de colaboración-oposición o de invasión, un especial interés por desarrollar una teoría de conocimientos relativa a la especificidad de este tipo de deportes, ya que según numerosos autores (Moreno y Morcillo, 2004; Seirul-lo, 1999), la metodología utilizada para su enseñanza-aprendizaje está más en concordancia con los deportes clásicamente denominados individuales o psicomotores (Hernández-Moreno, 1994). La inadecuada aplicación, pues, del modelo de enseñanza tradicional en la enseñanza-aprendizaje de los deportes de colaboración-oposición ha hecho que surjan numerosas críticas por parte de diferentes autores.

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

Una de las principales críticas que se le hace al modelo tradicional es que este tipo de enseñanza, entre otras características, ha destacado por preconizar una enseñanza analítica y aislada del contexto real del juego de las distintas habilidades del bagaje motor del deporte en cuestión. Este hecho ha propiciado que la participación de

los alumnos-jugadores en un juego deportivo pueda postergarse hasta que estos no posean la competencia técnica necesaria, estimada ésta, según el profesor-entrenador, para tener relativo éxito en la práctica del mismo, lo cual suele ocurrir, en la mayoría de los casos, demasiado tarde, porque lo que se ha practicado, y el cómo se ha practicado no tiene nada que ver con las exigencias que demanda el juego real (Read, 1992). Esta misma autora se pregunta, en consecuencia, si la práctica de los gestos técnicos se ha producido de forma aislada, ¿cómo pueden los alumnos dar buen uso a sus técnicas si no saben dónde encajan dentro del contexto de juego?

A continuación desglosaremos el análisis y caracterización del modelo de enseñanza tradicional, también denominado de racionalidad técnica o pasivo, basándonos, fundamentalmente, en aquellos aspectos que hacen referencia a las características estructurales y funcionales del fútbol como deporte de colaboración/oposición (Tabla 16), a las condiciones y capacidades del sujeto que aprende (Tabla 17), y a la intervención educativa del entrenador-educador (Tabla 18).

Tabla 16.

Características del modelo tradicional en relación con el fútbol como deporte de colaboración/oposición

Aspecto de Referencia	Características
Fútbol deporte de colaboración/oposición	<p>Enseñanza analítica de los gestos deportivos aislando la práctica del contexto real del juego. (Devís, 1992; Fradua y Figueroa, 1995; Garganta, 2002; Lago, 2001; Romero, 1997 y Wein, 1995)</p> <p>Ejercicios estereotipados y analíticos (Ibañez, 2000; Saénz-López, 1997 y Sampedro, 1999) Existencia de habilidades técnico-deportivas de eficacia probada. Pedagogía por modelos (Devís, 1992).</p> <p>Abuso de situaciones de juego parciales de ataque sin defensa y viceversa (Sampedro, 1999)</p> <p>Escasa transferencia entre las tareas planteadas y el deporte (Saénz-López, 1997; Sampedro, 1999 y Viciano, 1999)</p> <p>Ejercicios poco participativos con filas eternas y demasiada inactividad (Romero, 1997 y Saénz-López, 1997)</p> <p>Excesiva utilización del juego colectivo complejo 11x11 (Saénz-López, 1997)</p> <p>Calentamientos dirigidos fundamentalmente a la preparación física y técnica, olvidándose de la preparación táctica. Excesivo énfasis en la competición (Romero, 1997)</p>

Tabla 17.

Características del modelo tradicional en relación con el alumno/jugador que aprende

Aspecto de Referencia	Características
Alumno/Jugador que aprende	<p>Imitación del deporte adulto. Adaptación del niño al fútbol (Ibañez, 2000; Romero, 1997; Sampedro, 1999 y Wein, 1995)</p> <p>Entrenamientos demasiado intensos para jóvenes en pleno desarrollo (Saénz-López, 1997)</p> <p>Escaso desarrollo de los mecanismos de percepción y decisión a favor del de ejecución (Lorenzo y Prieto, 2002; Romero, 1997 y Saénz-López, 1997)</p> <p>Decaimiento de la motivación debido a ejercicios estereotipados y analíticos (Viciano, 1999). Actividades y tareas poco significativas para el alumno-jugador (Lorenzo y Prieto, 2002)</p> <p>Alumno-jugador receptor pasivo de la información y obediente (Ibañez, 2000; Pino, Vegas y Moreno, 2001 y Viciano y Delgado, 1999)</p>

Tabla 18.

Características del modelo tradicional en relación con la intervención didáctica del educador-entrenador

Aspecto de Referencia	Características
Intervención didáctica del educador-entrenador	<p>Profesor experto, autoritario y protagonista de la enseñanza (Arranz ; Morilla; Gutiérrez.; Regife; Naranjo y Sanchis. 1997; Garganta, 2002; Ibáñez, 2000; Pino y cols, 2001; Romero, 1997 y Sampedro, 1999)</p> <p>Los fines y objetivos se plantean muy a corto plazo, predominando objetivos de rendimiento inmediato (Ibáñez, 2000)</p> <p>Los contenidos (técnica y táctica) se parcelan y se enseñan fuera del contexto real de juego (Ibáñez, 2000)</p> <p>El esquema de entrenamiento es, calentamiento, enseñanza de la técnica y juego (Thorpe, 1992 y Wein, 1995)</p> <p>Técnica de enseñanza basada en la instrucción directa y reproducción de modelos (Ibáñez, 2000; Sampedro, 1999; Viciano y Delgado, 1999)</p> <p>Se utiliza la competición para la evaluación del aprendizaje (Ibáñez, 2000)</p> <p>Utilización excesiva de la estrategia en la práctica analítica (Viciano,1999)</p> <p>Búsqueda rápida del perfeccionamiento técnico (Sampedro, 1999)</p> <p>Calentamientos específicos con niños, escasa comunicación entrenador-jugador y escasa individualización del proceso enseñanza-aprendizaje (Saénz-López, 1997)</p> <p>Excesivo énfasis en la victoria y se produce una selección de los mejores, lo cual lleva a discriminaciones (Romero, 1997)</p> <p>La enseñanza del deporte se asemeja más al rendimiento que a la educación (Devís, 1992 y Romero, 1997)</p> <p>La repetición del modelo aportado por el entrenador es la base de la metodología de trabajo (Viciano y Delgado, 1999)</p> <p>Utilización de los estilos de enseñanza siguientes: mando directo, mando directo modificado y asignación de tareas (Viciano y Delgado, 1999)</p>

Las distintas características del modelo tradicional han hecho que muchos autores y estudiosos del tema hayan atribuido a este modelo de enseñanza-aprendizaje ciertas limitaciones y consecuencias negativas que exponemos a continuación (Tabla 19).

Tabla 19.

Limitaciones modelo tradicional según diferentes autores

LIMITACIONES MODELO TRADICIONAL
<p>Aburrimiento de los jugadores por la realización constante de ejercicios analíticos y estereotipados (Medina, 1997 y Romero, 1997)</p> <p>Con este método el jugador pierde capacidad intuitiva, disminuyendo su capacidad táctica (Devís, 1992; Garganta, 2002 y Lorenzo y Prieto, 2002)</p> <p>La Al encaminar la enseñanza-aprendizaje hacia la competición y hacia el rendimiento, y al seleccionar a los mejores, se pierde la orientación educativa que favorece la formación integral y, además, fomenta comportamientos de agresividad, discriminaciones y comportamientos anti-sociales (Romero, 1997)</p> <p>Al basarse en los modos de ejecución de los adultos, no se consideran las características físicas ni psicológicas, las motivaciones e intereses de los jóvenes, lo cual es considerado como un error pedagógico y didáctico (Romero, 1997)</p> <p>Escasa transferencia de los aprendizajes al juego real (Lago, 2001; Medina, 1997; Romero, 1997). Este hecho va a propiciar que los aprendizajes tengan poca o ninguna significación para la persona que aprende (Cárdenas y López, 2000 y Lorenzo y Prieto, 2002). No se tiene en cuenta, así, la naturaleza del conocimiento de las actividades, ya que las aísla del contexto real de juego (Devís, 1992). Es frecuente el hecho que los jugadores no sepan aplicar, en el juego real, lo aprendido en situaciones fuera del contexto real de juego (Wein, 1995)</p> <p>El tratamiento analítico de los contenidos de enseñanza-aprendizaje hace que no se tengan en cuenta importantes características de los deportes de colaboración-oposición, tales como: la variabilidad, la incertidumbre y la complejidad (Devís, 1992 y Lago, 2001)</p> <p>Limitación del desarrollo de la creatividad por utilizarse exclusivamente una técnica de enseñanza por instrucción directa o reproducción de modelos (Devís, 1992 y Medina 1997)</p> <p>Escasa implicación cognitiva de los alumnos-jugadores al no plantearse situaciones que conlleven resolución de problemas. Inadecuada utilización del juego real, lo cual hace que no se aprovechen todas las posibilidades educativas del mismo (Medina, 1997)</p> <p>Se forman jugadores dependientes del entrenador (Thorpe, 1992)</p> <p>Al dirigir fundamentalmente la enseñanza hacia el aprendizaje de la técnica (mecanismo de ejecución), se olvidan otros aspectos importantes como la táctica y la preparación física, tratándolos, además, de forma aislada (Medina, 1997 y Romero, 1997)</p> <p>Énfasis en la especialización precoz en puestos específicos, limitando así, la formación del jugador (Medina, 1997)</p>

Llegados a este punto y una vez descrito y analizado el modelo de enseñanza aún predominante en la enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos, de colaboración-oposición o de invasión, entre los que se encuentra el fútbol, multitud de autores claman un cambio de

orientación en la enseñanza, que apunte hacia una perspectiva más formativa, educativa y cercana a la lógica del deporte. Thorpe (1992) al respecto dice que es hora de revisar la enseñanza de los juegos deportivos, pues existen diferencias manifiestas entre los deportes de colaboración-oposición y los deportes individuales, que deben llevarnos a desarrollar un corpus científico que apoye las situaciones específicas que se dan en estos deportes de colaboración-oposición (Seirul-lo, 1999).

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

- **Modelos de enseñanza alternativos**

Estos modelos de enseñanza nacen como reacción a los planteamientos didácticos realizados desde el método tradicional de enseñanza, los cuáles, tienen numerosas limitaciones y aspectos negativos. Además, como comentamos anteriormente, en el origen de estos nuevos modelos de enseñanza está la necesidad de elaborar un corpus científico que sustente la enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos o de colaboración-oposición, ya que el utilizado para los deportes individuales, se estima inadecuado por numerosos autores como Carrascosa (1996), Moreno y Morcillo (2001) y Seirul-lo (1999). Si en el modelo tradicional se insistía sobre la técnica, en los modelos alternativos, el énfasis estará en la táctica y en la presentación global de la esencia del juego y de su lógica interna.

Devís y Sánchez (1996) diferencian dentro de los modelos de enseñanza alternativos, entre modelos verticales y modelos horizontales. Los primeros, hacen referencia a la enseñanza-aprendizaje de un deporte. Por tanto, en una enseñanza centrada en el fútbol, estaríamos en un modelo vertical en el que entrarían otras perspectivas o modelos como el entrenamiento integrado, el método activo, el método global, etc. Por otra parte, los segundos van dirigidos a un bloque de disciplinas deportivas con características estructurales y aspectos similares. Los modelos horizontales se diferencian en estructural y comprensivo (Tabla 20).

Tabla 20.

Tabla comparativa de los modelos de enseñanza alternativos de los juegos deportivos de Devís y Sánchez (1996)

Modelo	Autores	Recurso pedagógico básico	Juegos deportivos	Iniciación deportiva	Fuentes teóricas	Ámbito cultural origen
Vertical	RUBIO USERO WEIN	Juegos simplificados Juegos reducidos	Hockey Fútbol Rugby	Rendimiento educación	Comprensión Thorpe Almond Spackman	Británica Francesa
Horizontal estructural	BLÁZQUEZ LASIERRA LAVEGA	Formas jugadas Juegos	Juegos deportivos colectivos	Educación Rendimiento	Estructuralismo Praxiología Bayer Parlebas	Francesa
Horizontal comprensivo	DEVÍS PEIRÓ	Juegos modificados	Bate y campo Cancha dividida Invasión Blanco y diana	Educación Rendimiento	Comprensión Torpe Bunker Almond Speackman Stenhouse Elliot y Almond	Británica

• **Modelo de enseñanza vertical**

Tabla 21.

Características básicas modelo vertical según varios autores

MODELO DE ENSEÑANZA VERTICAL
<p>Adaptación del fútbol al niño teniendo en cuenta sus características biológicas, psicológicas, afectivas y sociales (Giménez, 2001; López y Castejón, 1998a y Wein, 1995 y 1998)</p> <p>La técnica aparece subordinada a la táctica. No es suficiente con saber hacer sino que además, es necesario saber cundo y por qué hacer (López y Castejón, 1998b y Sampedro, 1999)</p> <p>Aprendizaje significativo de las habilidades motrices específicas (Ávila y Chiroso, 1997; Cimarro y Pino, 1997; Hernández Ligeró, 1998; López y Castejón, 1998b; Martínez Chávez, 2001; Romero, 1997 y Sainz, 2002)</p> <p>La construcción de las tareas de enseñanza-aprendizaje tiene en cuenta los distintos elementos que están presentes en el juego real, es decir, el balón, reglamento, compañeros, adversarios, etc.</p> <p>El concepto técnica cambia en relación con los deportes de colaboración-oposición. Deja de referirse a la reproducción de modelos y pasa a definirse como movimientos o coordinación de movimientos correspondientes (Giménez, 1994, citado por Ávila y Chiroso, 1997).</p> <p>Enseñanza-aprendizaje contextual y próximo al juego real, donde aparezcan los distintos elementos que componen el fútbol (técnica, táctica, etc.), enfatizando la enseñanza sobre uno de ellos, lo cual favorecerá la transferencia positiva de los aprendizajes (Ávila y Chiroso, 1997; Carrascosa, 1996; Cimarro y Pino, 1997; Espar, 1998; Fradua y Figueroa, 1995; Garganta, 2002; Giménez, 2001; Giraldez, Yagüe y Cuadrado, 2001; Hernández Moreno; Castro; Cruz; Gil; Guerra; Quiroga y Rodríguez 2001; López y Castejón, 1998a; Lillo, 2000; Lorenzo y Prieto, 2002; Martínez Chávez, 2001; Medina, 1997; Morcillo y Moreno, 1999 y 2001; Pascual, 1997; Pino et al. , 2001; Sampedro, 1999; Sarasa, 2002 y Yagüe, 1997)</p> <p>Se parte de la idea de que el todo se puede dividir en unidades elementales, pero no es igual a la suma de sus elementos, ya que se aprende globalmente (Martínez Chávez 2001; Wein, 1995 y Yagüe, 1997)</p> <p>Se suelen trabajar a la vez objetivos de la preparación física, técnica, táctica y psicológica, lo que se entiende como globalizar (Carrascosa, 1996; Sans y Frattarola y Sagrera, 1999 y Sarasa, 2002)</p> <p>Se fomenta la variabilidad en la práctica (Hernández et al. 2001 y Martínez Chávez, 2001)</p> <p>Se incide fundamentalmente sobre los mecanismos de percepción y decisión, sin olvidar el de ejecución (Morcillo; Cano; Maldonado y Nuñez 2001 y Yagüe, 1997)</p> <p>Se produce la unión entre acción y cognición. Promocionando el pensamiento táctico, la creatividad, la toma de decisiones y la adaptabilidad a las situaciones cambiantes tan características de los deportes colectivos (Martínez Chávez, 2001)</p> <p>Los estilos de enseñanza predominantes son los cognitivos (Delgado, 1991), es decir, el descubrimiento guiado y la resolución de problemas (Medina, 1997 y Pino et al. 2001)</p> <p>El juego o las situaciones jugadas son el medio de enseñanza en el que se basa este modelo, lo cual va a favorecer una actitud y una motivación positiva hacia los aprendizajes por parte de los jugadores (Cimarro y Pino, 1997; Martínez Chávez, 2001; Sans, Frattarola y Sagrera, 1999; Sarasa, 2002 y Yagüe 1997)</p> <p>Se valora la formación de actitudes como la cooperación, el compañerismo, etc., centrándose en la formación y educación integral del jugador (Ámbito psicomotor, cognitivo, afectivo y social) (Ávila y Chiroso, 1997; Yagüe, 1997)</p> <p>Tratamiento educativo de la competición (Wein, 1995)</p>

- **Modelo de enseñanza horizontal estructural**

Este modelo parte de la estructura del juego. Lo importante es la función que adopta el jugador dentro de una tarea respetando la lógica interna del juego. La progresión partiría de situaciones de solo cooperación, pasando por situaciones de solo oposición hasta llegar a situaciones de colaboración-oposición.

Bayer (1992) plantea una secuencia en la que distingue tres momentos en el aprendizaje:

1. "Orientación - investigación", en el que el jugador afronta una situación problema.
2. "Habitación - conjunción", en la que el jugador capta cuáles son los elementos esenciales de la situación a los que a de prestar mayor atención para conseguir la respuesta adecuada.
3. "Refuerzo o estabilización", necesaria para fijar y automatizar las respuestas, variando las condiciones del entorno para que la respuesta sea flexible.

Blázquez (1986) desarrolla la propuesta de momentos de aprendizaje realizada por Bayer enriqueciéndola mediante una progresión en espiral, en la que, tras plantear la situación problema y dejar varios minutos de práctica, se detiene la misma para analizar las situaciones de juego y tomar decisiones, las cuáles, se aplicarán en la segunda fase de práctica. El ciclo se repetiría hasta la total comprensión de la situación y la corrección de los errores que se hubieran detectado. Para Blázquez la aplicación de estas fases debe ser común a todos los métodos activos.

Por su parte Hernández-Moreno (1994) aborda la iniciación deportiva bajo un modelo horizontal estructural, teniendo como objetivo inicial, que los jugadores comprendan la lógica interna de estas actividades y su funcionalidad para, a partir de la comprensión del contexto, poder abordar aprendizajes específicos. Para ello, proponen situaciones de juego reales simplificadas, donde se concrete inicialmente el objetivo del juego y se promueva una evolución reglamentaria a partir de las propuestas de los jugadores (juegos adaptativos), relacionando cada propuesta con el parámetro de la estructura reglamentaria simplificada correspondiente.

- **Modelo de enseñanza horizontal comprensivo**

Se fundamenta en juegos con predominio táctico y la técnica se va introduciendo progresivamente. Divide los juegos en función de sus características tácticas. Se trabajarían, mediante la presentación de diferentes actividades jugadas, aspectos comunes a diferentes deportes con una lógica interna similar.

Respecto a este modelo de enseñanza horizontal comprensivo, hemos de destacar el hecho de que existen numerosos autores que, analizando críticamente este modelo, aluden, como contrapartida, a una escasa investigación en este campo, lo cual es imprescindible para poder generalizar los resultados y las conclusiones (Castejón et al., 1999 y McNamee, 1992), como podemos observar en la Tabla 22.

Tabla 22.

Características básicas modelo horizontal comprensivo según varios autores.

MODELO DE ENSEÑANZA HORIZONTAL COMPRENSIVO
<p>En este modelo de enseñanza se aboga por una enseñanza-aprendizaje común de varios deportes en función de características y aspectos análogos a todos ellos.</p> <p>Se apuesta por la comprensión de la naturaleza del juego, es decir, entender en qué consiste el juego. Esta naturaleza del juego viene determinada por las reglas del mismo (Devís, 1992 y Thorpe, 1992)</p> <p>Adquisición contextual de las habilidades técnicas, favoreciendo la transferencia positiva entre aprendizajes (Devís, 1992 y Read, 1992)</p> <p>La técnica se presenta subordinada a la táctica. Se va del porqué al qué hacer. Los planteamientos didácticos se basan en la resolución de problemas por parte de los jugadores (Devís, 1992)</p>

1.5. El sistema de competición en el fútbol base

Como ya adelantamos anteriormente, el fútbol base está enmarcado dentro de una red organizativa como son las diferentes Federaciones y entes que dirigen el fútbol en etapa de formación, más centradas en valores cuantitativos, (número de fichas, número de competiciones, número de equipos, número de clubes, campeonatos provinciales, regionales, nacionales, etc.) que en aspectos cualitativos y de formación.

Con ello, nos encontramos un panorama dónde el principal aspecto relevante en el fútbol base es la competición, debido a que muchos dirigentes de escuelas de formación, algunos entrenadores, la mayoría de padres y como no, los niños, en muchas ocasiones, única y exclusivamente, valoren el resultado en la competición como criterio primordial en el proceso de formación del futbolista.

Por ello, el tratamiento que se debe realizar desde las escuelas de formación de fútbol base es el utilizar y el valorar la competición como un medio y no como un fin en sí misma.

Partiendo de esta premisa debemos tener presente que la perspectiva que debe caracterizar a los programas de entrenamiento debe ser la paciencia, porque sin ella, el niño fracasará siempre que sea sometido a una intervención que no se aplique de forma progresiva y sosegada (Wein, 1995). Ninguno de los agentes de los que depende la organización del periodo de enseñanza-aprendizaje debe tener prisa, pues para conseguir un deportista hay que llevar a cabo una planificación a largo plazo (Ruiz-Pérez y Sánchez-Bañuelos, 1997).

La clave está en dar valor al proceso por encima de los productos que lo configuran, pues como entrenadores, nos enfrentamos a un camino en continua urbanización, sensible a incesantes contingencias que deberían atraer nuestra atención por encima de rendimientos competitivos ocasionales. Los goles conseguidos o encajados en la mañana de un sábado no pueden condicionar ningún planteamiento serio, ya que con ese pensamiento, no podremos dar prioridad a los aspectos lúdicos (Torres, 2005) que relativizan el significado de la victoria y la derrota, sin interferir en el fortalecimiento de valores como el esfuerzo y la dedicación.

Debemos saber dirigir la competición como un elemento más, y no único, de la formación deportiva, ahora bien, lo que no podemos permitirnos es privar a que un niño quiera únicamente encontrar y sentir la satisfacción que le produce el movimiento detrás de un balón, la alegría de pertenecer a un colectivo o la sensación de vivir y experimentar nuevas sensaciones.

Debemos superar tiempos pasados, en los que para hacerse cargo de un equipo de fútbol bastaba con demostrar cierto empeño o disponer de tiempo libre, tiempos en los que sobraban entrenadores y faltaban educadores (Wein, 1995) y ser conscientes de que en la actualidad, el valor social del deporte reclama una gran exigencia y especialización de todos los agentes involucrados en el proceso de iniciación deportiva (Sánchez-Latorre, 2005). El técnico actual para las etapas de formación, no solo necesita del conocimiento del deporte, sino que ha de manejar nociones más amplias, debido a que su responsabilidad va más allá de la práctica del fútbol, instalándose en la construcción del jugador como persona (Sánchez-Bañuelos, 1995; Morcillo, 2004; Romero-Cerezo, 1997).

El trabajo de formación, desgraciadamente es una actividad de escasa repercusión social y económica, que normalmente se utiliza como paso obligado para acceder a categorías superiores (Gordillo, 1996). La mayoría de entrenadores la conciben como un trámite, invirtiendo los esfuerzos necesarios para recolectar las ventajas que le permitan subir en el escalafón deportivo. Tristemente la recaudación de méritos y su consiguiente promoción, están ligados al número de victorias conseguidas y títulos alcanzados, más que a una valoración del trabajo bien hecho.

Todo ello, viene de igual modo, con el beneplácito de los clubes de élite, Federaciones y Organismos encargados del fútbol base, más centrados en aspectos cuantitativos, como el número de licencias, número de equipos, campeones provinciales, territoriales y nacionales, que en los aspectos cualitativos, que lleven a una mejor formación de los técnicos y jugadores de base, que aseguren una práctica adaptada a sus características y duradera en el tiempo.

Para que todo ello se cumpla, consideramos fundamental la labor del técnico deportivo, el cuál, debe ser una persona competente, conocedora no solo del deporte sino de los sujetos que tiene bajo su responsabilidad, un buen relaciones públicas, un gestor humano, un operador de materiales (Tabernero, Márquez y Llanos, 2002) y finalmente un administrador de emociones propias y ajenas, con el fin de equilibrar un proceso tan intenso como gratificante.

Por tanto sería necesario y recomendable que en todas las escuelas deportivas y clubes de formación de fútbol base existieran verdaderos profesionales capacitados para dirigir programas de formación-educación en el fútbol y centrados en esa labor de formación y no como trampolín o plataforma de promoción para llegar al fútbol profesional.

1.6. Situaciones de enseñanza para el aprendizaje del fútbol

Tras haber esbozado las características más importantes de la iniciación deportiva, las fases del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus métodos de trabajo, llega el momento de analizar y afrontar un punto básico para el desarrollo de nuestro estudio, como es el análisis y tratamiento de las situaciones que han de darse para la enseñanza del fútbol base.

La formación del niño es un aspecto tan relevante, que no admite cualquier estrategia de intervención, sino aquella especialmente diseñada para la etapa (Hernández-Moreno et al., 2001):

- Evitar la especialización temprana.
- Dotar de habilidades transferibles a los diferentes deportes.
- Respetar, a través de las tareas propuestas, la lógica interna del deporte.
- Plantear situaciones motrices según la acción del juego.
- Adaptar la intervención al nivel del sujeto.
- Asegurar que la actividad de enseñanza sea significativa y relevante.
- Proponer actividades motivantes en consonancia con el interés del alumno.

A menudo podemos comprobar, cómo las instituciones, padres, medios de comunicación, etc., creen que en materia de iniciación deportiva casi todo es válido y que cuanto antes se empiece mejor (Romero, 1997). Esto ha desembocado en un escenario como el que relata Saura (1996):

- Dar excesiva importancia al aspecto competitivo.
- Problemas de especialización prematura.
- Ser copia del deporte adulto.
- No estar adaptado.
- Excesiva importancia al aprendizaje técnico.
- Cada vez hay más entrenadores y menos educadores como responsables del deporte escolar.
- Modelos selectivos, solamente deporte para los mejores.

Todo ello nos hace vislumbrar un panorama dentro del fútbol base en la actualidad, marcado por una serie de parámetros que nos hacen alejarnos de lo que es la esencia de la iniciación deportiva, que es la formación, con lo cual, cada vez es más frecuente, ver casos de abandono prematuro de la práctica deportiva, debido a experiencias

desagradables y en muchos de los casos evitables, de haber seguido unas pautas y una metodología de trabajo adaptada y a través de educadores con la formación necesaria como para afrontar procesos de enseñanza-aprendizaje en etapas de formación.

El entrenamiento es el medio fundamental que tiene el entrenador para conseguir sus objetivos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cuál en todo momento, debe respetar las condiciones y características intrínsecas del fútbol.

Tomando como referencia el contenido (Alonso y Lago, 2009), se empieza a ser consciente de la necesidad de construir programas de aprendizaje subordinados a elementos de vital importancia para la configuración del proceso de entrenamiento (Blázquez, 1995, Hernández et al., 2001):

- Los objetivos a conseguir.
- El sujeto que aprende.
- La estructura del deporte.
- La metodología.

La preparación eficaz es la que conserva las características de la disciplina a la que se dirige (Sans y Frattarola, 1993) y como *“el deporte de equipo es más que un conjunto de técnicas, sobre todo es un juego”* (Antón y Dolado, 1997), la mejor forma de conseguir una preparación adecuada no es a través de ejercicios técnicos, sino empleando el juego del fútbol. Esta forma de entrenamiento, genera un contexto de aprendizaje muy positivo porque pone en liza la mayoría de elementos integrantes de las modalidades de equipo (compañeros, adversarios, meta, móvil, reglas), para mejorar las habilidades motrices a la par que

otras relativas al ámbito cognitivo y social, como observamos en la Tabla 23 (Giménez, 2000).

Tabla 23.

Organización de los medios de entrenamiento en la enseñanza deportiva según Giménez (2000)

EJERCICIOS	EDADES	TAREAS
JUEGOS SIMPLES	4 – 8 Años	Actividades de carácter lúdico, de baja intensidad y duración. Presentan pocas reglas y sencillas.
JUEGOS COMPLEJOS	7 – 10 Años	Actividades de mayor exigencia motriz, que se traduce en una mayor intensidad. Reglamento más exigente y duración mayor que los anteriores.
JUEGOS PREDEPORTIVOS	8 – 12 Años	Juegos complejos que desarrollan habilidades deportivas de forma genérica o específica.
DEPORTES REDUCIDOS	8 – 12 Años	Deportes en los que se adapta el material, el espacio, las reglas, etc.
DEPORTE	A partir 13 años	Situación motriz de competición institucional

En una etapa como la iniciación deportiva, es posible admitir múltiples planteamientos, pero es difícil comulgar con aquellos que prescinden del juego (Castejón, 2004; Esper, 2002; Giménez, 2000; Giménez y Saénz-López, 2002; Mariot, 1995; Saénz-López, 1997;), debido a que esta es la herramienta que más intensamente puede influir en las diferentes estructuras de un jugador en fase de formación (Espar, y Gerona, 2004), ajustándose a cada nivel y poniendo de manifiesto su progreso y necesidades (Mombaerts, 1998).

Aunque el juego en si mismo se basta para manifestar sus inconfundibles atributos, el entrenador tiene que proporcionar una puesta en escena propia, gobernando aspectos tan significativos como la recompensa, los ánimos, la consideración de los logros y fracasos o el conocimiento de los resultados, para estimular el potencial de la tarea (Águila y Casimiro, 2001). Cuando estos y otros detalles no se cuidan, entonces el juego se impregna de tintes peyorativos, disonantes respecto al aprendizaje y se convierte en un utensilio recreativo que pierde poder pedagógico. Por eso no vale cualquier interpretación, y para disfrutar de sus ventajas, desde el punto de vista educativo, es necesario respetar una serie de criterios (Tabla 24).

Tabla 24.

Criterios a tener en cuenta en la aplicación de actividades aptas para el aprendizaje.

HANH (1988)
<ol style="list-style-type: none"> 1. La actividad se debe construir en forma de reto, suponiendo una implicación suficiente por parte del ejecutante. 2. La dificultad debe ser mediana. Graduada suficientemente para que el niño encuentre el éxito si se esfuerza. 3. El niño debe percibir individualmente si su participación es positiva. 4. La tarea debe articularse para que aumente la capacidad actual de rendimiento del sujeto. 5. La actividad debe permitir que el jugador ejecute de nuevo, en condiciones diferentes, para poder mejorar un movimiento ya realizado. 6. Los participantes deben comprender la razón y finalidad de las propuestas ofrecidas. 7. Las actividades deben ser simples, pudiendo ser resueltas en un tiempo suficiente. 8. Deben solicitar la implicación emocional de los participantes. El niño tiene que demostrar un talante positivo ante la tarea, comprendiendo que está ampliando sus posibilidades motrices. 9. Las tareas deben exigir del niño su compromiso motriz y también mental, por encima de los clásicos autómatas que ejecutaban sin reflexión.
CASTEJÓN (1995)
<ol style="list-style-type: none"> 1. El tiempo destinado a conseguir el objetivo debe ser el suficiente. 2. La actividad propuesta tiene que poder resolverse mediante la motricidad. 3. Actuar de manera planificada sobre todo en relación al material y la instalación. 4. El entrenador no solo debe presentar el problema, sino también reforzar los actos que vayan en el sentido apropiado.

FRADUA (2005)

1. Debe cumplir con el objetivo para el que es diseñada.
2. Debe ser capaz de solicitar ese comportamiento el número suficiente de veces para poder ser asimilado.
3. Debe generar cierta motivación.
4. Debe garantizar un tiempo suficiente de práctica.

El entrenador necesita tener presentes estos criterios y acertar con la selección de actividades como requisitos para conseguir los aprendizajes previstos (Alonso y Lago, 2009; Espar y Gerona, 2004; Helsen, Starkes y Hodges, 1998).

El entrenamiento específico por especialidades recomendaba para los deportes de equipo, entre los que se incluye el fútbol, prescindir de las mediaciones más directivas e incorporar las que implican al jugador con el propósito de soliviantar su inteligencia, creatividad y personalidad (Águila y Casimiro, 2000). Esto supone una apuesta por los métodos que conllevan una implicación cognitiva del deportista (Arriscado y Dalmau, 2009), pero sin olvidar otras opciones metodológicas. En el nuevo panorama de formación deportiva deben convivir de manera cordial las diferentes estrategias pedagógicas (Castejón, 2005) ya que “no existe un único método de aprender un deporte ni de entenderlo” (Espar y Gerona, 2004). Aunque los nuevos métodos de enseñanza que respetan las condiciones del deporte parecen los más adecuados, volver a radicalizar la postura sobre una maniobra didáctica no tiene mucho sentido (Ticó, 2002) ya que “no hay un método capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de enseñanza” (Joyce y Weil, 1985, citados por Cavalli, 2008) y por eso es mejor combinar lo positivo de cada modelo.

Morcillo y Moreno (2000) conciben una propuesta para la creación de situaciones de enseñanza-entrenamiento de los medios

técnicos-tácticos de fútbol en relación al análisis de los mecanismos del acto deportivo. Se concreta en estos tipos:

Tipo 1. Situaciones técnicas o tácticas en entorno estable: predomina el mecanismo de ejecución en una condición espacio-temporal estándar. La técnica está al servicio de la automatización de movimientos tácticos bajo una estrategia analítica.

Tipo 2. Situaciones técnico-tácticas en entorno inestable: se trata del desarrollo de medios técnico-tácticos que aparecen en condiciones espacio-temporales cambiantes, pero sin oposición activa.

Tipo 3. Situaciones técnico-tácticas de juego real reducido o simplificado. Son tareas que utilizan reglas que provocan el desarrollo de los fundamentos técnico-tácticas del deporte.

Tipo 4. Situaciones técnico-tácticas de juego real: se potencian los medios técnico-tácticos aplicando situaciones reales de 11x11, prestando más atención a algún aspecto especial del juego, sin abandonar la atención al comportamiento global.

La implicación que cada una de estas situaciones tiene sobre el mecanismo del acto motriz se refleja en la Tabla 25.

Tabla 25.

La implicación que cada una de estas situaciones tiene sobre el mecanismo del acto motriz. Morcillo y Moreno (2000).

	Percepción	Decisión	Ejecución
TIPO 1	*	*	***
TIPO 2	***	*	**
TIPO 3	***	***	**
TIPO 4	***	***	***

Según Romero (2000), se tendrá que efectuar el diseño de tareas o actividades de entrenamiento que vayan dirigidas a desarrollar todos los factores y mecanismos que se requieren para el desarrollo de juego, que sean más específicas y similares a lo que se efectúa en la competición. Asistimos, por tanto, a un planteamiento metodológico en el que los entrenamientos, basados en el comportamiento de juego, deberán ser más integrales y menos analíticos. Además, los factores técnicos, tácticos, físicos y psíquicos aparecen con características diferentes, pero siempre juntos e interrelacionados.

Si el jugador, durante la competición de fútbol, se implica en la acción de juego física, técnica, táctica, psico y socialmente, es lógico que el entrenamiento debe ser lo más parecido posible al juego del fútbol, abarcando todos estos aspectos, buscando una interdependencia e influencia mutua entre estos contenidos del entrenamiento, influyendo en el aumento del rendimiento de los jugadores.

Por ello Bangsbo (1998) considera que *el jugador ideal de fútbol, debe tener una buena comprensión táctica, ser técnicamente hábil, mentalmente fuerte, funcionar bien socialmente dentro del equipo y tener una elevada capacidad física.*

La capacidad de rendimiento en el fútbol, como consecuencia del desarrollo de capacidades, se logra mediante un proceso complejo como es el entrenamiento, atendiendo a las características personales de los deportistas y de las condiciones ambientales que se dan. Inciden distintos factores o condiciones que propician la capacidad de rendimiento eficaz en el fútbol (condiciones básicas, habilidades técnico/tácticas, condiciones motoras, cualidades personales y sociales). Estos factores tienen una interdependencia, interactuando entre sí, logrando influir en el rendimiento de los jugadores.

Sainz de Baranda, Llopis y Ortega (2006) creen que no es suficiente, realizar una clasificación, y por lo tanto una posterior distribución temporal de las tareas, atendiendo únicamente al número de jugadores (atacantes y defensores) que participan en la misma, pues dentro de una tarea de 1x1, podemos encontrar una gama amplia de niveles de oposición/colaboración, es decir, desde situaciones de 1x1, donde el defensor, sólo actúa de "estatua", hasta situaciones donde dicho defensor participa libremente. En cualquier caso, evitaremos, el tan utilizado recurso de las defensas semiactivas, ya que son irreales y no permiten la obtención de éxito por parte del defensor.

Por otro lado, existe una gran gama de posibilidades existentes entre las situaciones de 1x1 hasta llegar al siguiente apartado numérico que podría ser 2x1. Su propuesta consiste en adaptar al deporte del fútbol la clasificación realizada por Pintor (1998) en el baloncesto.

Dicha clasificación, no supone, que dichas tareas se realicen de manera aislada, sino que será necesario manipularlas y combinarlas, con el objetivo de enriquecerlas.

- **Objetos estáticos (T.O.E.).** En lugar de utilizar a compañeros que actúen como estatuas, ante determinados gestos técnicos, y con el objetivo de que todos estén practicando, utilizaremos objetos como estímulos existentes en el terreno de juego, los cuales, habrá que rodearlos, esquivarlos, saltarlos, realizar algún gesto técnico delante de ellos, etc. Muchos son los objetos que actualmente se utilizan como los aros, conos, estafetas, picas, etc. con el inconveniente en la gran mayoría de ellos de la falta de volumen, ya que el volumen que ocupa una pica, un aro, o cono, poco se parece a un oponente o adversario. Para resolver este pequeño inconveniente, recurriremos a la imaginación de

cada entrenador, pues unos dispondrán de unos medios materiales y otros de otros, pero nunca debería ser la falta de medios la excusa para no disponer de objetos que dispongan de un volumen adecuado.

- **Objetos dinámicos (T.O.D.):** Pintor (1998), define objetos dinámicos a los compañeros que actuando en el mismo espacio, no suponen ni colaboración ni oposición. La principal virtud de utilizar tareas en las cuales existan objetos dinámicos, es que al no haber oponentes directos, los posibles gestos técnicos se pueden realizar de manera más o menos sencilla (no existiendo alguien que nos lo evita), pero al existir estos objetos, el jugador tiene la obligación de estar percibiendo constantemente las trayectorias de los mismos, así como los espacios libres, ocupados, etc., en definitiva estar tomando decisiones que le permitan realizar los gestos técnicos de manera adecuada en un contexto propio del juego deportivo.
- **Adversarios circunstanciales (T.A.C.):** Pintor (1998) los define como adversarios que no actúan directamente sobre un oponente, si no que pueden elegir sobre que oponente actuar, pudiendo cambiar de oponente conforme interese para obtener éxito. Además de las ventajas de la propuesta anterior, supone que al existir un oponente directo, aunque sólo sea de manera momentánea, es necesario utilizar diferentes elementos para solventarlo, pero también es posible obtener éxito, sin la necesidad de enfrentarse directamente a él, simplemente percibiendo la actuación del defensor y actuando en el momento más oportuno.

- **Colaborador circunstancial (I.C.C.).** En este caso, puede existir un colaborador permanente, aquel que colabora de manera constante sobre un jugador, pareja, trío, cuarteto, etc., o bien un colaborador que puede estar actuando sobre uno de ellos, e ir cambiando en el propio desarrollo del ejercicio.
- **Adversarios condicionados (T.AD.C).** Oponentes directos, pero que se encuentran condicionados, existiendo algún tipo de norma que limita las posibilidades de actuación, pero que nunca evitarán la posibilidad de obtener éxito.
- **Atacantes condicionados (T.AT.C)** El atacante tendrá alguna norma que deberá cumplir para lograr el objetivo del juego.

CLASIFICACIÓN			
DE MENOS A MÁS	1 X 0	Objetivos estáticos	+ Oponente Directo
	1 X 1	Objetivos dinámicos	
	2 X 1	Colaborador circunstancial	
	2 X 2	Adversarios circunstanciales	
		Adversario condicionado	
		Atacante condicionado	

Figura 4. Clasificación de las tareas Sainz de Baranda, Llopis y Ortega (2006), modificado de Pintor (1998).

Con respecto a los atacantes y defensores condicionados, estimamos oportuno, señalar la propuesta que establecen Cárdenas y López (2000) sobre los juegos con normas, en los cuales la progresión de dichas normas es la siguiente:

1. Reglas de prohibición de obligado cumplimiento, como por ejemplo prohibir al atacante lanzar desde una determinada zona.
2. Reglas que sobrevaloran la aparición de conductas de juego. Si el gol es conseguido desde una zona concreta vale 3 puntos, si es conseguido desde otra 1.
3. Reglas que obligan a la utilización de determinados elementos técnico/táctico o al desarrollo de conductas concretas. Antes de lanzar, es obligatoria conducir el balón durante un tiempo determinado.

A nuestro entender, creemos de mayor utilidad, el uso de juegos con normas que sobrevaloran la aparición de determinadas conductas, porque de esta manera no obligamos al jugador a realizar ningún tipo de acción concreta, sino que proponemos dicha realización; además el imponer una norma, de alguna manera, supone que el adversario conoce dicha norma y actuará en función a ésta, y por lo tanto será más difícil conseguir un elevado número de acciones objeto del ejercicio.

Desde el punto de vista del uso y desarrollo de las tareas, nuestra propuesta consiste en cumplir, dentro de lo posible, los tres principios pedagógicos, teniendo presente, las siguientes consideraciones:

- I. El uso de T.O.E se utilizará principalmente para la mejora técnica (debido a que no es posible la adaptación del móvil, el porcentaje de tareas con predominio técnico en fútbol es importante).
- II. La utilización de T.O.D, usando dentro de estas tareas, objetos estáticos, será prioritario en la formación deportiva. Creemos que el tiempo de dedicación a las T.O.E, será mínimo, dirigiendo la mejora técnica a través de T.O.D, donde la aplicación e implicación de los procesos tácticos son determinantes.
- III. El uso de T.A.C y T.C.C, es de vital importancia, pues supone un grado de dificultad pequeña, no existiendo una oposición directa, pero a la vez existe la necesidad de un trabajo perceptivo y de toma de decisiones, situando la tarea dentro del contexto de juego. Por lo tanto, su inclusión en las sesiones cuyo objetivo sea táctico, es predominante, además de poder plantear tareas donde podamos mejorar el aspecto técnico/táctico.
- IV. Por último, las T.AD.D y T.AT.D, debido a la existencia de adversarios directos, el atacante necesitará cierto control sobre el móvil, desarrollándose posteriormente.

A pesar de los cambios producidos a nivel metodológico y de entrenamiento en la enseñanza del fútbol, se observa cómo a la hora de evaluar este tipo de enseñanzas sobre el conocimiento táctico y sobre las tomas de decisiones, nos encontramos dificultades como que el futbolista sepa qué hacer pero no sea capaz de expresar una decisión adecuada por falta de tiempo, por la presión de un oponente o por la tensión competitiva; el nivel técnico del futbolista, puede limitar las opciones de rendimiento, aunque sea consciente de que otra decisión es más apropiada; otra dificultad es que el futbolista sepa

ejecutar una situación motriz y no sepa verbalizarla; finalmente, podemos encontrar futbolistas que en la práctica tiendan a evadirse o a eludir situaciones problemáticas para él (González, García, Pastor y Contreras, 2011).

Una evaluación más integral del fútbol, como deporte de invasión, nos lleva a diseñar una propuesta de evaluación que abarque más de un dominio (Méndez, 2005; Pérez, Heras y Herrán, 2008; Santos, 2010) y que nos informe sobre el grado de comprensión discente de las diferentes situaciones de juego. En esta línea, de valorar más de un ámbito del futbolista, es acertada la revisión de Moreno, García González, Gil y Del Villar (2010) sobre los tipos de saberes o conocimientos, diferenciando entre el conocimiento declarativo y procedimental. En el caso del primero, se entiende como el conjunto de saberes teóricos de un deporte que comprenden desde los fundamentos técnico-tácticos hasta los aspectos reglamentarios, y en el caso del conocimiento procedimental, como un saber basado en la solución táctica en entornos jugados.

Los conocimientos declarativo y procedimental han sido herramientas utilizadas para valorar la parcela cognitiva en la evaluación de los deportes de invasión (Otero, González y Calvo, 2012). Uno de los instrumentos de evaluación que presenta una mayor utilidad en el contexto deportivo, es el *Team Sport Assesment Procedure* (TSAP) desarrollado por Grehaigne, Godbout y Bouthier (1997), que proporciona información para cuantificar el rendimiento ofensivo total del deportista en los deportes de invasión, reflejando los aspectos técnicos y tácticos de la práctica del juego con éxito. El *Game Performance Assesment Instrument* (GPAI), diseñado por Oslin, Mitchell y Griffin (1995), también tiene su utilidad como una herramienta comprensiva del juego, y está compuesta por siete variables (base,

ajuste, toma de decisión, ejecución de la habilidad, cobertura, apoyar y marcar), que se pueden adaptar a los diferentes deportes de la clasificación táctica. Otras herramientas como, el *Instrumento de Observación* de French y Thomas (1987) ampliado por Méndez et al., (2009); el *Test de Juego 2 vs 2* creado por Vera, Pino, Romero y Contreras (2007), evalúan en una situación real de juego el conocimiento de los jugadores sobre los principios básicos del fútbol.

Teniendo en cuenta los procesos de comprensión y de toma de conciencia en el razonamiento táctico, que tienen lugar en el fútbol, de la Vega, del Valle, Maldonado y Moreno (2008) crearon un juego de mesa en el que el futbolista debe proyectar sus conocimientos del juego en tres dimensiones básicas de análisis: los aspectos tácticos colectivos, los grupales y los individuales.

Sin desdeñar estas herramientas para la evaluación del conocimiento táctico, el instrumento que ha sido utilizado en nuestra investigación, es el *Cuestionario de Evaluación del Conocimiento Táctico Aplicado al Fútbol* (C.E.C.T.A.F.), creado por de la Vega (2003) para la evaluación de la comprensión táctica deportiva y que se agrupa en seis factores (táctica individual ofensiva, táctica individual defensiva, táctica grupal ofensiva, táctica grupal defensiva, la táctica colectiva ofensiva y la táctica colectiva defensiva).

1.7. Antecedentes de la investigación

En primer lugar, revisaremos aquellas investigaciones que han tratado la iniciación deportiva en el fútbol en alguna de sus facetas. Al final de los años ochenta, destaca un estudio que pretende averiguar algunas connotaciones asociadas a los procesos de aprendizaje vinculados a la enseñanza del fútbol. Mc Morris (1988) plantea dos tipos de entrenamiento de seis sesiones, uno basado en lo analítico y otro construido en base a pequeños juegos evidenciando los resultados avances similares en ambos casos.

Posteriormente Beckett (1990) trazó otro trabajo relacionado con el fútbol y la influencia de los diferentes estilos de enseñanza en el aprendizaje de habilidades motrices y en el conocimiento del deporte.

También en la primera mitad de los años noventa, se repiten otros tres estudios que emplean el fútbol como disciplina de investigación. Los trabajos de Raya (1992) y Raya, Fradua y Pino (1993), pretenden determinar la influencia sobre el aprendizaje del tiro a portería pueden tener tres modelos distintos de transmisión del contenido: instrucción verbal, moldeamiento y una combinación de ambas. El tercer estudio que se afronta en esta época, utilizando nuestro deporte, lo desarrollan Mitchell, Griffin y Oslin (1995) para intentar constatar el resultado de un modelo técnico y de otro táctico sobre la ejecución de gestos técnicos, sobre el conocimiento declarativo y sobre la toma de decisiones durante el juego. Los autores señalan, que tras la unidad de entrenamiento, ningún grupo mejoró en la ejecución de las acciones técnicas; ambos grupos mejoraron en el conocimiento sobre las habilidades, pero solo los que trabajaron sobre la táctica, demostraron ser mejores en la toma de decisiones durante la participación en el juego.

La investigación de Julián, del Campo y Reina (2005) recurrió al fútbol, balonmano y baloncesto para estudiar si la organización de los contenidos, podía influir en su aprendizaje, llegando a la conclusión, que lo que verdaderamente influye en la toma de decisiones es una intervención basada en la comprensión, con independencia del modo en que se organicen los contenidos.

Por último, vamos a destacar las investigaciones más significativas desarrolladas en los últimos tiempos, en el marco de la iniciación deportiva al fútbol. Harvey (2003) intenta aclarar si un enfoque comprensivo puede aumentar el comportamiento táctico defensivo de un grupo de futbolistas expertos.

Hayes, Horn, Hodges, Scott y Williams (2003) se ocupan de comprobar cómo influye el conocimiento de los resultados en el aprendizaje de una habilidad como el tiro a portería.

En el estudio de Ferreira, Moreira y Sarmiento (2003) se intenta comparar el procedimiento seguido por diferentes profesores a la hora de enseñar el fútbol y otra serie de deportes individuales.

Chirosa, Ponce y Chirosa (2003) se centran en conocer el efecto sobre determinados gestos técnicos del fútbol, de una intervención mixta y otra basada en la indagación. Ponce (2007) señala que con la estrategia basada en la indagación, se pueden obtener progresos en la ejecución del control y del pase, y con la intervención tradicional se comprueba el progreso significativo en la acción del tiro a portería.

Dentro de la iniciación al fútbol, estudios como el de Bayer (1992), señalan los doce años como edad recomendable para enseñar fútbol específicamente. Seirul-lo (1995) plantea la práctica deportiva escolar

específica para alumnos que muestren talento especial para una especialidad deportiva, dando importancia a la toma de decisiones, el auto-análisis y la comprensión táctica.

Autores como Morcillo y Moreno (2000) proponen métodos activos de enseñanza, al igual que Wein (1995); o si debe priorizarse la incubación horizontal planteada por Kröger y Roth (2003), que los niños aprendan a jugar jugando como Toral, Vicente y García (2005), teniendo en cuenta el juego, como Parlebas (1988), o el fútbol en la calle, referido por Brüggemann (2004).

Autores como López y Castejón (2005), Valero (2005), Giménez, Ibañez y Sáenz-López (1999), proponen una iniciación al fútbol específica, por tanto, es recomendable que anteriormente a este periodo se haya realizado una fase de iniciación deportiva general y otra de iniciación a los deportes colectivos de invasión. Existen propuestas como las de Ardá y Casal (2003), Lago (2003); Martínez y Saénz-López (2000) que proponen una iniciación al fútbol con sentido, sabiendo para qué se realiza y que continuidad tendrá en el tiempo.

Desde hace algunos años, se está produciendo en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de los deportes, fundamentalmente de los deportes de *colaboración-oposición* o de *invasión*, un especial interés por desarrollar una teoría de conocimientos relativa a la especificidad de este tipo de modalidades, ya que según numerosos autores (Moreno y Morcillo, 2004; Seirul-lo, 1999), la metodología utilizada para su enseñanza-aprendizaje, está más en concordancia con los deportes clásicamente denominados *individuales* o *psicomotores* (Hernández-Moreno, 1994). La inadecuada aplicación, pues, del modelo de enseñanza tradicional en la enseñanza-aprendizaje de los deportes de

colaboración-oposición, ha hecho que surjan numerosas críticas por parte de diferentes autores (Sánchez-Sánchez, Molinero y Yagüe, 2012).

Araujo, Travassos, Torrens y Vives (2011), consideran que los procesos relacionados con la toma de decisiones que se producen, son fruto de la auto-organización del futbolista con el contexto en el cuál se practica, por ello, se pretende encontrar un método más acorde con el objetivo real del juego, que será justamente la desestabilización de los comportamientos del oponente. El futbolista necesitará explorar el contexto e interactuar con él para resolver lo que demanda cada situación única.

Otro grupo de trabajos trataron diferentes propuestas acerca de la iniciación al fútbol como los de Benedek (2001), Brüggemann (2004), Castelo (1999), Comesaña (2001), Fradua (2005), Garganta (1997 y 2003), González (2007), Gréhaigne (2001), Malina (2001), Moreno y Morcillo (2004), Romero Cerezo (2005) y Vegas (2006).

CAPÍTULO 2:

Indicadores de Riesgo de Abandono Deportivo

La tendencia en los últimos años es intentar mantener a los individuos en la práctica, por tanto, el posible y de hecho existente abandono deportivo, es otra de las grandes inquietudes de los responsables de los deportistas. Para Martín-Albo y Núñez (1999) conocer las motivaciones de los deportistas, es conocer la prevención del posible abandono. Más aún, ante el creciente aumento del sedentarismo en nuestra sociedad, resulta de capital importancia mantener al deportista en la práctica, no solo para su formación y evolución deportiva, sino para mantenerlo ligado al deporte como hábito de vida saludable, a nivel físico y emocional.

La motivación y el abandono han sido tradicionalmente una de las preocupaciones principales de los entrenadores deportivos de todas las modalidades (Morilla, 1994), y por supuesto, el fútbol no podía ser una excepción, de hecho en los años ochenta y noventa, se han establecido las pautas para el análisis de la motivación en el ámbito deportivo, que en la actualidad se considera como materia de investigación imprescindible y relevante. El conocimiento de la motivación, que subyace a cualquier conducta humana, y en este caso a una determinada conducta deportiva, es el primer eslabón para modificar, mejorar e incluso “manipular” dicha conducta.

Partimos de la hipótesis de que la habilidad física percibida, los distintos tipos de motivación, intrínseca y extrínseca, y la orientación de metas, tarea o ego, pueden ser unos indicadores fiables del abandono deportivo, de manera que podremos prevenir el mismo antes de que se produzca. Hablaremos de un sujeto potencialmente predispuesto a abandonar, cuando se den de forma individual o conjunta, alguna de las tres circunstancias siguientes: habilidad física percibida baja, predominio de la motivación extrínseca frente a la intrínseca y predominio de la orientación al ego frente a la orientación a la tarea.

En este sentido, Chatzisarantis, Hagger, y Brickell (2008) encontraron que en el entorno deportivo que se potencia la autonomía a través de una participación activa del practicante, en la que se respeta su opinión, se podrían alcanzar unos mayores niveles de motivación intrínseca, y con ello un mayor disfrute, que tendría como resultado un aumento del compromiso deportivo.

En esta misma línea, algunos estudios (Moreno-Murcia, Cervelló y González-Cutre, 2010; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, y Cruz 2008; Vierling, Standage, y Treasure, 2007) indicaron que con un clima a favor de la autonomía, se conseguían comportamientos más positivos en el practicante, fomentando así la motivación más auto-determinada y una mayor adherencia a la práctica físico-deportiva.

De igual forma, otras investigaciones (Pihu, Hein, Koka, y Hagger, 2008; Smith, Ntoumanis, y Duda, 2007) han revelado que un mayor soporte de autonomía en los entrenamientos, mediado por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, aumentaría la motivación intrínseca y ésta a su vez generaría una mayor intención de ser físicamente activo en el futuro (Liukkonen, Jaakkola, Kokkonen, Laakso, y Sioni, 2003). Por tanto, parece necesario que los entrenadores valoren la intervención de los practicantes, involucrándoles en el proceso de toma de decisiones de los entrenamientos, ya que parece estar demostrado, que los comportamientos autónomos, se relacionan con una elevada motivación intrínseca, y por efecto, se obtienen participantes que se comprometen de forma regular con la práctica deportiva. En este sentido, Torregrosa, Viladrich, Ramis, Azócar, Latinjak, y Cruz (2011), hallaron que la generación de un clima de implicación a la tarea, por parte de los entrenadores y los compañeros, era el principal predictor del compromiso deportivo.

En resumen, según los resultados de esta y otras investigaciones, sobre compromiso deportivo, sería importante conocer los mecanismos motivacionales de los deportistas, para fomentar que estos continúen físicamente activos en el futuro, por lo que futuras investigaciones deberían ir enfocadas a la elaboración de cuestionarios que midan los comportamientos adaptativos o el compromiso deportivo en practicantes, atendiendo a motivos de práctica según el sexo, rangos de edad, deportes, nivel competitivo, motivación, climas motivacionales y factores psico-sociales en general, pues, está ampliamente demostrado que estas variables pueden influir en el fomento de la persistencia en la práctica deportiva.

Standage, Duda, y Ntoumanis (2006) y Vallerand (2007), afirman que a los participantes que se les ofrecen entornos de aprendizaje donde se les permita elegir participando en la toma de decisiones, se tiene en cuenta su opinión y perciben una relación positiva con sus compañeros y con el entrenador, alcanzarán una mayor motivación intrínseca, caracterizada por la satisfacción, disfrute, valoración positiva de la actividad, y ello, podría aumentar su compromiso con la práctica deportiva.

Es por ello, por lo que abordamos el estudio de estos tres parámetros como elementos fundamentales de nuestro estudio.

2.1. El abandono deportivo

Abandono y motivación, son dos conceptos estrechamente ligados, ya que el primero, es a menudo consecuencia de la falta del segundo. En este sentido, Cervelló (1996) afirma que el abandono deportivo, es un indicador muy importante de la motivación en el deporte. En palabras de dicho autor, el abandono deportivo se puede

conceptualizar como aquella situación en la cuál, los sujetos han finalizado su compromiso explícito con una especialidad deportiva concreta.

A la hora de definir el concepto de abandono deportivo y para evitar caer en el reduccionismo, debemos considerar la existencia de diferentes niveles de compromiso, de intensidad de práctica, de estructuración de los programas deportivos en los cuales participan los individuos y de diferentes expectativas futuras respecto a la participación o no en el deporte (Cervelló, 1996).

En la bibliografía específica, podemos encontrar términos como no participante, retirado, retirado transferido o quemado, todos los cuales hacen referencia al cese de la práctica de una actividad deportiva concreta. Para autores como Linder, Johns y Butcher (1991), dicha variabilidad terminológica, dificulta en cierta medida la interpretación de los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones.

Nuestra investigación, se centra en el abandono de un actividad concreta, el fútbol, pero aborda este problema, y aquí se encuentra lo novedoso del estudio, desde una perspectiva preventiva. Como hemos planteado anteriormente, lo que pretendemos es localizar a los sujetos que presenten indicadores para abandonar la práctica de forma prematura y así poder intervenir sobre los mismos. Cuando hablamos de abandono deportivo, estamos haciendo referencia no sólo al cese total de toda práctica deportiva, sino también el cambio o transición hacia otra modalidad, independientemente de que consideremos la segunda opción como más positiva que la primera. En este sentido Weiss y Chaumonton (1992) consideran que el fenómeno del abandono deportivo es un proceso continuo, que abarca desde aquel grupo de

individuos que se retiran de un deporte particular pero pasan a practicar otro deporte o el mismo a diferente nivel de intensidad, hasta aquel grupo de sujetos que se retiran definitivamente del deporte.

Esta última matización, ha de tenerse en consideración, ya que según los resultados mostrados por Gould, Feltz, Horn y Weiss (1982), García Ferrando (1990) o Klint y Weiss (1986), un alto porcentaje de sujetos que se consideraba que habían abandonado la práctica de una modalidad deportiva concreta, se encontraban practicando otra o bien la misma pero a menor intensidad o de distinto modo, siguiendo entrenando de manera menos estructurada o planificada pero ya no practicaban a nivel competitivo.

Anteriormente señalábamos, que conocer los motivos que subyacen a la práctica de una conducta, puede ayudarnos a evitar o retrasar indirectamente el abandono, y que éste, se puede prevenir de forma directa, analizando y averiguando las causas por los que ex-practicantes dejaron de realizar un determinado deporte, si bien diversos autores estudian estas causas a través de deportistas aún en activo (Martín-Albo, 1998; Marrero, Martín-Albo y Núñez 1999; Molinero, Salguero y Márquez 2006; Molinero, Salguero, Tabernero, Tuero y Márquez 2005; Núñez, 1998; Salguero, González-Boto, Tuero y Márquez 2003(a); Simón y Fernández, 1998).

El auge investigador en este ámbito, aparece íntimamente ligado al de la motivación, y es a partir de mediados de los años 70 y durante la década de los 80, cuando emergen un mayor número de investigaciones al respecto hasta nuestros días. En las siguientes tablas podemos ver algunas de las más representativas (Tablas 26, 27 y 28).

Tabla 26.

Principales estudios sobre causas de abandono deportivo (1973-1981).

AUTORES	DEPORTE	CAUSAS DE ABANDONO
ORLICK (1973)	Varios deportes competitivos	Miedo al fracaso, poco tiempo de juego y pérdida de gusto por el deporte
ORLICK (1974)	Varios deportes competitivos	Excesiva seriedad del programa, problemas con el entrenador, conflicto de intereses e interés por otro deporte
SAPP y HAUBENSTRICKER (1978)	Varios deportes competitivos	Compromiso con otras actividades, trabajo, falta de interés y poco tiempo de juego
McPHERSON, MARTENIEK, TIHANYI, y CLARK (1980)	Natación	Demasiada presión, aburrimiento, problemas con el entrenador, excesiva demanda temporal e interés en otras actividades
POOLEY (1980)	Fútbol	Conflicto de intereses, excesivo énfasis en la competición y poca comunicación
FRY; MCCLEMENTS; SEFTON (1981)	Hockey Hielo	Conflicto de intereses, falta de habilidad y problemas de organización
ROBERTSON(1981)	Varios deportes competitivos	Poca diversión, aburrimiento, poco tiempo de juego y conflicto de intereses
SEFTON y FRY (1981)	Natación	Excesiva demanda temporal, insatisfacción con la práctica, conflicto de intereses y problemas con el entrenador

Tabla 27.

Principales estudios sobre causas de abandono deportivo (1982-1985).

AUTORES	DEPORTE	CAUSAS DE ABANDONO
GOULD et al. (1982)	Natación	Otras cosas que hacer, poca diversión, interés en otros deportes y falta habilidad
GOULD; FELTZ; WEISS, PETLICHKOFF (1982)	Natación	Otras cosas que hacer, no les gustaba el deporte, poca diversión e interés en otro deporte
PETLICHKOFF (1982)	Varios deportes competitivos	Conflicto de intereses, lesiones, falta de competencia, falta de suerte y escaso progreso técnico
ROBINSON Y CARRON (1982)	Fútbol Americano	Falta de diversión, falta de apoyo de los padres y entrenador y baja habilidad
TIPPIN; VAN HOOFT; BRATTON (1983)	Varios deportes competitivos	Excesiva demanda temporal
MASSIMO (1984)	Gimnasia Artística	Poco interés por el deporte, lesiones y excesivo costo
NARCISO, M.; OTTO, S.; MIELKE, D. (1984)	Fútbol	Otras cosas que hacer, falta de diversión, poco tiempo de juego y problemas con el entrenador
BROWN (1985)	Natación	Conflictos con los otros significativos (padres, amigos, entrenador, etc.)

Tabla 28.

Principales estudios sobre causas de abandono deportivo (1986-1992).

AUTORES	DEPORTE	CAUSAS DE ABANDONO
KLINT y WEISS (1986)	Gimnasia Artística	Lesiones, falta de diversión, presión y excesiva demanda temporal
WHITE y COAKLEY (1986)	Varios deportes competitivos	Falta de competencia, excesivo costo y problemas con los padres
SEEFELDT (1989)	Varios deportes competitivos	Excesiva demanda temporal, falta de diversión, falta de interés, poco tiempo de juego, problemas con el entrenador y demasiada presión
JOHNS; LINDER; WOLKO (1990)	Gimnasia Artística	Excesiva demanda temporal, poco interés en el deporte, demasiada presión y lesiones
BARNETT; SMOLL; SMITH (1992)	Beisbol	Deseo de practicar otros deportes, falta de interés falta de diversión y excesiva presión
ESCARTÍ; CERVELLÓ; GUZMÁN (1992)	Varios deportes competitivos	Lesiones físicas y psicológicas, falta de progresión, conflicto de intereses, condiciones estructurales y aspectos de entrenamiento

Después de efectuado este análisis, podemos observar, que la mayoría de los estudios en este campo, han sido fundamentalmente de naturaleza descriptiva, lo cual tiene serias limitaciones teóricas y metodológicas, aunque por otro lado han permitido establecer una base de conocimientos sobre las causas de abandono deportivo, que ha posibilitado a los investigadores contemporáneos plantear sus trabajos sobre una base teórica más sólida, lo que sin duda favorecerá, el ahondar en el conocimiento de los factores psicológicos que mediatizan la motivación por la práctica deportiva. Existen trabajos como los de Cervelló (1996) que estudia el abandono de la práctica del

tenis y del atletismo, Creager (1999a; 1999b) para el patinaje, Medbery y Gould (1998) para la natación, Molinero et al. (2005) y Molinero et al. (2006), para una gran variedad de modalidades deportivas, Salguero et al. (2003a y 2003b), de nuevo para la natación, Simón y Fernández (1998) para el judo y Torre, Cárdenas y García (2001) para la actividad deportiva general. Todos estos trabajos no son más que algunos ejemplos de la preocupación de los investigadores en torno al cese de la actividad deportiva.

Así, las causas de abandono, al igual que los motivos de práctica, pueden ser muchos y muy variados, señalándose como principales razones para el primero, el carácter altamente competitivo de las pruebas escolares y federadas de categorías inferiores (Orlick y Botterill, 1975), con el consiguiente énfasis en la "victoria a cualquier precio", la deficiente estructura administrativa y de recursos disponibles, las mesetas en el rendimiento y/o en el aprendizaje y el conflicto de intereses, este último como el más frecuente (Cantón, Mayor y Pallarés, 1995; Durand, 1988; Rodríguez, 2000). Otros autores como Ogilvie y Howe (1991) hablando del cese o retirada de una actividad deportiva, señalan que puede deberse a múltiples razones, pero que generalmente viene dada por uno de estos tres factores: el proceso de selección, el cual se da a todos los niveles de competición, la edad cronológica y la lesión deportiva.

En otras ocasiones, se han determinado como principales causas para el cese de la actividad deportiva, la excesiva presión de la competición y el rendimiento (el deporte de competición es considerado como uno de los contextos más idóneos para el logro), la falta de interés y consideración que el deporte no era divertido, otras aficiones no deportivas y los problemas con el entrenador (Brown, 1985;

Burton, 1989; Gould, 1987; Klint y Weiss, 1986; Lindner et al., 1991; Saura, 1996; Völp y Keil, 1987).

En el caso concreto del fútbol, el estudio de Narciso, Otto y Mielke, (1984) atribuye como principales causas de su abandono: otras cosas que hacer, falta de diversión, poco tiempo de juego y problemas con el entrenador; a su vez Pooley (1980), lo atribuye a: conflicto de intereses, excesivo énfasis en la competición y poca comunicación.

Ya el abandono, en las personas muy comprometidas, es frecuente, generalmente en individuos con un nivel de implicación muy elevado, y también satisfechos con esta experiencia, pero que deben retirarse para cumplir con las obligaciones familiares, profesionales o escolares (generalmente, por falta de tiempo suficiente para compaginar todos los quehaceres); o simplemente porque otras actividades alternativas son temporalmente más atractivas (conflicto de interés), tal como señalan (Le Bars, Gernigon y Ninot, 2009). En otros casos, el abandono por insatisfacción, caracteriza al deportista que no logra alcanzar sus necesidades con la actividad, y decide dejar de implicarse (Wall y Côté, 2007). En cuanto a los abandonos por razones controlables, los anteriores autores, identificaron el abandono de "zapeo" que suele producirse en personas con una inversión algo débil en un deporte (a menudo solamente un año), y que simplemente practican por ensayo-error, es decir "para probar". Esta categoría, es una característica propia de la naturaleza y curiosidad de muchos adolescentes y jóvenes capaces de interesarse por una actividad, y cambiarla rápidamente por otra disponible a su alcance (Durand, 1988).

Otro término que se asocia al abandono deportivo es el de burnout. Según Gould (1993), el burnout podría definirse como "el

abandono psicológico, físico y emocional de una actividad que anteriormente se consideraba como deseable o motivante.” Carlin y Garcés de Los Fayos (2010) proponen un modelo de explicación del burnout deportivo, en el que incluyen, aspectos motivacionales, sociales y emocionales. De igual modo, autores como Boiché y Sarrazin, (2009) hacen referencia a este término en sus investigaciones.

En cuanto a cifras de abandono de la práctica deportiva, existen múltiples estudios, como los realizados en 1978, por Seefeldt et al., recogidos por Weinberg y Gould (1996), manifiestan que entre los 13 y 18 años de edad el 80% de los jóvenes han abandonado la práctica deportiva, con lo que se puede extraer, que si bien es cierto, que la participación en los programas deportivos aumenta, también el número de abandonos es numeroso, presentándose ésta última como una de las áreas de estudio de naturaleza psicológica de mayor importancia en el deporte infantil y juvenil (Gould et al., 1982).

Otros estudios tasan el abandono alrededor del 35% en la edad juvenil, es decir, de cada 10 niños implicados 3-4 abandonan al llegar a los 14-15 años (Weinberg y Gould, 1996). Otros trabajos como los llevados a cabo por Medbery y Gould (1998) y por Stratton (1999) arrojan unos resultados un poco más optimistas y reducen este porcentaje hasta el 25% a nivel de práctica deportiva y al 30% en el caso concreto de la natación respectivamente.

Estos elevados abandonos deportivos son considerados por distintos autores (Gould et al., 1982; Robinson y Carron, 1982), como un proceso normal de ensayo-error en la elección del deporte a practicar por cada niño. En esta misma dirección, Durand (1988) expone que es probable que la competencia entre las actividades que ofrece el mercado de entretenimiento, influya sobre esta tendencia a “ensayar”

sucesivamente varias especialidades, y a cambiar cada año de actividad. Esta inconsistencia que parece un tanteo activo, también responde a la naturaleza de la curiosidad de los niños, capaces de apasionarse intensamente por una actividad durante un lapso muy breve de tiempo y a continuación olvidarla bruscamente.

En opinión de Cruz (1987) y Roberts (1984), la afirmación de que los niños abandonan una actividad deportiva porque encuentran otra que les gusta más, resulta más optimista que objetiva. Según Cruz (1987), a la larga, la percepción de habilidad personal en un deporte concreto, que los niños adquieren mediante sus éxitos y fracasos diarios, constituirá una de las variables fundamentales para continuar practicando dicho deporte o abandonarlo. Así pues, el simple conflicto de intereses entre varios deportes o entre un deporte y otras actividades, no explica todos los abandonos, aunque pueda constituir un factor importante. Durand (1988) argumenta que el carácter fluctuante e inconstante de la práctica deportiva infantil, se debe en parte, a que las estructuras y el modelo de funcionamiento de los clubes y de las diferentes competiciones no han sido concebidos para los niños y tampoco se han adecuados a ellos. En este sentido Roberts (1995), expone que el incremento de la motivación depende de forma directamente proporcional de la atracción por la dificultad de la tarea y la obtención de éxito, y propone para lograrlo una adaptación de las condiciones en las que se desarrolla la actividad, sobre todo en lo que concierne a las dimensiones de los espacios de juego y en las metas a conseguir. Algunas federaciones, como el caso de la de baloncesto, fútbol o atletismo han realizado un intento más o menos intenso de adaptación (Torre et al., 2001), sin embargo otras como por ejemplo la de natación ni siquiera se lo han planteado.

Dentro de este apartado, debemos resaltar la importancia de la actuación del entrenador, que puede tornarse como un agente esencial, tanto para favorecer la continuidad de la práctica, como para conducir al abandono de la misma. Sería un error obviar, que independientemente de la motivación que los niños perciben a través del programa de contenidos propuesto por el entrenador, las relaciones que se establecen entre éste y los jugadores son decisivas y determinantes (Torre et al., 2001). Por este motivo, resulta especialmente relevante el asesoramiento psicológico a entrenadores de deportistas jóvenes (Cruz, 1987) y se debe resaltar la importancia que puede llegar a adquirir el comportamiento del técnico en su relación con deportista (Tuero y Salguero 2001a y 2001b). En opinión de Vigarello (1986) y en la línea de los autores mencionados en este párrafo y en el precedente, el deportista es el reflejo del entrenador, ya que éste proyecta su forma de hacer y su personalidad en los deportistas que dirige. Estudios recientes demuestran que los deportistas valoran más en sus entrenadores aspectos relacionados con el comportamiento personal y las relaciones humanas, que con los propios conocimientos técnicos.

Así, algunos deportistas exponen como razones para abandonar el deporte, una serie de factores negativos, tanto de los entrenamientos como de la competición, la mayor parte de los cuales están bajo el control del entrenador, considerado como figura clave en la iniciación deportiva, ya que es el encargado de planificar los entrenamientos e interactúa continuamente con sus deportistas. Sin embargo, en algunos casos, dichas interacciones no responden en absoluto a lo que se denomina un enfoque positivo de la enseñanza de destrezas deportivas, favoreciendo de esta manera el abandono de la práctica (Martens, 1987; Martín y Hrycaiko, 1983; Smoll y Smith, 1980 y 1987).

El elevado índice de adolescentes y jóvenes que abandonan sistemáticamente la práctica deportiva, contrasta con el elevado interés inicial que manifiestan por el deporte y el alto volumen de actividad. En estudios con escolares (Cecchini et al., 2005), el tramo de edad comprendido entre los 10-12 años recoge la mayor cantidad de practicantes, así como el mayor número de deportistas que desarrollan una práctica dirigida. En las etapas posteriores, la cantidad de deportistas desciende progresivamente, sobre todo con el incremento de la edad (Delorme, Boiche y Raspaud, 2010). De hecho, si se analizara la evolución de la práctica deportiva en función del género, se puede observar que las diferencias se acentúan a favor del abandono en mujeres principalmente.

Por tanto, si se tiene en cuenta a los que practican deporte con entrenador y a aquéllos que hacen deporte solo o con amigos, se observa que el momento de más actividad en el hombre tiene lugar entre los 10-11 años, y a partir de ahí disminuye lentamente. En la mujer, este momento álgido de actividad se alcanza a los 12 años, incluso llegando a superar al hombre, y experimenta posteriormente una caída vertiginosa. Las diferencias en función del género se incrementan a partir de los 14 años (Nache, Bar-Eli, Perrin y Laurencelle, 2005).

Roberts y Kleiber (1982) estimaron que el 80% de los adolescentes abandonan los programas deportivos organizados a todos los niveles entre los 12 y los 17 años. Así, Carlin et al. (2009) y Salguero et al. (2003,a) citan en sus estudios como edad de abandono del deporte la edad de 18 años. En el estudio de Swabey y Rogers (1997), que investigaron los motivos de abandono de los alumnos australianos en su transición de la Escuela a la Universidad, el 72% de los encuestados habían experimentado la retirada deportiva en algún momento de sus vidas, no obstante sólo el 26% habían abandonado completamente el deporte;

el 46% restante había terminado su implicación en un deporte determinado, aunque estaba participando en otro diferente (transferencia o traspaso deportivo). Este estudio también determina que abandonaron más mujeres (31%) que varones (20%), lo que incide en una diferente participación en el deporte según el género.

Dentro del deporte orientado al rendimiento, se ha destacado las particulares presiones que sufren los deportistas para combinar los requerimientos técnicos y físicos específicos de su deporte (nivel competitivo), con el objetivo de alcanzar mejores resultados. No obstante, cada tipo de deporte (individual o colectivo) presenta características propias que difieren en la participación y el abandono de la práctica deportiva como un todo (Edouard, Pruvost, Edouard y Morin, 2010; Molinero, Salguero, Álvarez y Marquez, 2009). El abandono deportivo debe ser estudiado como un problema específico de cada contexto, no pudiendo ser visto apenas como el resultado de una causa, y sí como la relación de diferentes factores.

Para intentar evitar el abandono prematuro y para que los entrenadores logren una interacción más adecuada con los jóvenes deportistas, se han avanzado dos tipos de propuestas:

- Las encaminadas a mejorar la formación de los agentes psicosociales, padre y entrenador especialmente (Roberts y Kleiber, 1982; Stenberg y Hasbrook, 1987; Vallerand y Reid, 1984).
- Las que buscan proporcionar a los niños/as y los jóvenes estrategias adecuadas tendentes a la valoración de sus logros de acuerdo con la etapa evolutiva en la que se encuentren (Duda, 1987; Martens, 1987).

Los entrenadores también deben ser conscientes, que la razón para abandonar, varía según la edad, el sexo y muy posiblemente del deporte practicado. Por lo tanto, las investigaciones deberían dirigirse a comprender por qué abandonan los jóvenes deportes específicos en ciertos momentos. Es decir, determinar si las razones para el abandono son generales a todos los deportes o si hay razones que prevalecen en deportes determinados. Las organizaciones deportivas deben estudiar a los niños/as y jóvenes que abandonan la práctica, y principalmente en edad escolar (entre 6 y 16 años), para determinar las razones por las que el deporte deja de ser una actividad satisfactoria (Rodríguez, 2000), así como cuestionarse la idoneidad de los distintos planteamientos de deporte escolar vigentes en la actualidad, las cuales, según Saura (1996), se caracterizan por:

- Excesiva importancia al aspecto competitivo.
- Problemas de especialización prematura, ante lo cual, surge la alternativa del deporte polideportivo o multideporte.
- Ser copia del deporte adulto.
- No estar adaptado a las características de los niños.
- Excesiva importancia asignada al aprendizaje técnico y al rendimiento.
- Cada vez hay más entrenadores y menos educadores como responsables del deporte escolar.
- Modelo selectivo, solamente deporte para los mejores.

2.2. La motivación deportiva

Aunque la motivación ha sido definida de diferentes maneras, en general, todos los autores coinciden en referirla a la intensidad y dirección del esfuerzo o del comportamiento (Sage y Loudermilk, 1979). La dirección se refiere a si el individuo busca, se aproxima o se siente

atraído por ciertas situaciones y la intensidad se refiere a la cantidad de empeño que una persona emplea en una situación determinada (Weinberg y Gould, 1996).

De acuerdo con Samulski (2002), la motivación puede ser considerada como un proceso activo, intencional y dirigido a una meta, lo cual depende de la interacción de factores personales (intrínsecos) y ambientales (extrínsecos).

La motivación también puede ser entendida como una predisposición interna que lleva al individuo a actuar en dirección a un determinado objetivo, significando por lo tanto, una actitud psicológica del individuo en dirección a objetivos, como resultado de alguna necesidad o deseo no satisfecho.

De acuerdo con Escartí y Cervelló (1994) en la psicología moderna, la motivación es vista como la cantidad de energía y la dirección del comportamiento humano. Para estos autores las principales aproximaciones teóricas de la motivación en el ámbito de la actividad física y el deporte, son las que se reflejan a continuación (Tabla 29).

El estudio de la motivación deportiva se ha abordado desde diferentes perspectivas teóricas, las cuales están recogidas en la siguiente tabla y de las cuales desarrollaremos a continuación aquellas que están vinculadas directamente con los propósitos de nuestro estudio.

Tabla 29.

Perspectivas teóricas en el estudio de la motivación y autores más representativos. (Adaptado de Cantón, Mayor y Pallarés, 1995, de Escartí y Cervelló, 1994 y de Cantón, 1997). * Estas tres teorías describen y explican la conducta motivacional en el ámbito de la actividad física y del deporte, y son parte de la Teoría Social Cognitiva.

TEORÍAS MOTIVACIÓN	AUTORES
Teoría de la Motivación de Logro	ATKINSON, 1964; MCCLELLAND, 1961
Teoría de la Ansiedad de Prueba	MANDLER Y SARASON, 1952
Teoría de la Motivación Intrínseca-Extrínseca	DECI, 1975
Teoría de la Expectativa de Reforzamiento	CRANDALL, 1963
Teoría de la Atribución	HEIDER, 1958; WEINER, 1972, 1979 Y 1986
Teoría de la Planificación de Objetivos	LOCKE Y COLS, 1981
Teoría de la Auto-eficacia *	BANDURA, 1975 Y 1986
Teoría de la Competencia Percibida *	HARTER, 1975 Y 1980
Teoría de las Perspectivas de Metas *	DWECK, 1986; DUDA, 1987; MAEHR Y NICHOLLS, 1980

• Teoría de la Motivación Intrínseca y Extrínseca

Dicha teoría, desarrollada por Deci, en 1975, parte de la concepción de la existencia de una serie de pulsiones instintivas en el hombre y en la adquisición mediante procesos de aprendizaje de nuevas necesidades que actúan como motivadores de su conducta.

Las razones que conducen a los individuos a la práctica de una actividad deportiva pueden ser de distinta naturaleza, y se han clasificado como externas e internas (Escartí y Cervelló, 1994). Estos dos tipos de motivaciones no son excluyentes entre sí, y aunque la tendencia es la predominancia de una sobre la otra, se pueden dar juntas perfectamente en un mismo individuo (Tabla 30).

Tabla 30.

Clasificación de la motivación Escartí y Cervelló, 1994.

Motivación Intrínseca	A conocimiento
	Al buen éxito
	A la estimulación
Motivación Extrínseca	Regulación exterior
	Introyectada
	Inyectada
Amotivación	Falta de motivación

González-Herrero y Serrano (1997) definen, de forma muy sencilla, la motivación intrínseca, como la práctica de un deporte por el placer inherente al mismo. Escartí y Cervelló (1994) hablan de motivación extrínseca cuando un determinado comportamiento está movido por conseguir alguna recompensa que no esté directamente relacionada con la tarea a realizar.

Según Reeve (1994) este último tipo de motivación se basa en tres conceptos: recompensa, castigo e incentivo (Tabla 31).

Tabla 31.

Conceptos en los que se basa la motivación extrínseca, según Reeve (1994).

RECOMPENSA	Objeto ambiental atractivo que se da al final de la secuencia de conducta y que aumenta la probabilidad de que esta conducta se vuelva a repetir.
CASTIGO	Objeto ambiental no atractivo que se da al final de la secuencia de una conducta y que reduce las posibilidades de que ésta se vuelva a dar.
INCENTIVO	Objeto ambiental que atrae o repele al individuo a que realice o no realice una secuencia de conducta. Escartí y Cervelló (1994) definen este concepto como todos aquellos estímulos externos que sirven para influir en el comportamiento.

Deci y Ryan (1985), proponen cuatro tipos de motivación extrínseca, que corresponden a los distintos niveles de autodeterminación, regulación externa, introyección y la identificación, y por otro lado introducen el concepto de amotivación, que corresponde a un estado de no regulación y sería diferente de las motivaciones intrínseca y extrínseca. La amotivación se refiere a la pérdida de la percepción de las contingencias entre las acciones y los resultados que se propone el individuo.

En cuanto a los instrumentos existentes para determinar el grado de motivación intrínseca y/o extrínseca de los sujetos destacamos los tres cuestionarios siguientes:

- *Intrinsic Motivation Inventory*, de Ryan (1982).
- *Minor Sport Enjoyment Inventory*, de Wankel y Kreisel (1982).
- **Motivational Orientation in Sport Scale o Intrinsic/Extrinsic Motivation Scale (MOSS)** de Weiss, M. R.; Bredemeier, B. J.; Shewchuk, R. M. (1985).

Entre los cuestionarios más utilizados para medir la orientación hacia la motivación intrínseca y extrínseca en el deporte podemos citar el MOSS, el cual también será utilizado en nuestro estudio como veremos más adelante.

Como veremos posteriormente, este cuestionario surge de un estudio realizado en el ámbito educativo en 1980 por Harter. Posteriormente Weiss et al. (1985) lo adaptaron al ámbito deportivo, poniéndolo en práctica con una muestra de niños y niñas norteamericanos participantes en un campamento multideportivo de verano, determinando una consistencia interna para las mismas (alfa de Cronbach) entre 0,81 y 0,61. Otros autores con posterioridad

encontraron resultado similares a los de Weiss et al. (1985), como es el caso de Biddle y Brooke (1982) para un estudio realizado con una muestra de jóvenes deportistas británicos (entre 0,81 y 0,62), y Rose y Larkin (2002) que hicieron lo propio con un grupo de 379 sujetos (entre 0,85 y 0,55).

2.3. La orientación a la tarea y al ego

- **Teoría de las perspectivas de metas**

La idea fundamental de esta teoría se basa en que las personas son organismos intencionales, dirigidos por objetivos y que actúan de forma racional de acuerdo con los objetivos planteados (Nicholls, 1984).

En el ámbito del deporte, diversos autores argumentan que para comprender el significado y las razones por las cuales los deportistas se implican y están motivados en los entrenamientos es necesario analizar, entre otros aspectos, las perspectivas de meta que adoptan en ese contexto de logro concreto (Roberts y Treasure, 1995; Duda, 1996).

De acuerdo con (Weiss y Chaumeton, 1992) el entramado teórico de la perspectiva de metas de logro se concreta en tres puntos centrales (Figura 5):

Figura 5.

Puntos centrales de la teoría de perspectivas de meta.

El concepto de habilidad es el que el sujeto debe demostrar su competencia ante las demandas situacionales; el constructo multidimensional: compuesto de disposiciones personales, sociales, contextuales y de desarrollo; y las metas que son los determinantes de la conducta en los que los sujetos definen su éxito o fracaso.

Estas metas adoptadas por los deportistas van a influir en cómo interpreten ese contexto y respondan en él. La teoría cognitivo-social de las perspectivas de meta postula que las personas se enfrentan a las situaciones de logro con metas personales encaminadas a querer sentirse competentes y evitar sentirse incompetentes a tener éxito y evitar el fracaso (Ames, 1984; Nicholls, 1989; Maehr y Nicholls, 1980).

Dos son las perspectivas de meta que predominan y fueron denominadas por Nicholls (1984), como estado de implicación a la tarea y estado de implicación al ego.

En general, los sujetos que están orientados a la tarea, mostrarán conductas, afectos y cogniciones que conllevarán la máxima motivación, independientemente del nivel de sus percepciones de habilidad. Una orientación hacia la tarea se refleja en la percepción por parte del sujeto de que el éxito proviene del esfuerzo y de la mejora personal.

Por otro lado, los sujetos orientados al ego, se caracterizarán por un modelo adaptativo de logro si muestran percepciones de habilidad consistentemente altas; en este caso, estarán motivados a persistir y demostrar a otros su competencia. Una orientación hacia el ego supone que la percepción de éxito se basa en superar a los demás, y los sujetos demuestran si son o no son competentes comparándose con otros (Duda, 1993).

Estas dos orientaciones de meta son independientes, es decir, no se consideran extremos opuestos de un continuo (Nicholls, 1989). De esta manera, podemos encontrar sujetos que posean una alta orientación a la tarea y al ego, baja en ambas o alta en una y baja en la otra.

Si bien, esta teoría de las perspectivas de meta, fue utilizada por primera vez en el contexto educativo, ha sido en el ámbito del deporte y del ejercicio físico donde los estudios están siendo más prolíficos (Andrade, 2006; Balaguer, Duda y Crespo, 1999; Cervelló, 1996; Duda, 1989, 1992 y 1993; Duda y Nicholls, 1992; Peiró, 1999; Peiró y Sanchis, 2004; Roberts, 1992; Roberts y Treasure, 1995; White y Duda, 1992 y 1994; entre otros).

Las orientaciones de meta a las que venimos refiriéndonos en esta teoría han sido denominadas de distintas maneras por distintos autores (Tabla 32).

Tabla 32.

Denominaciones que reciben las orientaciones de metas (adaptado de Escartí y Cervelló, 1994). * En Escartí y Cervelló (1994).

DENOMINACIÓN	AUTORES
Tarea y Ego	DUDA, 1989; NICHOLLS, 1984 Y 1989
Aprendizaje y Ejecución	DWECK, 1986; DWECK Y ELLIOT, 1983
Maestría y Habilidad	AMES, 1987*; AMES Y ARCHER, 1987*
Competición y Maestría	ROBERTS Y BALAGUÉ, 1989

Con el desarrollo de esta teoría surgió la necesidad de evaluar las orientaciones de meta y para tal fin, se construyeron varios instrumentos, entre ellos los que destacamos los siguientes:

- *Achievement Orientation Inventory*, de Ewin (1981).
- *Competitive Orientation Inventory*, de Vealy (1986).
- *Sport Orientation Questionnaire*, de Gill y Deeter (1988).
- *Perception of Success Questionnaire* de Roberts y Balagué (1989).
- ***Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)*** de Duda y Nicholls (1989).

Entre todos los cuestionarios citados, probablemente el TEOSQ sea el más utilizado para medir las orientaciones de meta en el contexto del deporte en la actualidad, por ello será el utilizado en nuestro estudio.

Se trata de un cuestionario de 13 ítems. Contiene dos subescalas, una que mide la orientación a la tarea (7 ítems) y la otra la orientación al ego (6 ítems), para evaluar las diferencias individuales.

La fiabilidad del TEOSQ ha sido demostrada por diversos autores (Carpenter y Yates, 1997; Newton y Duda, 1993; White y Duda, 1994; Zahariadis y Biddle, 2000; entre otros). Duda, Chi, Newton, Walling y Catley (1995), utilizaron dos muestras para determinar fiabilidad interna. En la primera muestra, que estaba formada por 107 estudiantes universitarios, se encontró coeficiente (Alfa de Cronbach) de 0,72 y 0,82 respecto a la orientación a la tarea y al ego. La segunda muestra estaba compuesta por 121 estudiantes universitarios, que proporcionaron alfas de 0,83 y 0,78 respectivamente.

La validez del TEOSQ fue demostrada por Duda (1992), el cual llevó a cabo dos estudios. En el primero, se administró el TEOSQ a un grupo de 205 estudiantes de secundaria, encontrándose altas correlaciones positivas entre la tarea deportiva y la escala de orientación al ego. Esto fue confirmado por en un segundo estudio llevado a cabo por el autor con estudiantes universitarios.

En el entorno deportivo, existen una serie de estudios que analizan la participación de las orientaciones de meta (Tarea y Ego), así como su relación con diferentes constructos. A continuación se pasará a exponer los principales resultados obtenidos en diversos trabajos.

White y Duda (1992) examinaron la relación entre las orientaciones de meta y las creencias sobre las causas de éxito en 143 esquiadores. La orientación a la tarea, se ha relacionado positivamente con las creencias de que el éxito en el esquí es resultado del trabajo duro, de una capacidad superior, y de selección de actividades que uno puede realizar con éxito. La orientación al ego, se ha relacionado con las creencias de tomar una ventaja ilegal, la posesión de alta habilidad, la selección de tareas más complejas, y de la implicación de variables externas. Newton y Duda (1993), en estudio con una muestra

de 202 jugadoras de voleibol y de baloncesto, encontraron que la percepción de un clima con implicación a la tarea, se relacionaba de forma positiva con la orientación a la tarea, y que la percepción de un clima con implicación al ego, se relacionaba de forma positiva con la orientación al ego.

Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik, y Tonymon (1995) estudiaron la relación entre las metas de logro y la satisfacción con el deporte. Los resultados mostraron en el caso de la orientación a la tarea, que ésta se relacionaba positivamente con la satisfacción deportiva. Éste resultado apareció en todos los sujetos y también cuando se estudió la relación por géneros. En el caso de la orientación al ego, también se encontró que estaba asociada positivamente a la satisfacción deportiva, aunque en el caso de las chicas, esta relación no fue demasiado significativa.

Roberts y Ommundsen (1996) investigaron el efecto relativo de las orientaciones de meta tarea y ego sobre las creencias de causas de éxito y satisfacción en el deporte, revelando los resultados que el grupo con una alta orientación a la tarea atribuyen el éxito en una tarea al esfuerzo más que aquellos con una baja orientación a la tarea, mientras que los más altamente orientados al ego atribuyen el éxito a su capacidad más que aquellos con una baja orientación al ego. Además los participantes altamente orientados a la tarea y baja orientación al ego, mostraron una mayor satisfacción que aquellos con una alta orientación al ego y una baja orientación a la tarea. Los participantes con una alta orientación a la tarea, confirmaron unas creencias de logro adaptativas y experimentaron una mayor satisfacción.

Kingston y Hardy (1997) evaluaron las orientaciones de meta disposicionales en jugadores de golf, encontrando que los jugadores con alta orientación al ego y baja orientación a la tarea, tenían peores

resultados en competición que aquellos que presentaban altos valores en ambas orientaciones, o alta orientación a la tarea y baja orientación al ego. White (1998) estudiando a 279 adolescentes practicantes de varios deportes, ha encontrado que los sujetos con alta orientación a la tarea y baja orientación al ego, percibían un clima implicado a la tarea procedente de los padres, mientras que aquellos con alta orientación al ego y baja orientación a la tarea percibían un clima implicado al ego procedente de los mismos.

Spray, Biddle y Fox (1999) plantearon un estudio sobre la orientación de metas de logro y su relación con las causas de éxito en el deporte, y el grado de diversión/aburrimiento que se producía en 171 deportistas adolescentes. Los resultados revelaron que la orientación a la tarea estaba relacionada positivamente con la diversión y con la obtención de éxito gracias al trabajo duro.

En un trabajo realizado con 323 deportistas recreacionales, Cervelló y Santos-Rosa (2001) han encontrado que los patrones motivacionales asociados con una orientación al ego, se relacionaban con una menor satisfacción y un mayor aburrimiento en la práctica deportiva, mientras que la orientación a la tarea se asociaba a una mayor diversión con la práctica del deporte.

Yoo (2003) analizó las diferentes fuentes de divertimento de un grupo de jóvenes atletas coreanos, en función de las orientaciones motivacionales. Los resultados mostraron que los sujetos con orientación a la tarea, identificaron formas más autorreferenciales de diversión, mientras que los sujetos con orientación al ego, identificaron más frecuentemente el reconocimiento social, y las recompensas como fuentes de diversión. Incluso los deportistas olímpicos, de los que cabría esperar un alto estado de implicación al ego, se ha encontrado que

rinden mejor cuando su alta orientación al ego está mediatizada por una alta orientación a la tarea (Pensgaard y Roberts, 2003).

García-Calvo (2004) investigando una muestra de 117 jugadores de fútbol, empleando correlaciones y un modelo de ecuaciones estructurales, ha encontrado que la orientación de metas disposicional de los jugadores, estaba en consonancia con el clima motivacional percibido. Además, se ha observado que la orientación presentaba altas correlaciones con el clima percibido en entrenadores.

Cervelló, Hutzler, Reina, Sanz y Moreno (2005) en un estudio con 57 deportistas españoles con parálisis cerebral, encontraron como resultados, que la implicación al ego se correlacionaba positivamente con la percepción de un clima contextual y situacional implicado al ego en el entrenador, así como una orientación al ego. El análisis de regresión realizado reveló, que una implicación a la tarea en competición, puede ser predicha por un clima motivacional contextual implicado hacia la tarea, mientras que una implicación al ego en competición era predicha sólo por la orientación al ego.

Smoll, Smith y Cumming (2007) evaluaron los efectos sobre los cambios de orientaciones de meta en deportistas durante el transcurso de una temporada deportiva. El grupo experimental estaba compuesto por 155 jóvenes deportistas que practicaron con 20 entrenadores de baloncesto, y 70 jóvenes que practicaron con 17 entrenadores en un grupo control. La intervención con el entrenador resultó en mayores puntuaciones de clima de maestría, y bajas puntuaciones de clima ego en comparación con la condición de control. Los deportistas que practicaron con entrenadores capacitados, mostraron incrementos significativos en las puntuaciones de orientaciones de metas de

maestría, y disminuciones significativas en las puntuaciones en la orientación al ego durante la temporada.

Yousefi, Ramzaninezhad y Hemmatinezhad (2009) analizando las orientaciones de meta y el clima motivacional en 384 deportistas de Irán, encontraron que la relación entre el clima de maestría y la orientación al ego fueron positivas y significativas. La relación entre clima y rendimiento de las dos dimensiones de las orientaciones de meta fueron negativas y significativas. Además, los deportes individuales tuvieron orientaciones a la tarea y ego mayores que los deportes de equipo, desde el clima motivacional, el promedio de maestría y las puntuaciones del clima de rendimiento en deportes de equipo fueron más altos que en los deportes individuales.

2.4. La habilidad física percibida

- **Teoría de la Auto-eficacia**

La Auto-eficacia, o más concretamente, la Teoría de la Auto-Eficacia de Bandura (1977), recogida por Balaguer, Escartí y Villamarín (1995), constituye un sub-modelo dentro de la Teoría Cognitivo Social de Bandura (1986b).

Esta teoría parte de la distinción conceptual que realiza Bandura, entre expectativas de eficacia o auto-eficacia, capacidad percibida para ejecutar con éxito un determinado comportamiento, y expectativas de resultados o acción-resultados, probabilidad percibida de que un comportamiento produzca determinadas consecuencias; y propone que ambos tipos de expectativas actúan, en gran medida, cómo determinantes de la elección de actividades, del esfuerzo y de la persistencia en las actividades elegidas, de los patrones de

pensamiento y de las respuestas emocionales. Es decir, se centra en el estudio de cómo los individuos juzgan sus propias capacidades y como sus auto-percepciones de eficacia afectan a su motivación y conducta (Bandura, 1977).

La auto-eficacia percibida se verá afectada por los fracasos repetidos, disminuyéndose, y/o con los éxitos repetidos, incrementándose. Por lo tanto, y para favorecer la percepción de auto-eficacia, las tareas que se planteen en el entrenamiento, etc., deben suponer un reto, ya que los sujetos con mayores niveles de auto-eficacia son más constantes y resistentes al fracaso (Escartí y Cervelló, 1994).

La auto-eficacia está íntimamente relacionada con la habilidad física percibida, concepto que hace referencia a las expectativas sobre la propia capacidad de alcanzar un determinado nivel de ejecución, que es una parte del proceso conductual del deportista, cuyas consecuencias producirán un determinado resultado. Por este motivo, debemos hacer énfasis en centrar la atención selectiva durante la competición, en las variables del proceso y no del resultado, ya que a menudo se interpretan erróneamente los conceptos de "expectativas del resultado" y "expectativas de eficacia", lo cual va a generar confusión y que generalmente irá acompañado de comportamientos ineficaces (Bandura, 1986a).

Tenemos que dejar claro que cuando hablamos de habilidad física percibida no nos estamos refiriendo al nivel de habilidad real que tiene un individuo, sino a la creencia personal de ese sujeto, que podrán encontrarse más o menos cercanas. La auto-eficacia, entonces, puede ser considerada una situación de auto-confianza específica (Feltz, 1988).

Varios estudios han examinado la relación entre la auto-eficacia y desempeño en deporte. En la literatura, encontramos correlaciones entre la auto-eficacia y el rendimiento que varían de un alto 0,79 (Martin y Gill, 1991) a un bajo de 0,01 (McAuley, 1985), incluso, en algunos casos, las correlaciones llegaron a ser negativas (McCullagh, 1987).

Moritz, Feltz, Fahrbach, y Mack (2000), a través de meta-análisis, encontraron evidencias claras de una relación significativa entre la auto-eficacia y el nivel de desempeño, concluyendo en su trabajo que existe una relación causa-efecto entre la auto-eficacia y el nivel real de ejecución o desempeño físico.

A lo largo de las dos últimas décadas se han desarrollado y utilizado diferentes escalas para entender y medir de forma la habilidad física percibida, de entre las cuales destacamos las siguientes:

- *The Perceived Physical Competence Scale for Children (PPCSC)* de Harter (1982).
- ***Perceived Physical Ability Scale (PPA)*** de Ryckman, Robbins, Thornton, y Cantrell (1982).
- *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PCSA)* de Harter y Pike (1984).
- *Perceived Ability Scale (PAS)* de Nicholls (1984).
- *Lintunen's Perceived Fitness Scale*, de Lintunen (1987).
- *Harter's Self-Perception Profile for Adolescents*, de Harter (1988).
- *The Physical Self-Perception Profile (PSPP)* de Harter, (1988).
- *Conceptions of perceived ability (PH)* de Nicholls (1989).
- *Physical Self-Descriptive Questionnaire (PSDQ)* de Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne (1994).

- *The Physical Self-Perception Profile* (PSPP-C) de Whitehead (1995).

Otros autores, buscaron desarrollar escalas específicas para determinadas disciplinas deportivas, como hicieron Lázaro, Villamarín, y Limonero (1996), en el caso del baloncesto, McAuley y Mihalko (1998), para la marcha, Newton y Duda (1999), Nicholls, Patashnick y Nolen (1985), para la escalada, para el voleibol McAuley y Gill (1983), para la gimnasia y Salguero et al. (2003b) para la natación.

Volviendo a las primeras escalas, las que evalúan la habilidad física percibida de forma genérica, Ryckman, et al., desarrollan en 1982, la Escala de Auto-eficacia Física (Physical Self-Efficacy Scale - PSES) está compuesta por dos sub-escalas, la de habilidad física percibida (Perceived Physical Ability - PPA) y la de confianza en la auto-presentación física (Physical Self-Presentational Confidence - PSPC). La sub-escala de PPA está configurada por ítems que evalúan el nivel de confianza ejecutando habilidades físicas. Y la sub-escala de PSPC busca estimar el nivel de confianza llevando a cabo habilidades físicas, pero en presencia de otros. Ambas medidas, se combinan para dar lugar a una medida global, que los autores denominaron de auto-eficacia física generalizada (Physical Self-Efficacy - PSE).

Para desarrollar el PSES, Ryckman et al. (1982), inicialmente generaron un grupo de 90 ítems que fueron administrados con una medida de deseabilidad social a 363 estudiantes universitarios. Con resultados de esta administración, llevaron a cabo un análisis exploratorio de un solo factor (usando rotación varimax ortogonal) para extraer un número apropiado de factores y reducir el volumen de ítems. El análisis arrojó un total de tres factores, pero el tercer factor se desechó, debido a la baja puntuación de cada uno de sus ítems en la

matriz de componentes principales ($< 0,35$) y la posible contaminación influida por las contestaciones de la medida de deseabilidad social ($r > 0,20$). También se eliminaron ítems de los otros dos factores, debido a las mismas circunstancias comentadas anteriormente. Con todo esto, el resultado final fue 22 ítems divididos en dos factores, el PPA con 10 y el PSPC con 12.

La estructura factorial del PSE ha sido examinada en diversos estudios como el llevado a cabo por McAuley y Gill (1983), que a través del análisis factorial confirmatorio comprobaron la fidelidad de dos factores poniendo en correlación el modelo PSE. Dichos autores, obtuvieron valores del coeficiente alfa de 0,76 para el PPA y de 0,42 para el PSPC, así como un valor de 0,72 para la escala PSE global. Después de lo expuesto, y en base a autores como DeVellis (1991), podemos señalar que el valor de alfa de coeficiente de 0,42 para el sub-escala de PSPC no es aceptable según los patrones psicométricos convencionales cifrados en 0,70. Otros autores en respectivos trabajos confirman la escasa consistencia interna de esta sub-escala (McAuley y Burman, 1993; Martin y Mack, 1996).

2.5. Antecedentes de la investigación

A continuación repasaremos las investigaciones relacionadas con el abandono deportivo. En el contexto deportivo, se han realizado varios estudios centrados en la comprensión de los motivos de abandono de la práctica deportiva (Fraser-Thomas, Côté y Deakin, 2008; Enoksen, 2011; Weiss y Williams, 2004). En este sentido, se entiende la motivación como aquello que determina el origen, dirección y persistencia de la conducta (Sage, 1977). Desde este estudio, nos acercaremos al análisis de los conceptos evaluados en las teorías sobre la motivación de logro, las cuales han intentado explicar las respuestas

de los individuos en los contextos de logro, entre los que el contexto deportivo es un claro exponente. A pesar de existir una gran cantidad de trabajos que indagan sobre qué motivos son los que inician y mantienen a las personas en la práctica deportiva, poco se conoce todavía sobre los determinantes motivacionales del abandono en el ámbito del deporte. Actualmente algunos autores (Carlin et al., 2009; Cervelló, Escartí y Guzmán, 2007) defienden que para conocer el significado de los motivos de abandono del deporte hay que analizarlos desde las perspectivas de meta que se mantienen en dichos contextos.

Gran parte de la literatura sobre la motivación en la práctica deportiva, se ha centrado en las razones o motivos por los cuales las personas participan y/o abandonan la práctica del deporte (Carlin et al., 2009; Nuviola, Ruiz Juan y García Montes, 2003, 2006; Sánchez Oliva, Leo, Sánchez Miguel, Amado y García Calvo, 2010; Sinclair, Hamlin y Steel, 2005). En general, estos trabajos coinciden en afirmar que se puede hablar de una serie de dimensiones por las cuales los jóvenes practican deporte, como son los motivos de salud (sentirse mejor, mejorar la salud), los motivos de afiliación (estar con los amigos), la competencia (aprender nuevas habilidades), la diversión (disfrute y diversión) y la competición (probarse uno mismo, ganar). Además estos motivos de práctica pueden diferenciarse en función del género (Han, Dinger, Hull, Randall, Heesch y Fields, 2008; Wiesemann, 2011).

El concepto de Abandono Deportivo, se encuentra tradicionalmente relacionado con el estudio de la motivación por la práctica deportiva, ya que en muchos trabajos se han valorado los motivos de práctica y de abandono deportivo, y se han analizado las relaciones existentes entre el abandono y diferentes teorías motivacionales (Boiché y Sarrazin, 2009; Enoksen, 2011; Sarrazin, Boiché y Pelletier, 2007). En los últimos treinta y cinco años, han sido varios los

autores que han tratado de analizar el fenómeno del abandono deportivo desde diferentes perspectivas, aportando definiciones y clasificaciones sobre esta cuestión. Sin embargo, como lo exponen Sarrazin y Guillet (2001), en muchos de esos estudios no se precisaba ni defendía claramente lo que era el abandono. En otros trabajos (Delorme, Boiché y Raspaud, 2010; Ullrich-French y Smith, 2009) se ha comprobado que existen diferentes tipos de abandono y que por tanto, no todos los sujetos que dejan una práctica deportiva pueden ser considerados de la misma manera, ni definirse igual.

Un aspecto importante a la hora de definir el abandono deportivo, parece ser el control de la decisión de abandonar. Sarrazin et al. (2007) señalaron el abandono forzado que, como su nombre indica, no es controlado por los jóvenes deportistas. En algunos casos, el abandono puede estar asociado a causas incontrolables (Cervelló et al., 2007), por ejemplo, cuando un deportista es excluido del equipo, cuando carece de medios económicos para continuar su actividad, cuando no cuenta con un club o equipo apropiado a su nivel, o cuando sufre una lesión seria que le obliga a abandonar. En estos casos, el deportista se ve forzado a dejar su práctica aunque no estuviera predispuesto a hacerlo. Klint y Weiss (1986) hablan en este caso de abandono relucante.

Por otro lado, se puede abandonar por razones controlables (Weiss y Ferrer- Caja, 2002). Este tipo de abandono más frecuente debe ser identificado en los estudios, especialmente si se pretende detener el fenómeno, y conseguir que los jóvenes perseveren en la práctica. Petlichkoff (1992) identificó dos tipos de abandono controlados por el deportista; por un lado, el abandono voluntario que representa a los que aunque están satisfechos con su experiencia deportiva, su interés por otras actividades les lleva a dejar su práctica; por otro, el abandono

debido a una excesiva presión, la agresividad del entrenador, o la falta de éxito. En este último caso, los deportistas experimentan una afectividad negativa que les hace más susceptibles a suspender la práctica de la actividad en cuestión, e incluso todo tipo de práctica deportiva (Fraser-Thomas et al. 2008).

En este apartado encontramos escasos estudios específicos acerca del abandono deportivo en el fútbol, además la mayoría de los mismos están realizados con deportistas que ya abandonaron la práctica.

Destaca el estudio de Pooley (1980) con un grupo de futbolistas y en el concluyó que las causas de abandono venían dadas por conflicto de intereses, excesivo énfasis en la competición y por la escasa comunicación.

El trabajo de Narciso et al. (1984) también con futbolistas destacó como motivos de abandono el tener otras cosas que hacer, la falta de diversión, el poco tiempo de juego y problemas con el entrenador.

**2ª PARTE:
MARCO EMPÍRICO**

CAPÍTULO 3:

Objetivos de la Investigación

3.1. Objetivos de la investigación

A continuación, pasaremos a desgranar cuales son los objetivos que intentamos conseguir con nuestro estudio y que marcarán el desarrollo del mismo, cuya característica principal estará centrada en el tratamiento del abandono deportivo en el fútbol de formación, desde el prisma del futbolistas en activo, y no con deportistas que ya han abandonado la práctica, es decir, esperamos aportar unos instrumentos que nos sirvan para conocer que sujetos son potencialmente predispuestos al abandono y una metodología de trabajo que consiga una adherencia mayor a la práctica del fútbol en etapas de formación.

- **Objetivos generales**

1.- Determinar las consecuencias que tienen dos programas de enseñanza-entrenamiento del fútbol, uno basado en una metodología analítica, y otro basado en una metodología global, sobre el conocimiento táctico del fútbol.

2.- Analizar las consecuencias que tienen dos programas de enseñanza-entrenamiento del fútbol, uno basado en una metodología analítica, y otro basado en una metodología global, sobre posibles indicadores de abandono prematuro del fútbol.

- **Objetivos específicos**

1.- Observar diferencias en los valores obtenidos en orientación de metas, en motivación intrínseca y extrínseca, en habilidad física percibida general y específica y en conocimiento táctico del fútbol, después de realizar los programas de entrenamiento específicos seleccionados para nuestro estudio.

2.- Analizar los datos registrados en orientación de metas, en motivación intrínseca y extrínseca, en habilidad física percibida general y específica y en conocimiento táctico del fútbol, en función de la variable metodología empleada.

3.- En función de la variable categoría competitiva, valorar los registros extraídos en orientación de metas, en motivación intrínseca y extrínseca, en habilidad física percibida general y específica y en conocimiento táctico del fútbol.

4.- Comprobar el grado de correlación existente entre los diferentes instrumentos utilizados y las variables administración, metodología empleada y categoría competitiva, en los futbolistas de nuestra muestra.

5.- Determinar las posibles diferencias motivacionales entre los futbolistas participantes en nuestro estudio en las modalidades de fútbol 7 y fútbol 11.

CAPÍTULO 4:

Metodología de la Investigación

4.1. Ubicación y contexto

Para nuestra investigación hemos seleccionado como marco de referencia los campos de fútbol donde miles de niños disfrutaban a diario de su deporte preferido, reclamando la colaboración de algunos clubes de la provincia de León, que tradicionalmente se han ocupado del fútbol de formación en estas edades. En base a lo que apunta Romero (2001) las asociaciones seleccionadas se consideran "Escuelas Deportivas de Competición", puesto que su objetivo es alcanzar un buen nivel en el deporte sin renunciar al valor formativo.

Para la selección de las diferentes agrupaciones deportivas, se tuvo en cuenta una serie de factores, con el único fin de asegurar unas condiciones mínimas y equiparables para todos los clubes:

- Disposición por parte del club para participar en proyectos de formación. Hemos valorado que los clubes participantes en el estudio alienten entre sus miembros la preocupación por el estudio y la formación continua.
- Recursos materiales disponibles. Los programas de entrenamiento están ideados para ambientes populares, sin más exigencias que las relacionadas con un campo de juego en buen estado y unos recursos materiales suficientes y básicos para la enseñanza-entrenamiento del fútbol.
- Volumen de futbolistas y número de equipos. Hemos buscado clubes con un buen número de equipos y futbolistas para tener una muestra significativa, lo cual facilitará la puesta en marcha de los protocolos de actuación asociados a la investigación.

- Reputación dentro del fútbol base leonés. Los tres clubes que forman parte en el estudio tienen una experiencia dilatada en el fútbol base de formación en la provincia de León con equipos en todas las categorías.

La configuración profesional de los diferentes clubes ha sido un elemento especialmente significativo a la hora de la selección de los mismos. Todos ellos cuentan como máximo responsable técnico a un Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y con relación directa con el ámbito y la maestría del fútbol. De igual modo, caracterizándose por la preocupación por la formación permanente y profesional de los técnicos que trabajan bajo su tutela. Los clubes seleccionados para el estudio aparecen reflejados en la Tabla 33.

Tabla 33.

Selección de clubes participantes en la investigación

CLUBES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN
C. D. Virgen del Camino
C. D. Ejido
C. D. Huracán Z

4.2. Sujetos participantes en el estudio

Para poder transferir los datos a los periodos educativos buscamos sujetos en edad de aprender. Éstos, se encuentran dentro del denominado fútbol base, donde según Morcillo (2004) quedan representadas las "etapas formativas". Para la Real Federación Española de Fútbol coincidiría con las categorías benjamín, alevín e infantil, que abarca desde los 8 a 14 años de edad.

En nuestra investigación han participado futbolistas de 8 a 18 años, ocupando así toda la franja del fútbol formativo, como se puede comprobar en la Tabla 34.

Tabla 34.

Categoría y edad en la que se encuadra la muestra de nuestra investigación.

CATEGORÍA		EDAD
Fútbol 7	Benjamín	8-9 Años
	Alevín	10-12 Años
Fútbol 11	Infantil	12-13 Años
	Cadete	14-15 Años
	Juvenil	16-17-18 Años

En el estudio participaron 226 sujetos pertenecientes a los tres clubes citados anteriormente, distribuidos en cinco categorías y en tres programas metodológicos (Tabla 35).

Tabla 35.

Distribución de los programas de entrenamiento por los diferentes equipos y categorías participantes en el estudio.

EQUIPOS PARTICIPANTES	Nº FUTBOLISTAS	PROGRAMA METODOLÓGICO	Nº TOTAL POR CATEGORÍA
C. D. Virgen del Camino Benjamín A	12	Global	38 Benjamines
C. D. Virgen del Camino Benjamín B	12	Analítico	
C. D. Huracán Z Benjamín	14	GRUPO CONTROL	
C. D. Virgen del Camino Alevín A	12	Global	37 Alevines
C. D. Virgen del Camino Alevín B	12	Analítico	
C. D. Huracán Z Alevín	13	GRUPO CONTROL	
C. D. Virgen del Camino Infantil	16	Analítico	49 Infantiles
C. D. Ejido Infantil	18	Global	
C. D. Huracán Z Infantil	15	GRUPO CONTROL	
C. D. Virgen del Camino Cadete	18	Analítico	52 Cadetes
C. D. Ejido Cadete	16	Global	
C. D. Huracán Z Cadete	18	GRUPO CONTROL	
C. D. Virgen del Camino Juvenil	16	Analítico	50 Juveniles
C. D. Ejido Juvenil	18	Global	
C. D. Huracán Z Juvenil	16	GRUPO CONTROL	

4.3. Protocolo y procedimiento

A continuación, vamos a describir el proceso de la investigación desde su planteamiento hasta la obtención de resultados. En la Tabla 36, podemos observar los acontecimientos más representativos del trabajo de campo, que más adelante serán descritos y tratados con mayor detalle.

Tabla 36.

Cronograma de acontecimientos.

AÑO	MES	ACONTECIMIENTO	FASE
2009	Septiembre	Determinación de las edades de los sujetos del estudio	P L A N I F I C A C I O N
	Octubre	Selección de los cuestionarios a administrar	
	Noviembre	Reunión Junta Directiva C. D. Virgen del Camino para explicar el proyecto y firmar Hoja de consentimiento	
	Noviembre	Reunión Junta Directiva C. D. Ejido para explicar el proyecto y firmar Hoja de consentimiento	
	Noviembre	Reunión Junta Directiva C. D. Huracán Z para explicar el proyecto y firmar Hoja de consentimiento	
	Diciembre	Envío circulares a los miembros del Consejo de Expertos	
2010	Enero	Reunión Grupo de Técnicos colaboradores	
	Enero	Reunión entrenadores equipos seleccionados C. D. Virgen del C.	
	Enero	Reunión entrenadores equipos seleccionados C. D. Ejido	
	Enero	Reunión entrenadores equipos seleccionados C. D. Huracán Z	
	Febrero	Consejo de Expertos, con el objetivo de discutir sobre la idoneidad de los Programas de entrenamiento tanto de la metodología analítica como global en la Universidad de León	
	Febrero	Elaboración definitiva y corrección de los programas extraídas del Consejo de Expertos	
	Febrero	Elaboración del Dossier de los Programas de Entrenamiento entregados a los entrenadores y técnicos colaboradores	
	Febrero	Elaboración de los cuestionarios socio-demográficos, de abandono deportivo y de conocimiento declarativo del fútbol	
	Marzo	Jornada de formación para entrenadores y técnicos colaboradores para formalizar la estructura de los programas en la Universidad de León	
	Marzo	Primera administración de los cuestionarios de indicadores de abandono deportivo y de conocimiento táctico del fútbol.	E J E C U C I Ó N
	Abril	Inicio de las 12 sesiones de entrenamiento de ambos programas	
	Mayo	Segunda administración de los cuestionarios de predictores de abandono deportivo y de conocimiento declarativo del fútbol en los equipos de ambos programas de entrenamiento	
	Mayo	Revisión bibliográfica sobre iniciación deportiva y abandono deportivo	
	Junio	Registro informático, tratamiento y análisis de los datos obtenidos en los diferentes cuestionarios	Interpretación
	Julio	Resultados de la investigación, discusión de los mismos y elaboración de conclusiones	

Tras determinar cuáles iban a ser las edades de los sujetos que iban a intervenir en el estudio, y elegir el cuestionario sobre el conocimiento declarativo y la comprensión del juego del fútbol, mantuvimos reuniones con los Presidentes de los tres clubes que iban a intervenir en la investigación, para conseguir su consentimiento y coordinar cuál iba a ser el plan de actuación de nuestro estudio, así como los recursos, tanto materiales como humanos, que necesitaríamos para su desarrollo. Los clubes participantes, una vez finalizado el estudio, recibieron un dossier con la información extraída en relación a sus futbolistas, adjuntando también una propuesta práctica específica para mejorar, incrementar o en su caso mantener los niveles de motivación de sus deportistas y de esta manera prevenir el abandono prematuro de la actividad.

La administración de los cuestionarios se efectuó en la primera sesión de entrenamiento de la semana, en el vestuario en el que habitualmente se cambiaban, ya que reunían las condiciones espaciales y de comodidad necesarias, y en el horario de entrenamiento marcado en sus respectivos clubes. Antes de dicha administración, se explicó detalladamente a los participantes en qué consistía el estudio, cuál era su finalidad, y para qué se requería su participación, además de cumplimentar una hoja de consentimiento informado de cada participante. Asimismo, fueron descritos los cuestionarios, el orden en el que iban a ser administrados y que datos se intentaban conseguir en cada uno de ellos. El tiempo máximo concebido para cumplimentar los cuestionarios fue de 45 minutos. La puesta en marcha del trabajo de investigación comenzó el 29 de Marzo de 2010 según figura en la Tabla 37.

Tabla 37.

Fechas de las administraciones de los cuestionarios.

CLUB	EQUIPO	1ª Administración	2ª Administración
C. D. VIRGEN DEL CAMINO	BENJAMIN A	Lunes 29 de Marzo 17:00 Horas	Lunes 17 de Mayo 17:00 Horas
	BENJAMIN B	Lunes 29 de Marzo 17:00 Horas	Lunes 17 de Mayo 17:00 Horas
	ALEVÍN A	Martes 30 de Marzo 17:00 Horas	Martes 18 de Mayo 17:00 Horas
	ALEVIN B	Martes 30 de Marzo 17:00 Horas	Martes 18 de Mayo 17:00 Horas
	INFANTIL	Miércoles 1 de Abril 17:00 Horas	Miércoles 19 de Mayo 17:00 Horas
	CADETE	Martes 2 de Abril 19:00 Horas	Martes 18 de Mayo 19:00 Horas
	JUVENIL	Miércoles 1 de Abril 16:00 Horas	Miércoles 19 de Mayo 16:00 Horas
C. D. EJIDO	INFANTIL	Miércoles 1 de Abril 20:00 Horas	Miércoles 19 de Mayo 20:00 Horas
	CADETE	Martes 30 de Marzo 20:00 Horas	Martes 18 de Mayo 20:00 Horas
	JUVENIL	Lunes 29 de Marzo 20:00 Horas	Lunes 17 de Mayo 20:00 Horas
C. D. HURACAN Z	BENJAMIN	Martes 30 de Marzo 18:00 Horas	Martes 18 de Mayo 18:00 Horas
	ALEVIN	Martes 30 de Marzo 18:00 Horas	Martes 18 de Mayo 18:00 Horas
	INFANTIL	Lunes 29 de Marzo 18:30 Horas	Lunes 17 de Mayo 18:30 Horas
	CADETE	Martes 30 de Marzo 18:30 Horas	Martes 18 de Mayo 18:30 Horas
	JUVENIL	Martes 30 de Marzo 20:00 Horas	Martes 18 de Mayo 20:00 Horas

Los programas de entrenamiento comenzaron el Lunes 5 de Abril de 2010, y se desarrollaron durante seis semanas realizándose dos entrenamientos semanales (Tabla 38). Todos los entrenamientos se completaron dentro del periodo de competición de los respectivos equipos.

Tabla 38.

Días de entrenamiento de los equipos participantes en el estudio.

CLUB	Nº DE EQUIPOS	DÍAS DE ENTRENAMIENTO	LUGAR
C. D. VIRGEN DEL CAMINO	BENJAMIN A	Lunes y Miércoles 17:00 Horas	Campo de Las Piscinas
	BENJAMIN B	Lunes y Miércoles 17:00 Horas	
	ALEVÍN A	Martes y Jueves 17:00 Horas	
	ALEVIN B	Martes y Jueves 17:00 Horas	
	INFANTIL	Miércoles y Viernes 17:00	Campo de Los Dominicos
	CADETE	Martes y Jueves 19:00	
	JUVENIL	Miércoles y Viernes 16:00	
C. D. EJIDO	INFANTIL	Miércoles y Viernes 20.00 Horas	Campo de La Granja
	CADETE	Martes y Jueves 20:00 Horas	
	JUVENIL	Lunes –Miércoles-Viernes 20:00 Horas	
C. D. HURACAN Z	BENJAMIN	Martes y Jueves 18:00 Horas	Campos de La Era
	ALEVIN	Martes y Jueves 18:00 Horas	
	INFANTIL	Lunes y Miércoles 18:30 Horas	
	CADETE	Martes y Jueves 18:30	
	JUVENIL	Martes-Jueves-Viernes 20:00 Horas	

El periodo de recogida de datos del estudio se extendió a lo largo de la temporada competitiva 2009/2010. Se eligió como momento idóneo para administrar los cuestionarios, aquella que coincidiera con momentos importantes de carga, tanto a nivel físico como psíquico, ya que suele ser en la parte central de la temporada cuando se producen mayores problemas en los niveles de motivación.

4.3.1. Personal participante en el estudio.

4.3.1.1. Técnicos entrenadores.

Estos técnicos son los entrenadores de cada uno de los equipos que han participado en el estudio. Cabe destacar que ninguno de ellos tenía un vínculo profesional con sus clubes, únicamente percibían una pequeña contraprestación económica para compensar los gastos ocasionados por el desarrollo de su actividad. Es digno de mencionar el trabajo y esfuerzo, que estos profesionales de la enseñanza-educación del fútbol, realizan en todo el fútbol base, ya que sin ellos sería imposible que el fútbol sea lo que es y en mi caso particular que esta investigación se hubiera llevado a cabo.

Los técnicos entrenadores, han tenido un papel fundamental en la puesta en práctica de los programas de entrenamiento diseñados. Con la voluntad de no interrumpir la dinámica natural de cada equipo y poder obtener datos de cada entorno cotidiano, los entrenadores han sido agentes directos en la aplicación de las sesiones de trabajo. Para ello, creímos necesario que cada uno contase con la habilitación suficiente para desarrollar funciones responsables en el entrenamiento deportivo, ya que como apuntan Mingorance y Torres en Lisbona, M., Mingorance, A., Méndez A. y Valero, A. (2009), los entrenadores involucrados en un entrenamiento dirigido a la comprensión del deporte deben tener un buen conocimiento del contenido que quieren enseñar.

Los técnicos entrenadores asistieron a una jornada de formación para conocer la finalidad del estudio y las responsabilidades que supone colaborar en el mismo, dotándoles de un completo dossier con la información y el material necesario para el desarrollo del trabajo de campo.

Los técnicos entrenadores tienen que poner en práctica las sesiones diseñadas por el investigador principal por lo que debe preocuparse de conocer y asimilar perfectamente los contenidos a desarrollar.

Las exigencias que debe asumir durante el desarrollo de las sesiones son las de transmitir correctamente las tareas, contextualizarla en la dinámica correcta y garantizar una puesta en escena verdadera, para que a partir de aquí, cuide al máximo los mecanismos de comunicación, respete la finalidad y objeto de cada programa de entrenamiento y se asegure de que las condiciones espaciales y materiales sean las idóneas.

4.3.1.2. Técnicos colaboradores

Estos técnicos, tres en concreto, como ya comentamos con anterioridad son estudiantes de último curso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, de la maestría de Fútbol, y su función principal fue la de ayudar en la administración de los cuestionarios, siempre junto el investigador principal, y la de hacer de observadores-evaluadores de los programas de entrenamiento teniendo en cuenta que se dieran las premisas marcadas. Además se encargaron de:

- Comprobar que la duración de las sesiones y el tiempo de ejecución de las tareas son las programadas.
- Comprobar que las sesiones se ciñen a las tareas marcadas en los programas.
- Evaluar que el lenguaje adoptado por los técnicos entrenadores es el adecuado.

- Velar para que las sesiones se desarrollen dentro de las condiciones marcadas de antemano en función del programa.

4.3.1.3. Consejo de expertos

Diferentes especialistas vinculados a la enseñanza-entrenamiento del fútbol y del aprendizaje deportivo fueron citados para analizar y validar dos programas de entrenamiento del fútbol, de doce sesiones cada uno, uno basado en una metodología global, y otro en una metodología analítica, entre los que se encontraban tres Doctores en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, tres Entrenadores Nacionales de Fútbol y tres jugadores profesionales de fútbol.

4.3.2. Descripción de las variables de estudio.

En el estudio están presentes tres tipos de variables:

- Variables independientes.
- Variables dependientes.
- Variables contaminantes.

La variable independiente

En nuestro estudio, la variable independiente principal serán los programas de entrenamiento, debido a que son las modificaciones en los parámetros de este elemento las que pueden alterar la variable dependiente. Los programas están insertados en cada una de las alternativas metodológicas que señalan Espar y Gerona (2004) de modo que podemos encontrar dos alternativas:

- Programa de entrenamiento-enseñanza del fútbol basado en una metodología analítica.
- Programa de entrenamiento-enseñanza del fútbol basado en una metodología global.

Las variables dependientes

Son los elementos que se modifican como consecuencia de la aplicación de las variables independientes.

- Conocimiento declarativo del fútbol.
- Motivación intrínseca/extrínseca.
- Habilidad física percibida.
- Orientación de metas.

Las variables contaminantes

Son las variables extrañas a controlar o variables independientes no experimentales (Valero, 2003). Podrían entenderse como una serie de elementos asociados a los participantes que pueden influir en las variables dependientes. Es muy importante, que en el diseño de una investigación, se tengan controlados estos factores para que no afecten a los resultados o afecten a todos por igual (García, 2001). Estas variables a controlar son las siguientes:

- Los años que lleva practicando fútbol en un equipo federado.
- La participación reglada en otra disciplina deportiva.
- El tiempo dedicado a la práctica físico-deportiva libre.

En el marco de la actividad física y deportiva, el proceso de aprendizaje también depende del tiempo que un sujeto dedica a realizar una actividad motriz para conseguir unos determinados objetivos (Romero y Ortiz, 2004).

Debido a que el fútbol es un deporte muy popular entre los niños, y que nos ubicamos en unas edades donde la actividad física es protagonista de la vida de los sujetos, no podemos contemplar como periodo de aprendizaje, únicamente el que realiza con los programas de entrenamiento, sino que debemos considerar las otras ocasiones en las que el niño está poniendo de manifiesto su motricidad.

4.3.3. Los programas de entrenamiento.

En un principio se elaboraron cuatro programas de entrenamiento, dos basado en una metodología analítica (Fútbol 7 y Fútbol 11), y otros dos en base a una metodología global (Fútbol 7 y Fútbol 11), ambos de doce sesiones de enseñanza-entrenamiento del fútbol. Tras la reunión del Consejo de expertos se modificaron y mejoraron los programas de acuerdo a las conclusiones extraídas del mismo comentadas con anterioridad.

Para la selección de los contenidos que conforman cada uno de los programas se revisaron las propuestas más interesantes que recoge la literatura especializada (Ardá y Casal, 2003; Cantarero, 1995; Castelo, 1999; Corbeau, 1990; Fradua, 2005; Lago, 2003; Lealli, 1994; López López, 2003; Moreno, 1999; Pacheco, 2004; Sánchez Latorre, 2005; Sans y Frattarola, 1993; Toral et al. 2005; Vázquez Folgueira, 1983; Wein, 1995).

El programa analítico está asentado en gran parte de los elementos que Moreno (1999) recomienda para los instructores de fútbol base en el manual de la asignatura de "Técnica individual y colectiva", publicado para el curso de entrenadores de fútbol Nivel-1.

En la configuración del programa global se ha partido de los conceptos cognitivos para los juegos de invasión de Wilson (2002 en Méndez, 2009), de los fundamentos tácticos ofensivos de López-López (2003) y de las finalidades para la fase ofensiva de Pacheco (2004).

Los contenidos que se trabajan por sesión en el Programa analítico, en función si es fútbol 7 ó fútbol 11, los podemos observar en la tabla 39.

Tabla 39.

Contenidos programa analítico F7 y F11.

Sesión	CONTENIDO F7	Sesión	CONTENIDO F11
1	El tiro y la conducción del balón	1	El tiro y la conducción del balón
2	El pase, tipos y formas de ejecución	2	Centros laterales y remates
3	Control y pase en diferentes situaciones	3	Marcaje en distintas situaciones
4	Habilidad y conducción de balón	4	Regate: tipos y zonas de uso
5	Efectividad tiro a portería y conducción	5	El tiro y la conducción del balón
6	El pase y sus diferentes tipos	6	Centros laterales y remates
7	Control y tiro en diferentes situaciones	7	Marcaje en distintas situaciones
8	Habilidad y conducción de balón	8	Regate: tipos y zonas de uso
9	Efectividad tiro a portería y conducción	9	El tiro y la conducción del balón
10	El pase y sus diferentes tipos	10	Centros laterales y remates
11	Control y conducción en situaciones	11	Marcaje en distintas situaciones
12	Habilidad y conducción de balón	12	Regate: tipos y zonas de uso

De igual modo, los contenidos que se trabajan por sesión en el Programa global, en función si es fútbol 7 ó fútbol 11, los podemos observar en la tabla 40.

Tabla 40.

Contenidos programa global F7 y F11.

Sesión	CONTENIDO F7	Sesión	CONTENIDO F11
1	Ocupación espacial y C. Orientación	1	El espacio ofensivo y defensivo
2	Marcaje, desmarque y finalización	2	Cambio orientación principio de juego
3	Amplitud defensiva	3	Desmarque como principio táctico
4	Paredes, desmarques y marcaje	4	Contraataque ofensivo y defensivo
5	Ocupación espacial y C. Orientación	5	El espacio ofensivo y defensivo
6	Marcaje, desmarque y finalización	6	Cambio orientación principio de juego
7	Amplitud defensiva	7	Desmarque como principio táctico
8	Paredes, desmarques y marcaje	8	Contraataque ofensivo y defensivo
9	Ocupación espacial y C. Orientación	9	El espacio ofensivo y defensivo
10	Marcaje, desmarque y finalización	10	Cambio orientación principio de juego
11	Amplitud defensiva	11	Desmarque como principio táctico
12	Paredes, desmarques y marcaje	12	Contraataque ofensivo y defensivo

Las actividades que dan forma a cada programa de enseñanza-entrenamiento del fútbol dependen de la línea metodológica elegida, pero en todos los casos, tienen presente el lenguaje motriz del practicante, de manera que las tareas del programa analítico son más de carácter técnico, y las del programa global de carácter táctico.

En el programa analítico, las tareas responden exclusivamente a factores de ejecución, porque lo que busca este modelo de enseñanza-entrenamiento del fútbol es que el futbolista sepa “como hacer”. Para conseguir esta finalidad, no se necesitan las formas jugadas con referencia a la lógica interna del fútbol, sino situaciones artificiales

descargadas de cualquier dificultad cognitiva para facilitar la mecanización del gesto deportivo.

La sensibilidad del programa global, demanda actividades que mejoren en el futbolista la capacidad de juego y la ejecución de los gestos técnicos, siempre dentro de un contexto. Por ello, el entrenamiento está constituido por tareas accesibles para el jugador, con reglas simples, con pocos jugadores y un espacio reducido con el objetivo de mejorar elementos fundamentales y conseguir el mayor número de intervenciones con el balón posibles y facilitar la continuidad y la lógica táctica de las acciones. Todas las tareas diseñadas se encuentran dentro de una estructura de sesión tipo, la cual varía, en función del programa, analítico o global, y si es fútbol 7 ó fútbol 11.

Las sesiones que caracterizan los programas de entrenamiento analítico, no han variado mucho en las últimas décadas. Siempre comienzan por un calentamiento sin balón, al que le sigue una parte para la realización de habilidades técnicas descontextualizadas del juego y finalizan con un juego formal (Alison y Thorpe, 1997; Contreras et al. 2001; Pacheco, 2004).

Los métodos globales insisten en la adquisición consciente de los contenidos por medio de maniobras basadas en la creatividad (Alonso y Lago, 2009). En estos programas las sesiones de entrenamiento en toda su dimensión, deben ordenarse para mejorar la comprensión del juego por parte del futbolista.

4.4. Instrumentos de medida

Para recoger la información necesaria para el estudio y poder alcanzar los objetivos establecidos, fueron utilizados cuestionarios, los cuales han sido adaptados a las características de los participantes.

4.4.1. Cuestionario Sociodemográfico

Para la evaluación de las características socio-demográficas se ha utilizado un cuestionario elaborado por el equipo encargado de la investigación. Para dicha elaboración, se tuvieron en cuenta los objetivos planteados con este estudio, permitiendo extraer la información necesaria acerca de aspectos relativos a las experiencias previas, nivel de estudios, horas de entrenamiento dedicadas, categoría competitiva, nivel deportivo alcanzado, antecedentes deportivos familiares, etc., es decir, todas aquellas variables, que a partir de otros estudios, pudieran tener alguna relación con los parámetros a estudiar. Las respuestas a las preguntas del cuestionario son de tipo estructurado y en algunas de ellas se pueden señalar distintas opciones de forma simultánea.

4.4.2. Escala de motivación intrínseca-extrínseca

Para determinar el grado de motivación intrínseca y extrínseca de los sujetos, utilizaremos la versión española de la *Escala de Orientación Motivacional en el Deporte* o *Escala de Motivación Intrínseca/Extrínseca*, también conocida como *MOSS* (*Motivational Orientation in Sport Scale* o *Intrinsic/Extrinsic Motivation Scale* – Weiss et al., 1985), de Núñez, Martín-Albo, Navarro y González (2006). Este cuestionario consta de 28 items, y las respuestas están graduadas mediante escala tipo Likert de 10 puntos, donde 1 = “nada de acuerdo”

y 10 = “totalmente de acuerdo”. Para ajustarnos a las especiales condiciones de una muestra infantil, es aconsejable simplificar las opciones de respuesta, por ello utilizamos la escala de 1 a 10, similar al contexto escolar, con el objetivo de que el interrogado no disponga de opciones intermedias que puedan evitar su implicación en la respuesta (Vegas, 2006).

Con dicho instrumento fue preciso realizar un análisis factorial confirmatorio, para determinar el grado de consistencia interna y fiabilidad de las tres escalas resultantes (Motivación Intrínseca (MI), Motivación Extrínseca (ME y Amotivación), dado que sufrió pequeñas modificaciones en su redacción para adaptarse a las características de la muestra.

4.4.3.- Cuestionario de Orientación a la Tarea y al Ego

Para medir las orientaciones de meta utilizamos la versión española del *Cuestionario de Orientación a la Tarea y al Ego* también conocido como *TEOSQ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* – Duda y Nicholls, 1989), de Balaguer, Castillo y Tomás (1996). Es un cuestionario de 13 ítems que tiene dos sub-escalas, la primera que mide la orientación a la tarea y la otra la orientación al ego. Las respuestas se gradúan mediante una escala tipo Likert de 10 puntos, donde 1 = “nada de acuerdo” y 10 = “totalmente de acuerdo”.

4.4.4.- Escala de Habilidad Física Percibida

Administraremos la versión española de la *Escala de Habilidad Física Percibida* o *PPA (Perceived Physical Ability Scale* – Ryckman et al., 1982), basándonos en los estudios de Salguero y cols. (2003) y anteriormente de McAuley y Gill (1983), establecemos a su vez dos

subescalas, una que recogía los 10 ítems originales de la escala de Ryckman et al. (1982), que nos ha dado la medida de lo que denominamos *Habilidad Física Percibida General*, y una segunda que agrupó los 6 ítems específicos añadidos, *Habilidad Física Percibida Específica*, los cuales recogen de forma genérica los distintos gestos técnico-tácticos que engloban el deporte objeto de este trabajo. Por lo tanto la *Escala de Habilidad Física Percibida* utilizada en nuestro estudio contiene 16 ítems en escala Lickert de 10 puntos, desde 1 = "nada de acuerdo" a 10 = "totalmente de acuerdo".

4.4.5.- Cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol

El *Cuestionario de Evaluación del Conocimiento Táctico Aplicado al Fútbol (C.E.C.T.A.F.)*, fue creado por De la Vega (2003) para la evaluación de la comprensión táctica deportiva, consta de 26 ítems, con cuatro posibles respuestas de las cuales deberán escoger una, se presentan diferentes situaciones de juego agrupadas en seis factores: Táctica individual ofensiva, Táctica individual defensiva; Táctica grupal ofensiva; Táctica grupal defensiva; la Táctica colectiva ofensiva y Táctica colectiva defensiva.

4.5. Tratamiento y análisis de los datos

Los datos obtenidos por la aplicación de las diferentes herramientas de evaluación se fueron registrando en una base de datos dividiéndola en cuatro apartados:

1. Datos correspondientes a la primera administración de los cuestionarios sobre predictores de abandono deportivo, previo al desarrollo de los programas de enseñanza-entrenamiento del fútbol.
2. Datos correspondientes al cuestionario sobre el conocimiento declarativo del fútbol, previo al desarrollo de los programas de enseñanza-entrenamiento del fútbol.
3. Datos correspondientes a la segunda administración de los cuestionarios sobre predictores de abandono deportivo, posterior al desarrollo de los programas de enseñanza-entrenamiento del fútbol.
4. Datos correspondientes al cuestionario sobre el conocimiento declarativo del fútbol, posterior al desarrollo de los programas de enseñanza-entrenamiento del fútbol.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con la *Escala de Orientación Motivacional en el Deporte o Escala de Motivación Intrínseca/Extrínseca*, también conocida como MOSS (*Motivational Orientation in Sport Scale o Intrinsic/Extrinsic Motivation Scale* – Weiss et al., 1985)

Posteriormente, y para obtener los resultados generales del estudio, se llevó a cabo una estadística descriptiva con el fin de hallar la media aritmética, desviación típica y frecuencia para la muestra total, así como en función de su distribución atendiendo a las distintas variables estudiadas.

Seguidamente, se ha realizado un análisis de varianza de una vía (ANOVA de medidas repetidas), lo cual ha permitido determinar la existencia o no de diferencias significativas entre grupos para los

factores de motivación, en las orientaciones de meta y en la habilidad física percibida, en función de las variables independientes (administración, categoría competitiva y metodología empleada).. Se aceptaron los resultados con un nivel de significación de $p \leq 0,05$.

Por último, y para analizar la relación entre factores y comprobar la existencia de diferencias significativas, se ha utilizado un análisis de correlación de Pearson. En este procedimiento estadístico, se aceptaron los resultados con grados de significación $p \leq 0,05$, y como altamente significativos, los resultados con grados de significación $p \leq 0,01$. Todo el proceso estadístico fue realizado utilizando el paquete estadístico IBM SPSS Statistics, Versión 19 para Windows.

CAPÍTULO 5:

Resultados de la Investigación

5.1. Resultados a nivel descriptivo

En este apartado se presentan a nivel descriptivo los resultados generales, tras el análisis de la información obtenida a través de los instrumentos de medida utilizados.

5.1.1. Metodologías de trabajo aplicadas.

Para la realización de esta investigación, utilizamos tres grupos de trabajo, uno al que se le aplicó una metodología analítica, otro una metodología global y un tercer grupo control, según se refleja en la Tabla 41.

Tabla 41.

Porcentaje y número de participantes en el estudio en función de la metodología.

METODOLOGÍA				
	Frecuencia 1ª Administración	Frecuencia 2ª Administración	Total	%
ANALÍTICO	58	43	101	31,86
GLOBAL	65	52	117	36,91
CONTROL	60	39	99	31,23
Total	183	134	317	100,0

5.1.2. Categoría Competitiva.

En nuestro estudio participaron futbolistas pertenecientes a tres clubes de fútbol base de León distribuidos en las siguientes categorías competitivas según se puede apreciar en la Tabla 42.

Tabla 42.

Porcentaje y número de participantes en función de la categoría competitiva.

CATEGORÍA COMPETITIVA				
	Frecuencia 1ª Administración	Frecuencia 2ª Administración	Total	%
BENJAMIN	29	23	52	16,40
ALEVIN	30	21	51	16,09
INFANTIL	41	30	71	22,40
CADETE	46	31	77	24,29
JUVENIL	37	29	66	20,82
Total	183	134	317	100,0

5.1.3. Días de entrenamiento semanal, años de práctica y número de entrenadores de la muestra.

En la Tabla 43 podemos observar la media de días de entrenamiento semanal, años de práctica de fútbol y número de entrenadores que han tenido durante su carrera futbolística.

Tabla 43.

Media de días de entrenamiento, años de práctica y número de entrenadores de la muestra.

DÍAS DE ENTRENAMIENTO – AÑOS DE PRÁCTICA – NÚMERO DE ENTRENADORES					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Días Entreno	317	1	4	2,41	,612
Años Práctica	317	1	5	3,14	1,044
Número Entrenadores	317	1	5	3,62	1,365

5.2. Análisis factorial confirmatorio escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación

Tabla 44.

Análisis factorial confirmatorio escala motivación intrínseca, extrínseca y amotivación.

ANÁLISIS FACTORIAL : PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO			
Ítem	Motivación Intrínseca	Motivación Extrínseca	Amotivación
Motivacion1	,612		
Motivacion2	,750		
Motivacion4	,671		
Motivacion8	,764		
Motivacion12	,715		
Motivacion13	,672		
Motivacion15	,770		
Motivacion18	,701		
Motivacion20	,750		
Motivacion21	,313		
Motivacion23	,688		
Motivacion25	,672		
Motivacion27	,687		
Motivacion6		,463	
Motivacion7		,613	
Motivacion9		,494	
Motivacion10		,495	
Motivacion11		,536	
Motivacion14		,346	
Motivacion16		,641	
Motivacion17		,393	
Motivacion22		,472	
Motivacion24		,715	
Motivacion26		,406	
Motivacion3			,691
Motivacion4			,603
Motivacion19			,675
Motivacion28			,673
Media Correlación Inter-Ítem	0,67	0,50	0,66
Alfa Crombach	0,90	0,83	0,73
Varianza	30,26%	13,62%	4,90%

En la Tabla 44 podemos observar el análisis factorial de la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación, el cuál creímos oportuno realizarlo porque la muestra tenía un tamaño suficiente y tras observar alguna modificación en varios Items en función de la bibliografía consultada. Se considera un buen análisis los datos $< 0,7$, pudiendo comprobar cómo la media correlación inter-item fue de 0,67 para la motivación intrínseca, 0,50 para la motivación extrínseca y de 0,66 para la amotivación, valores todos ellos menores a 0,7.

5.3. Resultados generales en función de la variable administración

5.3.1. Puntuaciones medias de las diferentes escalas en las dos administraciones y la media total.

Como se ha señalado en el apartado Instrumentos de Medida (4.4) aplicamos a toda la muestra la escala de motivación intrínseca–extrínseca–amotivación, el cuestionario de orientación a la tarea y al ego, la escala de habilidad física percibida (general y específica), y el cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol (Táctica individual ofensiva, Táctica individual defensiva, Táctica grupal ofensiva, Táctica grupal defensiva, Táctica colectiva defensiva, Táctica colectiva ofensiva y una media de las anteriores que es la Táctica Global).

Aplicamos todas las escalas, en una primera administración, tras la cual administramos un programa de entrenamiento global y analítico de doce sesiones de entrenamiento, para posteriormente volver a aplicar todos los cuestionarios en una segunda administración.

A parte del grupo analítico y global, los cuestionarios fueron aplicados a un grupo control, al cuál no se le aplicó ningún programa de entrenamiento específico.

En la Tabla 45 podemos observar las puntuaciones obtenidas en las diferentes escalas en la primera y segunda administración, con su media, desviación típica, grado de significación y tamaño de la muestra y la media total de ambas, pudiendo observar como en este análisis no se obtuvieron diferencias significativas.

Tabla 45.

Puntuaciones medias, tamaño de la muestra, desviación típica y grado de significación de las diferentes escalas en las dos administraciones.

PUNTUACIONES MEDIAS DE LAS DIFERENTES ESCALAS EN LA 1ª y 2ª ADMINISTRACIÓN y MEDIA TOTAL															
ADMINISTRACION		EGO	TAREA	HFGP	HFPE	TIO	TID	TGO	TGD	TCD	TCO	TCTGL	MOIN	MOEX	AMOT
PRIMERA	Media	4,82	8,25	6,91	7,21	4,43	2,23	6,28	1,81	1,93	4,78	21,45	95,85	65,64	8,88
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
	SD	2,24	1,32	1,14	1,60	1,69	1,52	2,20	1,22	1,34	1,77	4,06	16,71	18,25	6,05
	p	0,21	0,43	0,33	0,56	0,13	0,28	0,52	0,33	0,83	0,29	0,03	0,61	0,54	0,12
SEGUNDA	Media	4,51	8,12	7,04	7,32	4,73	2,42	6,44	1,94	1,90	4,99	22,43	94,89	64,46	10,02
	N	134	134	134	134	134	134	134	134	134	134	134	134	134	134
	SD	2,02	1,44	1,08	1,48	1,83	1,53	2,17	1,15	1,14	1,84	3,96	16,03	15,15	7,00
	p	0,21	0,43	0,33	0,56	0,13	0,28	0,52	0,33	0,83	0,29	0,03	0,61	0,54	0,12
TOTAL	Media	4,69	8,19	6,96	7,26	4,56	2,31	6,35	1,86	1,92	4,87	21,86	95,44	65,14	9,37
	N	317	317	317	317	317	317	317	317	317	317	317	317	317	317
	SD	2,15	1,37	1,12	1,55	1,75	1,53	2,19	1,19	1,26	1,80	4,04	16,41	16,99	6,49
	p	0,21	0,43	0,33	0,56	0,13	0,28	0,52	0,33	0,83	0,29	0,03	0,61	0,54	0,12

5.4. Resultados generales en función de la variable administración y metodología aplicada

En este apartado analizamos los resultados obtenidos en función de la administración, primera o segunda y la metodología aplicada,

analítica, global o grupo control, obteniendo seis cruces por cada escala: primera analítico, primera global, primera control y segunda analítico, segunda global y segunda control. No se encontraron diferencias significativas en dichos análisis.

5.4.1. Puntuación de la escala orientación al ego y a la tarea.

En la Tabla 46 podemos observar las puntuaciones obtenidas en la *escala de orientación al ego y a la tarea* con su media, tamaño de la muestra, desviación típica y significación general, observando cómo no se observaron diferencias significativas en dicho análisis.

Tabla 46.

Puntuación de la escala de orientación al ego y a la tarea con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y nivel de significación general en función de la administración y de la metodología aplicada.

Escala	Administración/Metodología	N	Media	SD	p
EGO	PRIMERA-ANALITICO	58	4,82	2,17	
	PRIMERA-GLOBAL	65	4,61	2,04	
	PRIMERA-CONTROL	60	5,05	2,51	
	SEGUNDA-ANALITICO	43	4,56	2,18	
	SEGUNDA-GLOBAL	52	4,42	1,86	
	SEGUNDA-CONTROL	39	4,57	2,09	
	Total	317	4,69	2,15	0,69
TAREA	PRIMERA-ANALITICO	58	8,43	1,16	
	PRIMERA-GLOBAL	65	7,96	1,45	
	PRIMERA-CONTROL	60	8,39	1,29	
	SEGUNDA-ANALITICO	43	8,30	1,52	
	SEGUNDA-GLOBAL	52	7,78	1,56	
	SEGUNDA-CONTROL	39	8,40	1,10	
	Total	317	8,19	1,37	0,06

5.4.2. Puntuación de la escala habilidad física percibida general y específica.

En la Tabla 47 podemos observar las puntuaciones obtenidas en la *escala de habilidad física percibida general y específica* con su media, tamaño de la muestra, desviación típica y significación general, comprobando cómo no hubo diferencias significativas en dicho análisis.

Tabla 47.

Puntuaciones de la escala de habilidad física percibida general y específica con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la metodología aplicada.

Escala	Administración/Metodología	N	Media	SD	p
HFPG	PRIMERA-ANALITICO	58	6,89	1,20	
	PRIMERA-GLOBAL	65	6,80	1,05	
	PRIMERA-CONTROL	60	7,06	1,18	
	SEGUNDA-ANALITICO	43	7,04	,96	
	SEGUNDA-GLOBAL	52	6,92	1,16	
	SEGUNDA-CONTROL	39	7,19	1,10	
	Total	317	6,96	1,12	0,54
HFPE	PRIMERA-ANALITICO	58	6,98	1,68	
	PRIMERA-GLOBAL	65	7,01	1,56	
	PRIMERA-CONTROL	60	7,66	1,48	
	SEGUNDA-ANALITICO	43	7,28	1,66	
	SEGUNDA-GLOBAL	52	7,12	1,41	
	SEGUNDA-CONTROL	39	7,62	1,35	
	Total	317	7,26	1,55	0,07

5.4.3. Puntuación de la escala motivación intrínseca, extrínseca y amotivación.

En la Tabla 48 podemos observar las puntuaciones obtenidas en la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación con su media, tamaño de la muestra, desviación típica y significación general, viendo cómo no existen diferencias significativas en dicho análisis.

Tabla 48.

Puntuaciones de la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la metodología aplicada.

Escala	Administración/Metodología	N	Media	SD	p
MOIN	PRIMERA-ANALITICO	58	97,66	16,45	
	PRIMERA-GLOBAL	65	92,16	17,43	
	PRIMERA-CONTROL	60	98,10	15,70	
	SEGUNDA-ANALITICO	43	95,23	18,25	
	SEGUNDA-GLOBAL	52	93,03	16,06	
	SEGUNDA-CONTROL	39	96,99	13,27	
	Total	317	95,44	16,41	0,24
MOEX	PRIMERA-ANALITICO	58	64,49	18,07	
	PRIMERA-GLOBAL	65	62,35	17,83	
	PRIMERA-CONTROL	60	70,33	18,21	
	SEGUNDA-ANALITICO	43	64,48	14,29	
	SEGUNDA-GLOBAL	52	63,78	13,65	
	SEGUNDA-CONTROL	39	65,34	18,06	
	Total	317	65,14	16,99	0,16
AMOT	PRIMERA-ANALITICO	58	8,67	5,82	
	PRIMERA-GLOBAL	65	8,01	5,21	
	PRIMERA-CONTROL	60	10,03	6,98	
	SEGUNDA-ANALITICO	43	9,42	6,64	
	SEGUNDA-GLOBAL	52	9,70	7,00	
	SEGUNDA-CONTROL	39	11,12	7,43	
	Total	317	9,37	6,49	0,21

5.4.4. Puntuación de la escala de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol.

En la Tabla 49 podemos observar las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol con su media, tamaño de la muestra, desviación típica y significación general, comprobando de igual modo que no existen diferencias significativas en dicho análisis.

Tabla 49.

Puntuaciones del Cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la metodología aplicada.

Escala	Administración/Metodología	N	Media	SD	p
TCTGLOBAL	PRIMERA-ANALITICO	58	21,69	3,91	
	PRIMERA-GLOBAL	65	21,85	4,30	
	PRIMERA-CONTROL	60	20,80	3,91	
	SEGUNDA-ANALITICO	43	22,28	4,36	
	SEGUNDA-GLOBAL	52	22,56	3,70	
	SEGUNDA-CONTROL	39	21,64	3,82	
	Total	317	21,86	4,04	0,10

A pesar de no existir diferencias significativas en este análisis, podemos observar en la figura 6, como es la metodología global la que obtiene mayores valores en conocimiento táctico del fútbol tanto en la primera como en la segunda administración.

En la figura 7, podemos observar las diferencias en cuanto a conocimiento táctico entre las categorías de fútbol 7 y fútbol 11 en función de la metodología empleada, analítica o global.

Figura 6.

Puntuación del conocimiento táctico en función de la administración y la metodología aplicada.

Figura 7.

Puntuación del conocimiento táctico en función de fútbol 7 o fútbol 11 y la metodología aplicada.

5.5. Resultados generales en función de la variable administración y categoría competitiva

En este apartado, analizamos los resultados obtenidos en función de la administración, primera o segunda y la categoría competitiva, benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil; obteniendo diez cruces por cada escala: primera benjamín, primera alevín, primera infantil, primera cadete y primera juvenil y segunda benjamín, segunda alevín, segunda infantil, segunda cadete y segunda juvenil. En este análisis se encontraron diferencias significativas que reflejamos a continuación.

5.5.1. Puntuación de la escala orientación al ego y a la tarea.

En la Tabla 50 podemos observar las puntuaciones obtenidas en la *escala de orientación al ego y a la tarea* con su media, tamaño de la muestra, desviación típica y significación general, en función de la administración y de la categoría competitiva.

Tabla 50.

Puntuación de la escala de orientación al ego y a la tarea con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la categoría competitiva.

Escalas	Administración/Categoría	N	Media	SD	p
EGO	PRIMERA-BENJAMIN	29	6,22	2,09	
	PRIMERA-ALEVIN	30	4,48	2,24	
	PRIMERA-INFANTIL	41	4,58	2,33	
	PRIMERA-CADETE	46	4,86	2,00	
	PRIMERA-JUVENIL	37	4,21	2,19	
	SEGUNDA-BENJAMIN	23	4,66	2,29	
	SEGUNDA-ALEVIN	21	4,82	1,99	
	SEGUNDA-INFANTIL	30	4,69	2,20	
	SEGUNDA-CADETE	30	4,76	1,84	
	SEGUNDA-JUVENIL	30	3,76	1,72	
	Total	317	4,69	2,15	0,005*

TAREA	PRIMERA-BENJAMIN	29	8,79	1,22	
	PRIMERA-ALEVIN	30	8,90	1,06	
	PRIMERA-INFANTIL	41	8,37	1,16	
	PRIMERA-CADETE	46	7,96	1,36	
	PRIMERA-JUVENIL	37	7,51	1,31	
	SEGUNDA-BENJAMIN	23	8,69	1,39	
	SEGUNDA-ALEVIN	21	9,01	,85	
	SEGUNDA-INFANTIL	30	8,36	1,14	
	SEGUNDA-CADETE	30	7,68	1,53	
	SEGUNDA-JUVENIL	30	7,28	1,44	
	Total	317	8,19	1,37	0,000*

En la Tabla 51 observamos diferencias significativas en la orientación al ego entre la primera benjamín y la primera y segunda juvenil. En la orientación a la tarea, de igual modo, se observan diferencias significativas entre las categorías menores y las mayores, es decir, entre la primera y segunda benjamín y alevín y la primera y segunda juvenil.

Tabla 51.

Puntuaciones y cruces significativos en la escala de orientación al ego y a la tarea en función de la administración y de la categoría competitiva.

Escalas	Administración/Categoría	Administración/Categoría	p
EGO	PRIMERA-BENJAMIN	PRIMERA-JUVENIL	,006
		SEGUNDA-JUVENIL	,000
TAREA	PRIMERA-JUVENIL	PRIMERA-BENJAMIN	,003
		PRIMERA-ALEVIN	,001
		SEGUNDA-BENJAMIN	,024
		SEGUNDA-ALEVIN	,001
	SEGUNDA-JUVENIL	PRIMERA-BENJAMIN	,000
		PRIMERA-ALEVIN	,000
		SEGUNDA-BENJAMIN	,004
		SEGUNDA-ALEVIN	,000

En la Tabla 52 observamos diferencias significativas en la orientación al ego y a la tarea cuándo agrupamos los datos en función de la modalidad, o bien fútbol 7 ó fútbol 11.

Tabla 52.

Puntuaciones en las subescalas del *Cuestionario de Orientación a la Tarea y al Ego*.

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Escala	Categoría	N	Media	SD	p
Orientación al ego	Fútbol 7	59	5,34	2,32	0,03*
	Fútbol 11	124	4,57	2,17	
Orientación a la tarea	Fútbol 7	59	8,85	1,13	0,001**
	Fútbol 11	124	7,96	1,32	

5.5.2. Puntuación de la escala habilidad física percibida general y específica.

En la Tabla 53 podemos observar las puntuaciones obtenidas en la *escala de habilidad física percibida* con su media, tamaño de la muestra, desviación típica y significación general, en función de la administración y de la categoría competitiva.

Tabla 53.

Puntuación de la escala de habilidad física percibida general y específica con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la categoría competitiva.

Escalas	Administración/Categoría	N	Media	SD	p
HFPG	PRIMERA-BENJAMIN	29	7,67	,94	
	PRIMERA-ALEVIN	30	7,23	1,09	
	PRIMERA-INFANTIL	41	6,78	1,13	
	PRIMERA-CADETE	46	6,82	1,09	
	PRIMERA-JUVENIL	37	6,32	1,06	
	SEGUNDA-BENJAMIN	23	7,47	1,11	
	SEGUNDA-ALEVIN	21	7,68	,94	
	SEGUNDA-INFANTIL	30	7,05	,82	
	SEGUNDA-CADETE	30	6,89	1,07	
	SEGUNDA-JUVENIL	30	6,39	1,03	
	Total	317	6,96	1,12	0,000*
HFPE	PRIMERA-BENJAMIN	29	7,66	1,83	
	PRIMERA-ALEVIN	30	7,38	1,81	
	PRIMERA-INFANTIL	41	7,19	1,51	
	PRIMERA-CADETE	46	7,20	1,44	
	PRIMERA-JUVENIL	37	6,77	1,46	
	SEGUNDA-BENJAMIN	23	7,74	1,80	
	SEGUNDA-ALEVIN	21	7,45	1,98	
	SEGUNDA-INFANTIL	30	7,57	1,33	
	SEGUNDA-CADETE	30	7,23	1,34	
	SEGUNDA-JUVENIL	30	6,72	,87	
	Total	317	7,26	1,55	0,149

En la Tabla 53 observamos diferencias significativas en la habilidad física percibida general entre la primera benjamín y la primera infantil, cadete y juvenil; además la primera juvenil con la primera y segunda alevín y la segunda benjamín; y la segunda juvenil con la primera y segunda benjamín y con la segunda alevín.

Tabla 54.

Puntuaciones y cruces significativos en la escala de habilidad física percibida general y específica en función de la administración y de la categoría competitiva.

HFPG	PRIMERA-BENJAMIN	PRIMERA-INFANTIL	,024
		PRIMERA-CADETE	,032
		PRIMERA-JUVENIL	,000
		SEGUNDA-JUVENIL	,000
	PRIMERA-JUVENIL	PRIMERA-ALEVIN	,017
		SEGUNDA-BENJAMIN	,002
		SEGUNDA-ALEVIN	,000
	SEGUNDA-JUVENIL	SEGUNDA-BENJAMIN	,009
		SEGUNDA-ALEVIN	,001

En la Tabla 55 observamos diferencias significativas en la habilidad física percibida general, tanto para fútbol 7 como fútbol 11, sin embargo no existe significación para la habilidad física percibida específica.

Tabla 55.

Puntuaciones en las subescalas de la *Escala de Habilidad Física Percibida*. * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Escala	Categoría	N	Media	SD	p
Habilidad física percibida general	Fútbol 7	59	7,45	1,03	0,001**
	Fútbol 11	124	6,66	1,11	
Habilidad física percibida específica	Fútbol 7	59	7,52	1,81	ns
	Fútbol 11	124	7,07	1,47	

5.5.3. Puntuación de la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación.

En la Tabla 56 podemos observar las puntuaciones obtenidas en la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación con su media, tamaño de la muestra, desviación típica y significación general, en función de la administración y de la categoría competitiva.

Tabla 56.

Puntuación de la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la categoría competitiva.

Escalas	Administración/Categoría	N	Media	SD	p
MOIN	PRIMERA-BENJAMIN	29	102,01	15,59	
	PRIMERA-ALEVIN	30	106,22	10,01	
	PRIMERA-INFANTIL	41	95,15	14,28	
	PRIMERA-CADETE	46	94,40	17,17	
	PRIMERA-JUVENIL	37	85,19	17,49	
	SEGUNDA-BENJAMIN	23	101,06	16,45	
	SEGUNDA-ALEVIN	21	104,99	11,21	
	SEGUNDA-INFANTIL	30	95,97	14,20	
	SEGUNDA-CADETE	30	89,93	17,13	
	SEGUNDA-JUVENIL	30	86,96	14,00	
	Total	317	95,44	16,41	0,000*
MOEX	PRIMERA-BENJAMIN	29	79,37	17,70	
	PRIMERA-ALEVIN	30	72,88	17,27	
	PRIMERA-INFANTIL	41	60,57	17,06	
	PRIMERA-CADETE	46	65,76	13,34	
	PRIMERA-JUVENIL	37	54,50	17,36	
	SEGUNDA-BENJAMIN	23	74,66	14,90	
	SEGUNDA-ALEVIN	21	70,44	17,10	
	SEGUNDA-INFANTIL	30	60,56	15,24	
	SEGUNDA-CADETE	30	62,22	13,13	
	SEGUNDA-JUVENIL	30	58,59	10,63	
	Total	317	65,14	16,99	0,000*

En la Tabla 57 observamos diferencias significativas en la motivación intrínseca entre la primera juvenil y la primera y segunda benjamín y alevín; entre la segunda juvenil y la primera y segunda benjamín y alevín; entre la primera alevín y la primera y segunda cadete; y entre la segunda alevín y la segunda cadete.

En cuanto a la motivación extrínseca la primera benjamín se relaciona significativamente con la primera y segunda infantil, cadete y juvenil; la primera alevín con la primera y segunda juvenil y con la primera infantil; la primera cadete con la primera juvenil; y la primera juvenil con la segunda benjamín y alevín.

Tabla 57.

Puntuaciones y cruces significativos en la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación en función de la administración y de la categoría competitiva.

MOIN	PRIMERA-ALEVIN	PRIMERA-CADETE	,045
		PRIMERA-JUVENIL	,000
		SEGUNDA-CADETE	,002
		SEGUNDA-JUVENIL	,000
	PRIMERA-JUVENIL	PRIMERA-BENJAMIN	,000
		PRIMERA-ALEVIN	,000
		SEGUNDA-BENJAMIN	,005
		SEGUNDA-ALEVIN	,000
	SEGUNDA-CADETE	SEGUNDA-ALEVIN	,025
	SEGUNDA-JUVENIL	PRIMERA-BENJAMIN	,008
		SEGUNDA-BENJAMIN	,040
		SEGUNDA-ALEVIN	,002

MOEX	PRIMERA-BENJAMIN	PRIMERA-INFANTIL	,000
		PRIMERA-CADETE	,011
		PRIMERA-JUVENIL	,000
		SEGUNDA-INFANTIL	,000
		SEGUNDA-CADETE	,001
		SEGUNDA-JUVENIL	,000
	PRIMERA-ALEVIN	PRIMERA-INFANTIL	,047
		PRIMERA-JUVENIL	,000
		SEGUNDA-JUVENIL	,018
	PRIMERA-CADETE	PRIMERA-JUVENIL	,050
	PRIMERA-JUVENIL	SEGUNDA-BENJAMIN	,000
		SEGUNDA-ALEVIN	,009

En la Tabla 58 observamos diferencias significativas en la motivación intrínseca y extrínseca, tanto para fútbol 7 como fútbol 11, sin embargo no existe significación para la amotivación.

Tabla 58.

Puntuaciones en las subescalas de la *Escala de Orientación Motivacional en el Deporte* * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$. n.s. no significación

Escala	Categoría	N	Media	SD	p
Motivación intrínseca	Fútbol 7	59	8,64	1,10	0,001**
	Fútbol 11	124	7,63	1,38	
Motivación extrínseca	Fútbol 7	59	7,44	1,77	0,001**
	Fútbol 11	124	6,08	1,59	
Amotivación	Fútbol 7	59	3,21	2,06	n.s.
	Fútbol 11	124	2,85	1,83	

5.5.4. Puntuación de la escala de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol.

En la Tabla 59 podemos observar las puntuaciones obtenidas en la *escala de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol* con su media, tamaño de la muestra, desviación típica y significación general, en función de la administración y de la categoría competitiva.

Tabla 59.

Puntuación del Cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración y de la categoría competitiva.

Escalas	Administración/Categoría	N	Media	SD	p
TCTGLOBAL	PRIMERA-BENJAMIN	29	20,66	4,11	
	PRIMERA-ALEVIN	30	21,47	3,65	
	PRIMERA-INFANTIL	41	20,37	3,55	
	PRIMERA-CADETE	46	22,28	5,08	
	PRIMERA-JUVENIL	37	22,24	3,11	
	SEGUNDA-BENJAMIN	23	20,57	4,29	
	SEGUNDA-ALEVIN	21	22,67	4,07	
	SEGUNDA-INFANTIL	30	22,70	3,29	
	SEGUNDA-CADETE	30	22,60	4,48	
	SEGUNDA-JUVENIL	30	23,23	3,48	
	Total	317	21,86	4,04	0,030
TGO	PRIMERA-BENJAMIN	29	5,41	2,60	
	PRIMERA-ALEVIN	30	6,10	1,97	
	PRIMERA-INFANTIL	41	6,22	1,75	
	PRIMERA-CADETE	46	6,98	2,49	
	PRIMERA-JUVENIL	37	6,30	1,94	
	SEGUNDA-BENJAMIN	23	4,91	1,70	
	SEGUNDA-ALEVIN	21	5,76	2,41	
	SEGUNDA-INFANTIL	30	7,43	1,83	
	SEGUNDA-CADETE	30	6,73	2,26	
	SEGUNDA-JUVENIL	30	6,80	1,90	
	Total	317	6,35	2,19	0,000*

TCD	PRIMERA-BENJAMIN	29	1,41	1,35	
	PRIMERA-ALEVIN	30	1,67	1,06	
	PRIMERA-INFANTIL	41	1,68	,93	
	PRIMERA-CADETE	46	2,52	1,70	
	PRIMERA-JUVENIL	37	2,11	1,20	
	SEGUNDA-BENJAMIN	23	1,52	1,24	
	SEGUNDA-ALEVIN	21	2,24	1,26	
	SEGUNDA-INFANTIL	30	1,87	1,11	
	SEGUNDA-CADETE	30	2,07	,98	
	SEGUNDA-JUVENIL	30	1,83	1,12	
	Total	317	1,92	1,26	0,005*

En cuanto al conocimiento táctico, observamos diferencias significativas en la táctica global ofensiva, entre primera benjamín y la segunda infantil; entre la primera cadete y la segunda benjamín; y entre la segunda benjamín y la segunda infantil. En la táctica colectiva defensiva, entre la primera benjamín y la primera cadete, como podemos comprobar en la tabla 60.

Tabla 60.

Puntuaciones y cruces significativos del Cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol en función de la administración y de la categoría competitiva.

TGO	PRIMERA-BENJAMIN	SEGUNDA-INFANTIL	,013
	PRIMERA-CADETE	SEGUNDA-BENJAMIN	,007
	SEGUNDA-BENJAMIN	SEGUNDA-INFANTIL	,001
TCD	PRIMERA-BENJAMIN	PRIMERA-CADETE	,008

5.6. Resultados generales en función de la variable administración, categoría competitiva y metodología aplicada

En la Tabla 61 podemos observar las puntuaciones obtenidas en la *escala de orientación al ego y a la tarea* en función de la administración, de la categoría competitiva y de la metodología aplicada.

5.6.1. Puntuación de la escala orientación al ego y a la tarea.

Tabla 61.

Puntuación de la escala de orientación al ego y a la tarea con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada.

Escalas	Administración/Categoría/Metodología	N	Media	SD	p
EGO	PRIMERA BENJAMIN ANALITICO	9	6,76	1,40	
	PRIMERA ALEVIN ANALITICO	11	4,86	2,40	
	PRIMERA INFANTIL ANALITICO	14	3,95	2,24	
	PRIMERA CADETE ANALITICO	15	4,69	1,97	
	PRIMERA JUVENIL ANALITICO	9	4,37	1,91	
	SEGUNDA BENJAMIN ANALITICO	7	3,83	2,43	
	SEGUNDA ALEVIN ANALITICO	6	5,19	2,87	
	SEGUNDA INFANTIL ANALITICO	11	4,08	2,34	
	SEGUNDA CADETE ANALITICO	11	5,58	1,88	
	SEGUNDA JUVENIL ANALITICO	8	3,98	1,20	
	PRIMERA BENJAMIN GLOBAL	10	4,85	2,05	
	PRIMERA ALEVIN GLOBAL	9	4,91	1,68	
	PRIMERA INFANTIL GLOBAL	12	5,88	2,27	
	PRIMERA CADETE GLOBAL	17	4,69	1,77	
	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	17	3,32	1,78	
	SEGUNDA BENJAMIN GLOBAL	8	4,58	2,15	
	SEGUNDA ALEVIN GLOBAL	8	4,50	1,33	
	SEGUNDA INFANTIL GLOBAL	11	5,39	2,03	
	SEGUNDA CADETE GLOBAL	11	4,42	1,60	
	SEGUNDA JUVENIL GLOBAL	14	3,52	1,81	
	PRIMERA BENJAMIN CONTROL	10	7,10	2,11	
	PRIMERA ALEVIN CONTROL	10	3,68	2,50	
	PRIMERA INFANTIL CONTROL	15	4,12	2,18	
	PRIMERA CADETE CONTROL	14	5,25	2,35	
	PRIMERA JUVENIL CONTROL	11	5,44	2,50	
	SEGUNDA BENJAMIN CONTROL	8	5,46	2,31	
	SEGUNDA ALEVIN CONTROL	7	4,86	2,01	
	SEGUNDA INFANTIL CONTROL	8	4,56	2,24	
	SEGUNDA CADETE CONTROL	9	3,93	1,84	
	SEGUNDA JUVENIL CONTROL	7	4,12	2,24	
	Total	317	4,69	2,15	0,003*

Escalas	Administración/Categoría/Metodología	N	Media	SD	p
TAREA	PRIMERA BENJAMIN ANALITICO	9	9,21	,98	
	PRIMERA ALEVIN ANALITICO	11	8,94	1,05	
	PRIMERA INFANTIL ANALITICO	14	8,74	,63	
	PRIMERA CADETE ANALITICO	15	7,80	1,24	
	PRIMERA JUVENIL ANALITICO	9	7,57	1,09	
	SEGUNDA BENJAMIN ANALITICO	7	9,04	1,55	
	SEGUNDA ALEVIN ANALITICO	6	9,36	,96	
	SEGUNDA INFANTIL ANALITICO	11	8,79	1,09	
	SEGUNDA CADETE ANALITICO	11	7,06	1,60	
	SEGUNDA JUVENIL ANALITICO	8	7,86	1,09	
	PRIMERA BENJAMIN GLOBAL	10	7,93	1,48	
	PRIMERA ALEVIN GLOBAL	9	8,97	,71	
	PRIMERA INFANTIL GLOBAL	12	8,43	1,31	
	PRIMERA CADETE GLOBAL	17	7,83	1,63	
	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	17	7,23	1,33	
	SEGUNDA BENJAMIN GLOBAL	8	8,13	1,65	
	SEGUNDA ALEVIN GLOBAL	8	9,05	,77	
	SEGUNDA INFANTIL GLOBAL	11	8,17	1,09	
	SEGUNDA CADETE GLOBAL	11	7,53	1,62	
	SEGUNDA JUVENIL GLOBAL	14	6,73	1,53	
	PRIMERA BENJAMIN CONTROL	10	9,27	,60	
	PRIMERA ALEVIN CONTROL	10	8,80	1,38	
	PRIMERA INFANTIL CONTROL	15	7,96	1,34	
	PRIMERA CADETE CONTROL	14	8,30	1,13	
	PRIMERA JUVENIL CONTROL	11	7,90	1,44	
	SEGUNDA BENJAMIN CONTROL	8	8,95	,85	
	SEGUNDA ALEVIN CONTROL	7	8,67	,83	
	SEGUNDA INFANTIL CONTROL	8	8,02	1,23	
	SEGUNDA CADETE CONTROL	9	8,76	,65	
	SEGUNDA JUVENIL CONTROL	7	7,45	1,34	
	Total	317	8,19	1,37	0,000*

En la Tabla 62 observamos diferencias significativas en la orientación al ego, entre la primera benjamín analítico y la primera juvenil global; entre la primera juvenil global y la primera benjamín control; y entre la primera benjamín control y la primera y segunda juvenil global.

En la orientación a la tarea, entre la segunda juvenil global y la primera y segunda benjamín, alevín e infantil analítico, y la primera y segunda alevín global; también con la primera benjamín y alevín control y con la segunda benjamín control.

Tabla 62.

Puntuaciones y cruces significativos de la escala de orientación al ego y a la tarea en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada.

Escalas	Administración/Categoría/Metodología	Administración/Categoría/Metodología	p
EGO	PRIMERA BENJAMIN ANALITICO	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	,030
	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	PRIMERA BENJAMIN CONTROL	,003
	PRIMERA BENJAMIN CONTROL	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	,003
		SEGUNDA JUVENIL GLOBAL	,016
TAREA	SEGUNDA JUVENIL GLOBAL	PRIMERA BENJAMIN ANALITICO	,002
		PRIMERA ALEVIN ANALITICO	,007
		PRIMERA INFANTIL ANALITICO	,011
		SEGUNDA BENJAMIN ANALITICO	,033
		SEGUNDA ALEVIN ANALITICO	,009
		SEGUNDA INFANTIL ANALITICO	,022
		PRIMERA ALEVIN GLOBAL	,015
		SEGUNDA ALEVIN GLOBAL	,015
		PRIMERA BENJAMIN CONTROL	,001
		PRIMERA ALEVIN CONTROL	,033
		SEGUNDA BENJAMIN CONTROL	,032

En la Figura 8 y 9 observamos las puntuaciones de la escala ego en la metodología analítica y global en todas las categorías del estudio.

En la Figura 10 y 11 observamos las puntuaciones de la escala tarea en la metodología analítica y global en todas las categorías del estudio.

Figura 8.

Puntuación de la escala ego y la metodología analítica en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil.

Figura 9.

Puntuación de la escala ego y la metodología global en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil.

Figura 10.

Puntuación de la escala tarea y la metodología analítica en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil.

Figura 11.

Puntuación de la escala tarea y la metodología global en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil.

5.6.2. Puntuación de la escala habilidad física percibida general y específica.

En la Tabla 63 podemos observar las puntuaciones obtenidas en la *escala de habilidad física percibida* con su media, tamaño de la muestra, desviación típica y significación general, en función de la administración, de la categoría competitiva y de la metodología aplicada.

Tabla 63.

Puntuación de la escala habilidad física percibida general y específica con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada.

Escalas	Administración/Categoría/Metodología	N	Media	SD	p
HFPG	PRIMERA BENJAMIN ANALITICO	9	7,82	,67	
	PRIMERA ALEVIN ANALITICO	11	7,16	1,29	
	PRIMERA INFANTIL ANALITICO	14	6,73	1,40	
	PRIMERA CADETE ANALITICO	15	6,67	1,17	
	PRIMERA JUVENIL ANALITICO	9	6,23	,74	
	SEGUNDA BENJAMIN ANALITICO	7	7,64	1,23	
	SEGUNDA ALEVIN ANALITICO	6	7,27	,68	
	SEGUNDA INFANTIL ANALITICO	11	7,14	1,02	
	SEGUNDA CADETE ANALITICO	11	6,78	1,02	
	SEGUNDA JUVENIL ANALITICO	8	6,56	,40	
	PRIMERA BENJAMIN GLOBAL	10	7,07	,78	
	PRIMERA ALEVIN GLOBAL	9	7,29	1,00	
	PRIMERA INFANTIL GLOBAL	12	7,02	,84	
	PRIMERA CADETE GLOBAL	17	6,99	,99	
	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	17	6,03	1,10	
	SEGUNDA BENJAMIN GLOBAL	8	6,95	1,15	
	SEGUNDA ALEVIN GLOBAL	8	7,85	1,26	
	SEGUNDA INFANTIL GLOBAL	11	7,04	,71	
	SEGUNDA CADETE GLOBAL	11	7,04	1,11	
	SEGUNDA JUVENIL GLOBAL	14	6,17	1,10	
	PRIMERA BENJAMIN CONTROL	10	8,12	1,03	
	PRIMERA ALEVIN CONTROL	10	7,26	1,04	
	PRIMERA INFANTIL CONTROL	15	6,65	1,09	
	PRIMERA CADETE CONTROL	14	6,77	1,16	
	PRIMERA JUVENIL CONTROL	11	6,83	1,13	
	SEGUNDA BENJAMIN CONTROL	8	7,85	,86	
	SEGUNDA ALEVIN CONTROL	7	7,83	,68	
	SEGUNDA INFANTIL CONTROL	8	6,96	,76	
	SEGUNDA CADETE CONTROL	9	7,06	1,32	
	SEGUNDA JUVENIL CONTROL	7	6,26	1,05	
	Total	317	6,96	1,12	0,000*

Escalas	Administración/Categoría/Metodología	N	Media	SD	p
HFPE	PRIMERA BENJAMIN ANALITICO	9	7,46	1,45	
	PRIMERA ALEVIN ANALITICO	11	6,94	2,28	
	PRIMERA INFANTIL ANALITICO	14	7,33	1,43	
	PRIMERA CADETE ANALITICO	15	7,16	1,42	
	PRIMERA JUVENIL ANALITICO	9	5,72	1,52	
	SEGUNDA BENJAMIN ANALITICO	7	7,31	1,73	
	SEGUNDA ALEVIN ANALITICO	6	6,61	3,09	
	SEGUNDA INFANTIL ANALITICO	11	7,83	1,22	
	SEGUNDA CADETE ANALITICO	11	7,58	1,33	
	SEGUNDA JUVENIL ANALITICO	8	6,58	1,01	
	PRIMERA BENJAMIN GLOBAL	10	6,77	2,21	
	PRIMERA ALEVIN GLOBAL	9	7,54	1,63	
	PRIMERA INFANTIL GLOBAL	12	7,26	1,69	
	PRIMERA CADETE GLOBAL	17	7,18	1,41	
	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	17	6,54	1,11	
	SEGUNDA BENJAMIN GLOBAL	8	6,98	2,01	
	SEGUNDA ALEVIN GLOBAL	8	7,60	1,50	
	SEGUNDA INFANTIL GLOBAL	11	7,41	1,60	
	SEGUNDA CADETE GLOBAL	11	7,18	1,21	
	SEGUNDA JUVENIL GLOBAL	14	6,63	,92	
	PRIMERA BENJAMIN CONTROL	10	8,72	1,23	
	PRIMERA ALEVIN CONTROL	10	7,73	1,43	
	PRIMERA INFANTIL CONTROL	15	6,99	1,51	
	PRIMERA CADETE CONTROL	14	7,29	1,58	
	PRIMERA JUVENIL CONTROL	11	8,00	1,07	
	SEGUNDA BENJAMIN CONTROL	8	8,88	1,12	
	SEGUNDA ALEVIN CONTROL	7	8,00	1,19	
	SEGUNDA INFANTIL CONTROL	8	7,44	1,16	
	SEGUNDA CADETE CONTROL	9	6,85	1,47	
	SEGUNDA JUVENIL CONTROL	7	7,02	,71	
	Total	317	7,26	1,55	0,016

En la Tabla 64 observamos diferencias significativas en la habilidad física percibida general, entre la primera juvenil global y la primera benjamín analítico, la segunda alevín global y la primera y segunda benjamín control; la primera benjamín control con la primera juvenil

analítico y con la primera y segunda juvenil global; y la primera juvenil analítico con la primera benjamín control. La habilidad física percibida específica encontramos entre la primera juvenil analítico y la primera y segunda benjamín control.

Tabla 64.

Puntuaciones y cruces significativos de la escala habilidad física percibida general y específica en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada.

Escalas	Administración/Categoría/Metodología	Administración/Categoría/Metodología	p
HFPG	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	PRIMERA BENJAMIN ANALITICO	,017
		SEGUNDA ALEVIN GLOBAL	,026
		PRIMERA BENJAMIN CONTROL	,000
		SEGUNDA BENJAMIN CONTROL	,026
	PRIMERA BENJAMIN CONTROL	PRIMERA JUVENIL ANALITICO	,044
		PRIMERA JUVENIL GLOBAL	,000
		SEGUNDA JUVENIL GLOBAL	,004
	PRIMERA JUVENIL ANALITICO	PRIMERA BENJAMIN CONTROL	,008
HFPE	PRIMERA BENJAMIN CONTROL	PRIMERA JUVENIL ANALITICO	,008
	SEGUNDA BENJAMIN CONTROL	PRIMERA JUVENIL ANALITICO	,009

En la Figura 12 y 13 observamos las puntuaciones de la escala habilidad física percibida general en la metodología analítica y global en todas las categorías del estudio.

En la Figura 14 y 15 observamos las puntuaciones de la escala habilidad física percibida específica en la metodología analítica y global en todas las categorías del estudio.

Figura 12.

Puntuación de la escala HFPG y la metodología analítica en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil.

Figura 13.

Puntuación de la escala HFPG y la metodología global en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil.

Figura 14.

Puntuación de la escala HFPE y la metodología analítica en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil.

Figura 15.

Puntuación de la escala HFPE y la metodología global en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil.

5.6.3. Puntuación de la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación.

En la Tabla 65 podemos observar las puntuaciones obtenidas en la *escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación* con su media, tamaño de la muestra, desviación típica y significación general, en función de la administración, de la categoría competitiva y de la metodología aplicada.

Tabla 65.

Puntuación de la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada.

Escalas	Administración/Categoría/Metodología	N	Media	SD	p
MOIN	PRIMERA BENJAMIN ANALITICO	9	106,16	10,69	
	PRIMERA ALEVIN ANALITICO	11	108,91	8,42	
	PRIMERA INFANTIL ANALITICO	14	100,75	13,58	
	PRIMERA CADETE ANALITICO	15	88,48	20,34	
	PRIMERA JUVENIL ANALITICO	9	85,89	10,77	
	SEGUNDA BENJAMIN ANALITICO	7	105,87	21,64	
	SEGUNDA ALEVIN ANALITICO	6	105,21	11,88	
	SEGUNDA INFANTIL ANALITICO	11	100,45	18,35	
	SEGUNDA CADETE ANALITICO	11	82,03	16,26	
	SEGUNDA JUVENIL ANALITICO	8	89,42	9,15	
	PRIMERA BENJAMIN GLOBAL	10	94,73	18,44	
	PRIMERA ALEVIN GLOBAL	9	106,60	8,54	
	PRIMERA INFANTIL GLOBAL	12	92,49	17,44	
	PRIMERA CADETE GLOBAL	17	96,48	12,69	
	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	17	78,44	16,60	
	SEGUNDA BENJAMIN GLOBAL	8	92,44	13,63	
	SEGUNDA ALEVIN GLOBAL	8	104,84	13,43	
	SEGUNDA INFANTIL GLOBAL	11	97,19	8,94	
	SEGUNDA CADETE GLOBAL	11	91,46	19,18	
	SEGUNDA JUVENIL GLOBAL	14	84,59	17,07	
	PRIMERA BENJAMIN CONTROL	10	105,56	14,97	
	PRIMERA ALEVIN CONTROL	10	102,92	12,57	
	PRIMERA INFANTIL CONTROL	15	92,04	11,15	
	PRIMERA CADETE CONTROL	14	98,22	17,76	
	PRIMERA JUVENIL CONTROL	11	95,06	19,57	
	SEGUNDA BENJAMIN CONTROL	8	105,48	11,54	
	SEGUNDA ALEVIN CONTROL	7	104,99	9,54	
	SEGUNDA INFANTIL CONTROL	8	88,14	11,70	
	SEGUNDA CADETE CONTROL	9	99,98	11,12	
	SEGUNDA JUVENIL CONTROL	7	85,53	10,10	
	Total	317	95,44	16,41	0,000*

Escalas	Administración/Categoría/Metodología	N	Media	SD	p
MOEX	PRIMERA BENJAMIN ANALITICO	9	83,02	9,54	
	PRIMERA ALEVIN ANALITICO	11	67,98	22,54	
	PRIMERA INFANTIL ANALITICO	14	60,01	15,81	
	PRIMERA CADETE ANALITICO	15	60,93	14,78	
	PRIMERA JUVENIL ANALITICO	9	54,62	15,47	
	SEGUNDA BENJAMIN ANALITICO	7	69,45	13,77	
	SEGUNDA ALEVIN ANALITICO	6	74,17	12,55	
	SEGUNDA INFANTIL ANALITICO	11	60,70	16,34	
	SEGUNDA CADETE ANALITICO	11	63,03	16,58	
	SEGUNDA JUVENIL ANALITICO	8	60,05	4,76	
	PRIMERA BENJAMIN GLOBAL	10	69,55	22,26	
	PRIMERA ALEVIN GLOBAL	9	68,13	10,28	
	PRIMERA INFANTIL GLOBAL	12	64,10	20,00	
	PRIMERA CADETE GLOBAL	17	68,49	10,25	
	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	17	47,67	15,43	
	SEGUNDA BENJAMIN GLOBAL	8	70,90	15,22	
	SEGUNDA ALEVIN GLOBAL	8	65,70	12,28	
	SEGUNDA INFANTIL GLOBAL	11	64,49	16,10	
	SEGUNDA CADETE GLOBAL	11	64,20	11,61	
	SEGUNDA JUVENIL GLOBAL	14	57,73	12,20	
	PRIMERA BENJAMIN CONTROL	10	85,91	15,16	
	PRIMERA ALEVIN CONTROL	10	82,55	12,13	
	PRIMERA INFANTIL CONTROL	15	58,27	16,40	
	PRIMERA CADETE CONTROL	14	67,63	14,51	
	PRIMERA JUVENIL CONTROL	11	64,94	17,71	
	SEGUNDA BENJAMIN CONTROL	8	82,98	13,44	
	SEGUNDA ALEVIN CONTROL	7	72,65	24,85	
	SEGUNDA INFANTIL CONTROL	8	54,95	12,27	
	SEGUNDA CADETE CONTROL	9	58,79	9,68	
	SEGUNDA JUVENIL CONTROL	7	58,16	13,81	
	Total	317	65,14	16,99	0,000*

En la Tabla 66 observamos diferencias significativas en la motivación intrínseca, entre la primera alevín analítico y la primera y segunda juvenil global; entre la primera infantil analítico y la primera juvenil global; entre la primera juvenil global y la primera y segunda benjamín analítico, alevín global, benjamín control y alevín control. En cuanto a la motivación extrínseca, entre la primera alevín control con la primera infantil control; entre la primera benjamín control y la primera infantil y cadete analítico, la primera y segunda juvenil global y la primera y segunda infantil control; entre la primera juvenil analítico y la primera benjamín analítico y control, y la primera alevín control; entre la primera juvenil global y la primera infantil analítico, la primera cadete analítico, la primera y segunda juvenil global y la primera y segunda infantil control.

Tabla 66.

Puntuaciones y cruces significativos de la escala de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada.

Escalas	Administración/Categoría/Metodología	Administración/Categoría/Metodología	p
MOIN	PRIMERA BENJAMIN ANALITICO	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	,004
	PRIMERA ALEVIN ANALITICO	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	,000
		SEGUNDA JUVENIL GLOBAL	,025
	PRIMERA INFANTIL ANALITICO	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	,017
	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	SEGUNDA BENJAMIN ANALITICO	,021
		PRIMERA ALEVIN GLOBAL	,003
		SEGUNDA ALEVIN GLOBAL	,018
		PRIMERA BENJAMIN CONTROL	,003
		PRIMERA ALEVIN CONTROL	,019
		SEGUNDA BENJAMIN CONTROL	,012
		SEGUNDA ALEVIN CONTROL	,036

Escalas	Administración/Categoría/Metodología	Administración/Categoría/Metodología	p
MOEX	PRIMERA JUVENIL ANALITICO	PRIMERA BENJAMIN ANALITICO	,040
		PRIMERA BENJAMIN CONTROL	,005
		PRIMERA ALEVIN CONTROL	,035
	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	PRIMERA BENJAMIN ANALITICO	,000
		PRIMERA CADETE GLOBAL	,036
		PRIMERA BENJAMIN CONTROL	,000
		PRIMERA ALEVIN CONTROL	,000
		SEGUNDA BENJAMIN CONTROL	,000
	PRIMERA BENJAMIN CONTROL	PRIMERA INFANTIL ANALITICO	,022
		PRIMERA CADETE ANALITICO	,031
		PRIMERA JUVENIL GLOBAL	,000
		SEGUNDA JUVENIL GLOBAL	,005
		PRIMERA INFANTIL CONTROL	,005
		SEGUNDA INFANTIL CONTROL	,010
	PRIMERA ALEVIN CONTROL	PRIMERA INFANTIL CONTROL	,049

En la Figura 16 y 17 observamos las puntuaciones de la escala motivación intrínseca en la metodología analítica y global en todas las categorías del estudio.

En la Figura 18 y 19 observamos las puntuaciones de la escala motivación extrínseca en la metodología analítica y global en todas las categorías del estudio.

Figura 16.

Puntuación de la escala MOIN y la metodología analítica en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil.

Figura 17.

Puntuación de la escala MOIN y la metodología global en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil.

Figura 18.

Puntuación de la escala MOEX y la metodología analítica en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil.

Figura 19.

Puntuación de la escala MOEX y la metodología global en categoría benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil.

5.6.4. Puntuación de la escala de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol.

En la Tabla 67 podemos observar las puntuaciones obtenidas en el *cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol* con su media, tamaño de la muestra, desviación típica y significación general, en función de la administración, de la categoría competitiva y de la metodología aplicada.

Tabla 67.

Puntuación del Cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol con su media, desviación típica, tamaño de la muestra y grado de significación general en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada.

Escalas	Administración/Categoría/Metodología	N	Media	SD	p
TCT GLOBAL	PRIMERA BENJAMIN ANALITICO	9	20,67	4,21	
	PRIMERA ALEVIN ANALITICO	11	22,27	2,94	
	PRIMERA INFANTIL ANALITICO	14	20,36	3,65	
	PRIMERA CADETE ANALITICO	15	22,13	4,50	
	PRIMERA JUVENIL ANALITICO	9	23,33	3,91	
	SEGUNDA BENJAMIN ANALITICO	7	21,14	5,30	
	SEGUNDA ALEVIN ANALITICO	6	23,33	3,98	
	SEGUNDA INFANTIL ANALITICO	11	21,55	3,56	
	SEGUNDA CADETE ANALITICO	11	23,82	5,19	
	SEGUNDA JUVENIL ANALITICO	8	25,13	2,95	
	PRIMERA BENJAMIN GLOBAL	10	20,20	5,41	
	PRIMERA ALEVIN GLOBAL	9	22,00	4,42	
	PRIMERA INFANTIL GLOBAL	12	23,42	4,50	
	PRIMERA CADETE GLOBAL	17	22,06	4,84	
	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	17	23,02	2,72	
	SEGUNDA BENJAMIN GLOBAL	8	21,13	4,09	
	SEGUNDA ALEVIN GLOBAL	8	24,13	4,39	
	SEGUNDA INFANTIL GLOBAL	11	24,18	3,22	
	SEGUNDA CADETE GLOBAL	11	20,55	3,56	
	SEGUNDA JUVENIL GLOBAL	14	23,79	2,83	
	PRIMERA BENJAMIN CONTROL	10	21,10	2,64	
	PRIMERA ALEVIN CONTROL	10	20,10	3,57	
	PRIMERA INFANTIL CONTROL	15	19,53	2,45	
	PRIMERA CADETE CONTROL	14	22,71	6,21	
	PRIMERA JUVENIL CONTROL	11	20,45	2,38	
	SEGUNDA BENJAMIN CONTROL	8	19,50	3,89	
	SEGUNDA ALEVIN CONTROL	7	20,43	3,21	
	SEGUNDA INFANTIL CONTROL	8	22,25	2,49	
	SEGUNDA CADETE CONTROL	9	23,89	3,76	
	SEGUNDA JUVENIL CONTROL	7	21,71	4,75	
	Total	317	21,86	4,04	0,086

Escalas	Administración/Categoría/Metodología	N	Media	SD	p
TGO	PRIMERA BENJAMIN ANALITICO	9	4,78	2,49	
	PRIMERA ALEVIN ANALITICO	11	5,55	2,16	
	PRIMERA INFANTIL ANALITICO	14	6,43	1,34	
	PRIMERA CADETE ANALITICO	15	8,00	2,20	
	PRIMERA JUVENIL ANALITICO	9	6,89	2,52	
	SEGUNDA BENJAMIN ANALITICO	7	4,29	1,89	
	SEGUNDA ALEVIN ANALITICO	6	5,50	3,21	
	SEGUNDA INFANTIL ANALITICO	11	7,09	2,47	
	SEGUNDA CADETE ANALITICO	11	7,64	2,20	
	SEGUNDA JUVENIL ANALITICO	8	8,00	2,14	
	PRIMERA BENJAMIN GLOBAL	10	5,00	2,98	
	PRIMERA ALEVIN GLOBAL	9	6,67	1,87	
	PRIMERA INFANTIL GLOBAL	12	6,58	1,44	
	PRIMERA CADETE GLOBAL	17	6,41	2,03	
	PRIMERA JUVENIL GLOBAL	17	7,12	1,17	
	SEGUNDA BENJAMIN GLOBAL	8	4,75	1,75	
	SEGUNDA ALEVIN GLOBAL	8	7,00	1,85	
	SEGUNDA INFANTIL GLOBAL	11	7,36	1,80	
	SEGUNDA CADETE GLOBAL	11	5,55	2,02	
	SEGUNDA JUVENIL GLOBAL	14	5,93	1,64	
	PRIMERA BENJAMIN CONTROL	10	6,40	2,22	
	PRIMERA ALEVIN CONTROL	10	6,20	1,87	
	PRIMERA INFANTIL CONTROL	15	5,73	2,25	
	PRIMERA CADETE CONTROL	14	6,57	3,06	
	PRIMERA JUVENIL CONTROL	11	4,55	1,21	
	SEGUNDA BENJAMIN CONTROL	8	5,63	1,41	
	SEGUNDA ALEVIN CONTROL	7	4,57	1,72	
	SEGUNDA INFANTIL CONTROL	8	8,00	,00	
	SEGUNDA CADETE CONTROL	9	7,44	2,24	
	SEGUNDA JUVENIL CONTROL	7	6,71	,95	
	Total	317	6,35	2,19	0,000*

En la Figura 20 y 21 observamos las puntuaciones de la escala conocimiento táctico general en la metodología analítica y global en todas las categorías del estudio.

Figura 20.

Puntuación de la escala conocimiento táctico y la metodología analítica en todas las categorías del estudio.

Figura 21.

Puntuación de la escala conocimiento táctico y la metodología global en todas las categorías del estudio.

En la Tabla 68 observamos diferencias significativas en el cuestionario de evaluación del conocimiento táctico, dentro de la táctica global ofensiva entre la primera cadete analítico y la segunda benjamín analítico y la primera juvenil control.

Tabla 68.

Puntuaciones y cruces significativos del Cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol en función de la administración, la categoría competitiva y la metodología aplicada.

Escalas	Administración/Categoría/Metodología	Administración/Categoría/Metodología	p
TGO	PRIMERA CADETE ANALITICO	SEGUNDA BENJAMIN ANALITICO	,036
		PRIMERA JUVENIL CONTROL	,011

5.7. Análisis correlacional

Con el objetivo de comprobar las relaciones existentes entre los factores de los diferentes instrumentos que forman parte de esta investigación, se ha decidido llevar a cabo un análisis de correlación bivariada, utilizando el coeficiente de Pearson con grados de significación $p < 0,05^*$, y como altamente significativos, los resultados con grado de significación $p < 0,01^{**}$.

5.7.1. Correlaciones existentes entre las diferentes escalas y la variable administración.

En la Tabla 69 y 70 se muestran las correlaciones existentes entre las diferentes escalas en la primera y segunda administración.

Tabla 69.Correlaciones entre las diferentes escalas en la primera administración, * $p > 0,05$, ** $p < 0,01$.

CORRELACIONES ENTRE ESCALAS Y 1ª ADMINISTRACIÓN														
N = 183	EGO	TAREA	HFPG	HFPE	TIO	TID	TGO	TGD	TCD	TCO	TCTGLOBAL	MOIN	MOEX	AMOT
EGO	1	,257**	,484**	,417**	,068	,119	-,009	-,089	-,024	-,024	,023	,240**	,442**	,221**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,363	,108	,898	,231	,750	,750	,759	,001	,000	,003
TAREA		1	,536**	,496**	,028	,097	-,048	,165*	-,179*	,005	,014	,718**	,428**	-,209**
Sig. (2-tailed)			,000	,000	,707	,192	,518	,026	,015	,951	,852	,000	,000	,005
HFPG			1	,548**	,042	,093	-,047	,017	-,191*	-,009	-,035	,526**	,477**	-,027
Sig. (2-tailed)				,000	,575	,212	,528	,815	,010	,901	,635	,000	,000	,718
HFPE				1	-,009	,001	-,090	,135	-,174*	-,072	-,101	,388**	,363**	,032
Sig. (2-tailed)					,905	,992	,228	,069	,018	,331	,173	,000	,000	,670
TIO					1	-,032	,049	-,075	,097	-,019	,432**	,053	-,034	-,107
Sig. (2-tailed)						,669	,509	,313	,191	,795	,000	,478	,645	,150
TID						1	-,127	,039	-,097	-,015	,266**	,140	,086	,109
Sig. (2-tailed)							,086	,604	,191	,836	,000	,058	,250	,143
TGO							1	-,097	,242**	-,019	,559**	-,076	-,048	,078
Sig. (2-tailed)								,193	,001	,798	,000	,305	,519	,294
TGD								1	-,172*	,089	,213**	,152	,106	-,131
Sig. (2-tailed)									,020	,229	,004	,040	,154	,076
TCD									1	,079	,450**	-,161*	-,121	,030
Sig. (2-tailed)										,287	,000	,030	,102	,686
TCO										1	,466**	-,060	,013	,081
Sig. (2-tailed)											,000	,417	,857	,278
TCTGLOBAL											1	-,001	-,011	,044
Sig. (2-tailed)												,993	,885	,550
MOIN												1	,586**	-,103
Sig. (2-tailed)													,000	,167
MOEX													1	,200**
Sig. (2-tailed)														,007
AMOT														1
Sig. (2-tailed)														

Tabla 70.Correlaciones entre las diferentes escalas en la segunda administración, * $p > 0,05$, ** $p < 0,01$.

CORRELACIONES ENTRE ESCALAS Y 2ª ADMINISTRACIÓN														
N = 134	EGO	TAREA	HFPG	HFPE	TIO	TID	TGO	TGD	TCD	TCO	TCTGLOBAL	MOIN	MOEX	AMOT
EGO	1	,061	,350**	,298**	-,066	-,016	-,022	,120	-,056	,047	-,009	,110	,411**	,331*
Sig. (2-tailed)		,485	,000	,000	,451	,851	,797	,168	,518	,593	,919	,207	,000	,000
TAREA		1	,509**	,373**	-,042	,341**	-,142	-,025	,147	-,073	,036	,786**	,273**	-,201
Sig. (2-tailed)			,000	,000	,631	,000	,103	,771	,091	,405	,680	,000	,001	,020
HFPG			1	,601**	-,076	,125	-,060	-,039	,045	,002	-,018	,603**	,491**	,070
Sig. (2-tailed)				,000	,380	,149	,490	,656	,609	,985	,840	,000	,000	,419
HFPE				1	-,041	-,022	-,031	-,082	,105	-,052	-,062	,403**	,354**	,069
Sig. (2-tailed)					,639	,805	,725	,345	,229	,551	,476	,000	,000	,427
TIO					1	-,064	,121	,117	-,074	-,076	,481*	-,008	-,052	,054
Sig. (2-tailed)						,462	,165	,177	,395	,380	,000	,925	,550	,538
TID						1	-,126	,014	,023	,049	,322*	,243*	,035	-,088
Sig. (2-tailed)							,148	,870	,788	,574	,000	,005	,690	,313
TGO							1	-,104	,142	,031	,581**	-,123	-,171*	-,061
Sig. (2-tailed)								,233	,101	,723	,000	,157	,048	,487
TGD								1	,019	-,107	,249**	,048	,156	,035
Sig. (2-tailed)									,831	,219	,004	,578	,072	,686
TCD									1	-,148	,277**	,052	-,160	-,288*
Sig. (2-tailed)										,089	,001	,547	,065	,001
TCO										1	,392**	-,041	-,012	,034
Sig. (2-tailed)											,000	,635	,887	,695
TCTGLOBAL											1	,033	-,111	-,099
Sig. (2-tailed)												,707	,202	,256
MOIN												1	,469**	-,130
Sig. (2-tailed)													,000	,134
MOEX													1	,409*
Sig. (2-tailed)														,000
AMOT														1
Sig. (2-tailed)														

Podemos comprobar cómo en la primera administración para la orientación al ego, existe una correlación positiva con la tarea (.257), la MOEX (.442) y la AMOT (.221); para la orientación a la tarea, existe una correlación positiva con la HFPG (.536) y específica (.496), la MOIN (.718) y la AMOT (.209); para la MOIN existe una correlación positiva con la MOEX (.586) y para la MOEX con la AMOT (.200); para la HFPG existe una correlación positiva con la específica (.548) y con la MOIN (.526); por último para la HFPE existe una correlación positiva con la MOIN (.388).

En la segunda administración, no existe correlación entre ego y tarea. La correlación aumenta entre el ego y la AMOT (.331) y disminuye con la MOEX (.411); la orientación a la tarea, se correlaciona en mayor medida con la MOIN (.786) y en menor medida con la HFPG (.509) y específica (.373) y negativamente con la AMOT (-.201); la MOIN se correlaciona en menor medida con la MOEX (.469) y en mayor grado con la AMOT (.409); la HFPG se correlaciona en mayor medida con la MOIN (.603) y con la HFPE (.601); la HFPE aumenta su correlación respecto de la MOIN (.404).

5.7.2. Correlaciones existentes entre las diferentes escalas en base a la variable metodología analítica.

En la Tabla 71 y 72 se muestran las correlaciones existentes entre las diferentes escalas en base a la variable metodología analítica en la primera y segunda administración.

Tabla 71.

Correlaciones entre las diferentes escalas en base a la metodología analítica en la primera administración, * $p > 0,05$, ** $p < 0,01$.

CORRELACIONES ENTRE ESCALAS Y LA METODOLOGÍA ANALÍTICA EN LA 1ª ADMINISTRACIÓN														
N = 58	EGO	TAREA	HFPG	HFPE	TIO	TID	TGO	TGD	TCD	TCO	TCTGLOBAL	MOIN	MOEX	AMOT
EGO	1	,156	,460**	,348**	,156	,058	,131	-,154	,056	,099	,173	,113	,527**	,296*
Sig. (2-tailed)		,242	,000	,007	,243	,664	,327	,247	,679	,459	,193	,398	,000	,024
TAREA		1	,529**	,429**	-,112	,190	-,170	,333*	-,330*	,056	-,044	,783**	,324*	-,148
Sig. (2-tailed)			,000	,001	,404	,153	,201	,011	,011	,675	,745	,000	,013	,267
HFPG			1	,576**	,104	,127	-,050	-,027	-,255	,185	,056	,468**	,409**	-,048
Sig. (2-tailed)				,000	,437	,344	,709	,838	,053	,164	,675	,000	,001	,721
HFPE				1	-,015	-,065	-,123	,132	-,243	,048	-,113	,322*	,224	-,021
Sig. (2-tailed)					,909	,626	,358	,323	,066	,721	,397	,014	,091	,874
TIO					1	,086	-,055	-,131	,222	,001	,434**	,038	,027	,093
Sig. (2-tailed)						,521	,679	,328	,095	,996	,001	,774	,842	,487
TID						1	-,040	,127	-,141	,053	,412**	,148	-,015	,092
Sig. (2-tailed)							,764	,343	,292	,690	,001	,269	,912	,494
TGO							1	-,147	,146	,032	,568**	-,281*	-,068	,331*
Sig. (2-tailed)								,272	,273	,811	,000	,033	,609	,011
TGD								1	-,209	,031	,168	,331*	,113	-,265*
Sig. (2-tailed)									,116	,817	,208	,011	,397	,044
TCD									1	-,050	,324*	-,372**	-,099	,119
Sig. (2-tailed)										,712	,013	,004	,462	,374
TCO										1	,446**	,055	-,037	,028
Sig. (2-tailed)											,000	,680	,783	,835
TCTGLOBAL											1	-,076	-,044	,234
Sig. (2-tailed)												,569	,744	,077
MOIN												1	,467**	-,155
Sig. (2-tailed)													,000	,245
MOEX													1	,230
Sig. (2-tailed)														,082
AMOT														1
Sig. (2-tailed)														

Tabla 72.

Correlaciones entre las diferentes escalas en base a la metodología analítica en la segunda administración, * $p > 0,05$, ** $p < 0,01$.

CORRELACIONES ENTRE ESCALAS Y LA METODOLOGÍA ANALÍTICA EN LA 2ª ADMINISTRACIÓN														
N = 43	EGO	TAREA	HFPG	HFPE	TIO	TID	TGO	TGD	TCD	TCO	TCTGLOBAL	MOIN	MOEX	AMOT
EGO	1	,004	,351*	,344*	-,034	,179	-,219	,148	,029	-,065	-,064	,077	,444**	,333*
Sig. (2-tailed)		,979	,021	,024	,827	,251	,159	,343	,852	,677	,682	,623	,003	,029
TAREA		1	,463**	,173	-,101	,327*	-,266	,077	-,096	-,216	-,187	,877**	,418**	-,127
Sig. (2-tailed)			,002	,268	,519	,032	,085	,623	,542	,165	,230	,000	,005	,418
HFPG			1	,648**	-,132	,049	-,117	-,109	-,077	-,202	-,247	,574**	,555**	,014
Sig. (2-tailed)				,000	,397	,754	,453	,488	,624	,194	,111	,000	,000	,927
HFPE				1	,068	-,073	-,075	-,011	,138	-,262	-,138	,287	,363*	,014
Sig. (2-tailed)					,666	,640	,631	,945	,377	,090	,377	,062	,017	,931
TIO					1	-,005	,069	,199	-,053	-,224	,341*	,024	,149	,111
Sig. (2-tailed)						,974	,662	,200	,737	,149	,025	,878	,341	,477
TID						1	-,098	,255	,107	,122	,448**	,240	,030	,107
Sig. (2-tailed)							,530	,098	,493	,435	,003	,122	,847	,496
TGO							1	-,156	,261	-,028	,604**	-,228	-,177	-,015
Sig. (2-tailed)								,318	,092	,859	,000	,141	,256	,923
TGD								1	,031	-,063	,317*	,119	,232	,228
Sig. (2-tailed)									,843	,686	,038	,446	,134	,142
TCD									1	-,150	,370*	-,056	-,213	-,153
Sig. (2-tailed)										,337	,015	,722	,171	,329
TCO										1	,363*	-,297	-,245	,053
Sig. (2-tailed)											,017	,053	,114	,734
TCTGLOBAL											1	-,167	-,150	,117
Sig. (2-tailed)												,286	,338	,456
MOIN												1	,574**	-,102
Sig. (2-tailed)													,000	,515
MOEX													1	,506**
Sig. (2-tailed)														,001
AMOT														1
Sig. (2-tailed)														

Observamos cómo en la primera administración, para la orientación al ego, existe una correlación positiva con la HFPG (.460), con la HFPE (.348) y con la MOEX (.527); la orientación a la tarea correlaciona positivamente con la HFPG (.529), con la HFPE (.429) y con la MOIN (.738); la HFPG correlaciona positivamente con la HFPE (.576) y con la MOEX (.409); la TCTGL correlaciona positivamente con TIO (.434), TID (.412), TGO (.568) y TCO (.446); la MOIN correlacionó positivamente con la MOEX (.467).

En la segunda administración, comprobamos como el EGO correlaciona sólo con la MOEX, disminuyendo respecto a la primera (.444); la tarea aumenta con la HFPG (.463) y con la MOIN (.877) y correlaciona también con la MOEX (.418); la HFPG aumento respecto la HFPE (.648) y con la MOEX (.555) y correlaciona positivamente con la MOIN (.574); la TCTGL correlaciona aumentando valores con la TID (.448) y con la TGO (.604); la MOIN aumenta con la MOEX (.574) y la MOEX correlaciona positivamente con la AMOT (.506).

5.7.3. Correlaciones existentes entre las diferentes escalas en base a la variable metodología global.

En la Tabla 73 y 74 se muestran las correlaciones existentes entre las diferentes escalas en base a la variable metodología global en la primera y segunda administración.

Tabla 73.

Correlaciones entre las diferentes escalas en base a la metodología global en la primera administración, * $p > 0,05$, ** $p < 0,01$.

CORRELACIONES ENTRE ESCALAS Y LA METODOLOGÍA GLOBAL EN LA 1ª ADMINISTRACIÓN														
N = 65	EGO	TAREA	HFGP	HFPE	TIO	TID	TGO	TGD	TCD	TCO	TCTGLOBAL	MOIN	MOEX	AMOT
EGO	1	,315	,579**	,440**	,071	,146	-,069	-,061	-,064	-,011	-,002	,429*	,443**	,254
Sig. (2-tailed)		,010	,000	,000	,575	,247	,586	,630	,614	,933	,986	,000	,000	,041
TAREA		1	,532**	,580**	,066	,174	-,116	,267*	-,111	-,014	,058	,692**	,460**	-,229
Sig. (2-tailed)			,000	,000	,602	,165	,356	,032	,380	,911	,647	,000	,000	,067
HFGP			1	,516**	,078	,185	-,181	,110	-,012	-,114	-,014	,567**	,514**	,057
Sig. (2-tailed)				,000	,535	,141	,148	,382	,925	,364	,910	,000	,000	,653
HFPE				1	,032	,028	-,096	,393**	-,082	-,067	,033	,475**	,395**	-,010
Sig. (2-tailed)					,798	,823	,447	,001	,517	,598	,797	,000	,001	,935
TIO					1	,124	,137	-,112	,024	-,195	,424**	,182	,021	-,284
Sig. (2-tailed)						,327	,277	,373	,852	,120	,000	,147	,869	,022
TID						1	,020	,020	-,008	-,021	,366**	,214	,006	-,115
Sig. (2-tailed)							,876	,876	,951	,867	,003	,087	,963	,362
TGO							1	-,048	,207	,064	,616**	-,089	-,125	,048
Sig. (2-tailed)								,703	,099	,610	,000	,481	,323	,703
TGD								1	-,238	,168	,207	,172	,259*	-,127
Sig. (2-tailed)									,056	,181	,098	,171	,037	,313
TCD									1	,067	,443**	,050	-,057	-,033
Sig. (2-tailed)										,595	,000	,693	,651	,791
TCO										1	,447**	-,044	,172	,212
Sig. (2-tailed)											,000	,726	,170	,090
TCTGLOBAL											1	,153	,082	-,094
Sig. (2-tailed)												,223	,518	,458
MOIN												1	,708**	-,134
Sig. (2-tailed)													,000	,288
MOEX													1	,183
Sig. (2-tailed)														,145
AMOT														1
Sig. (2-tailed)														

Tabla 74.

Correlaciones entre las diferentes escalas en base a la metodología global en la segunda administración, * $p > 0,05$, ** $p < 0,01$.

CORRELACIONES ENTRE ESCALAS Y LA METODOLOGÍA GLOBAL EN LA 2ª ADMINISTRACIÓN														
N = 52	EGO	TAREA	HFGP	HFPE	TIO	TID	TGO	TGD	TCD	TCO	TCTGLOBAL	MOIN	MOEX	AMOT
EGO	1	,122	,382**	,392**	-,044	-,149	,245	-,071	-,033	,243	,120	,257	,498**	,395**
Sig. (2-tailed)		,388	,005	,004	,759	,292	,080	,617	,814	,082	,398	,066	,000	,004
TAREA		1	,635**	,505**	,033	,392**	-,070	-,013	,420**	-,128	,223	,786**	,207	-,330
Sig. (2-tailed)			,000	,000	,818	,004	,622	,930	,002	,365	,112	,000	,141	,017
HFGP			1	,690**	-,104	,232	-,010	-,014	,239	,094	,161	,737**	,565**	,003
Sig. (2-tailed)				,000	,464	,097	,946	,923	,088	,505	,253	,000	,000	,981
HFPE				1	-,180	,104	-,032	-,180	,200	,123	,011	,542**	,408**	,148
Sig. (2-tailed)					,201	,462	,823	,202	,155	,384	,937	,000	,003	,295
TIO					1	,123	,150	-,052	-,182	,052	,531**	,075	-,089	,113
Sig. (2-tailed)						,385	,288	,713	,197	,712	,000	,597	,531	,424
TID						1	-,149	-,033	,195	-,106	,407**	,235	,054	-,273
Sig. (2-tailed)							,292	,818	,167	,456	,003	,094	,705	,050
TGO							1	-,016	-,037	,136	,577**	,039	-,026	,056
Sig. (2-tailed)								,908	,792	,338	,000	,785	,854	,692
TGD								1	-,024	-,107	,197	,144	,038	-,169
Sig. (2-tailed)									,865	,451	,162	,309	,791	,231
TCD									1	-,240	,202	,300*	,071	-,313
Sig. (2-tailed)										,087	,152	,031	,616	,024
TCO										1	,368**	,045	,122	-,043
Sig. (2-tailed)											,007	,752	,388	,764
TCTGLOBAL											1	,315	,056	-,206
Sig. (2-tailed)												,023	,696	,142
MOIN												1	,337*	-,229
Sig. (2-tailed)													,014	,102
MOEX													1	,376**
Sig. (2-tailed)														,006
AMOT														1
Sig. (2-tailed)														

Observamos cómo en la primera administración, para la orientación al ego, existe una correlación positiva con la tarea (.315), con la HFPG (.579), con la HFPE (.440), con la MOIN (.429), con la MOEX (.443) y con la AMOT (.254); la orientación a la tarea correlaciona positivamente con la HFPG (.552), con la HFPE (.580), con la MOIN (.692) y con la MOEX (.460); la HFPG correlaciona con HFPE (.516), con la MOIN (.567) y con la MOEX (.514); la HFPE correlaciona con la MOIN (.475) y con la MOEX (.395); la TCTGL correlaciona positivamente con la TIO (.424), con la TID (.366), con la TGO (.616), con la TCD (.443) y con la TCO (.447); la MOIN correlacionó con la MOEX (.708).

En la segunda administración, comprobamos como el EGO disminuye su correlación con la HFPG (.382) y con la HFPE (.392) y aumenta con la MOEX (.498) y con la AMOT (.395); la TAREA aumentó su correlación con HFPG (.635) y con la MOIN (.786) y disminuyó con la HFPE (.505) y con la MOEX con la que correlacionó negativamente (-.330); la HFPG aumentó con la HFPE (.690), con la MOIN (.737) y con la MOEX (.565); la HFPE aumentó con la MOIN (.542) y con la MOEX (.408); la TCTGL aumentó con la TIO (.531) y con la TID (.407) y disminuyó con la TGO (.577) y la TCO (.368); por último la MOEX correlacionó con la AMOT (.376).

5.7.4. Correlaciones existentes entre las diferentes escalas en base a la variable grupo control.

En la Tabla 75 y 76 se muestran las correlaciones existentes entre las diferentes escalas, en base a la variable grupo control, en su primera y segunda administración.

Tabla 75.

Correlaciones entre las diferentes escalas en base al grupo control en la primera administración, * $p > 0,05$, ** $p < 0,01$.

CORRELACIONES ENTRE ESCALAS Y LA METODOLOGÍA CONTROL EN LA 1ª ADMINISTRACIÓN														
N = 60	EGO	TAREA	HFPG	HFPE	TIO	TID	TGO	TGD	TCD	TCO	TCTGLOBAL	MOIN	MOEX	AMOT
EGO	1	,263	,424**	,456**	,004	,124	-,062	-,056	-,012	-,109	-,052	,150	,358**	,128
Sig. (2-tailed)		,043	,001	,000									,005	
TAREA		1	,560**	,476**	,093	-,062	,150	-,039	-,169	,010	,041	,675**	,461**	-,303
Sig. (2-tailed)			,000	,000								,000	,000	,019
HFPG			1	,539**	-,043	-,035	,095	-,025	-,360**	-,053	-,117	,539**	,489**	-,105
Sig. (2-tailed)				,000					,005			,000	,000	
HFPE				1	-,001	-,050	,020	-,184	-,178	-,150	-,190	,338*	,408*	,047
Sig. (2-tailed)												,008	,001	
TIO					1	-,251	,030	,062	,070	,170	,431**	-,110	-,127	-,088
Sig. (2-tailed)											,001			
TID						1	-,265*	-,037	-,115	-,028	,121	,044	,168	,220
Sig. (2-tailed)							,041							
TGO							1	-,086	,357*	-,171	,487**	,173	,101	-,063
Sig. (2-tailed)									,005		,000			
TGD								1	-,020	,059	,283	,011	-,059	-,031
Sig. (2-tailed)											,028			
TCD									1	,168	,561**	-,299	-,173	,092
Sig. (2-tailed)											,000	,020		
TCO										1	,493**	-,158	-,069	,044
Sig. (2-tailed)											,000			
TCTGLOBAL											1	-,084	-,020	,062
Sig. (2-tailed)														
MOIN												1	,546**	-,094
Sig. (2-tailed)													,000	
MOEX													1	,138
Sig. (2-tailed)														
AMOT														1
Sig. (2-tailed)														

Tabla 76.

Correlaciones entre las diferentes escalas en base al grupo control en la segunda administración, * $p > 0,05$, ** $p < 0,01$.

CORRELACIONES ENTRE ESCALAS Y LA METODOLOGÍA CONTROL EN LA 2ª ADMINISTRACIÓN														
N = 39	EGO	TAREA	HFPG	HFPE	TIO	TID	TGO	TGD	TCD	TCO	TCTGLOBAL	MOIN	MOEX	AMOT
EGO	1	,027	,318	,117	-,104	-,090	-,056	,316	-,192	-,002	-,080	-,060	,309	,263
Sig. (2-tailed)		,870	,049	,477	,528	,584	,736	,050	,241	,988	,628	,719	,056	,106
TAREA		1	,317	,436*	-,011	,270	-,158	-,096	-,018	,278	,127	,606*	,222	-,148
Sig. (2-tailed)			,049	,006	,949	,096	,336	,560	,912	,087	,440	,000	,174	,367
HFPG			1	,421**	,021	,044	-,099	,039	-,134	,133	,023	,432*	,375*	,183
Sig. (2-tailed)				,008	,897	,790	,549	,811	,417	,419	,887	,006	,019	,264
HFPE				1	,045	-,135	,013	,009	-,068	,095	,011	,349	,300	-,007
Sig. (2-tailed)					,787	,414	,939	,954	,682	,563	,945	,029	,063	,966
TIO					1	-,299	,201	,175	,014	-,085	,581**	-,105	-,139	-,018
Sig. (2-tailed)						,064	,219	,287	,933	,605	,000	,526	,399	,912
TID						1	-,180	-,182	-,357*	,126	,041	,269	,018	-,033
Sig. (2-tailed)							,273	,267	,026	,443	,804	,098	,912	,842
TGO							1	-,101	,263	,014	,589**	-,227	-,346*	-,286
Sig. (2-tailed)								,540	,106	,933	,000	,164	,031	,077
TGD								1	,047	-,195	,206	-,141	,223	,119
Sig. (2-tailed)									,778	,235	,209	,393	,171	,470
TCD									1	-,052	,259	-,221	-,389*	-,387*
Sig. (2-tailed)										,753	,111	,177	,014	,015
TCO										1	,434*	,288	,103	,127
Sig. (2-tailed)											,006	,075	,534	,441
TCTGLOBAL											1	-,027	-,231	-,171
Sig. (2-tailed)												,872	,157	,299
MOIN												1	,545*	-,059
Sig. (2-tailed)													,000	,723
MOEX													1	,367*
Sig. (2-tailed)														,021
AMOT														1
Sig. (2-tailed)														

Observamos cómo en la primera administración, para la orientación al ego, existe una correlación positiva con la TAREA (.263), con la HFPG (.424), con la HFPE (.456) y con la MOEX (.358); la TAREA correlacionó positivamente con la HFPG (.560), con la HFPE (.476), con la MOIN (.675) y con la MOEX (.461) y negativamente con la AMOT (-.303); la HFPG correlacionó con la HFPE (.539), con la MOIN (.539) y con la MOEX (.489); la HFPE con la MOIN (.338) y con la MOEX (.408); la TCTGL correlacionó positivamente con la TIO (.431), con la TGO (.487), con la TGD (.283), con la TCD (.561) y con la TCO (.493); la MOIN correlacionó con la MOEX (.546).

En la segunda administración, comprobamos como el EGO disminuye su correlación con la HFPG (.318) y no correlaciona con la TAREA; la TAREA disminuye su correlación con la HFPG (.421), con la HFPE (.436) y con la MOIN (.606); la HFPG disminuye su correlación con la HFPE (.421), con la MOIN (.432) y con la MOEX (.375); la TCTGL aumentó con la TIO (.581) y disminuyó con la TGO (.589) y con la TCO (.434); la MOIN disminuyó con la MOEX (.545) y la MOEX correlacionó en esta segunda administración con la AMOT (.367).

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN

Al principio de este capítulo, comenzaremos discutiendo acerca de las características de la muestra participante en nuestra investigación, procedimiento utilizado, metodología de trabajo, así como las edades y categorías empleadas. A continuación se discutirá sobre los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos de medida utilizados a nivel general.

Llevando en consideración los objetivos planteados en este estudio, se hará mención a las posibles diferencias significativas de los factores de dichos instrumentos con las variables administración, metodología de trabajo y categoría competitiva.

6.1. Aspectos generales.

Estructuralmente nuestro estudio estuvo conformado por una muestra de 226 futbolistas de edades comprendidas entre los 8 y los 18 años, desde la categoría benjamín hasta la categoría juvenil, los cuáles desarrollaron dos programas de entrenamiento, uno basado en una metodología global y otro en una metodología analítica, y un grupo control, con el desarrollo de 12 sesiones de entrenamiento distribuidas en seis semanas de trabajo y a los cuáles se les administraron la batería de cuestionarios, tanto del abandono deportivo como del conocimiento táctico del fútbol, antes y después del programa, siempre en la primera sesión de entrenamiento semanal, antes de comenzar la misma y dentro del periodo competitivo.

En relación a la estructura de la investigación, encontramos estudios similares al nuestro, como el de Duda (2012) en el que analizando aspectos motivacionales, trabajó con una muestra de 370 futbolistas de edades comprendidas entre los 12 y 16 años, categorías

infantil, cadete y juvenil, y a los que se les administraba los cuestionarios antes de la primera sesión de entrenamiento semanal, dentro del periodo competitivo y con una duración de ocho semanas. García-Naveira (2008) estudió el estilo de personalidad en una muestra de 209 futbolistas, con edades entre los 18 y 25 años, administrando los cuestionarios una hora antes de la primera sesión de entrenamiento semanal también dentro del periodo competitivo. Trandafirescu y Visan (2010) analizando la importancia del entrenamiento táctico en el fútbol base, utilizaron programas de entrenamiento con una duración entre 7 y 10 semanas, concluyendo de la importancia de los contenidos tácticos dentro de las sesiones de entrenamiento.

Memmert y Roth (2007) trabajaron con una muestra de 239 deportistas, 80 chicas y 159 chicos, en diferentes deportes de equipo, en edad benjamín durante quince meses, los efectos de contenidos específicos e inespecíficos en el entrenamiento, concluyendo que solo el entrenamiento específico en fútbol aumentaba los valores de creatividad de los futbolistas. En la misma línea de duración y a diferencia de nuestro estudio, Gómez, Noya, Durán y Benito (2008) analizaron los factores que afectan al éxito de los jóvenes futbolistas interviniendo a lo largo de tres temporadas.

De la Vega (2003) analizó la comprensión del juego y el conocimiento táctico con 319 futbolistas, entre los 8 y 15 años, utilizando el mismo instrumento de medida para el conocimiento táctico que nuestro estudio, el cuál se aplicó en la primera sesión de entrenamiento semanal y dentro del periodo competitivo.

En esta misma línea, encontramos estudios que defienden y utilizan una metodología global y específica de fútbol ensalzando la importancia del conocimiento táctico (Garganta, 1997; Greco, 1998;

Garganta, 2006). Defienden que la táctica da sentido al juego y que tiene que estar presente en el entrenamiento al igual que nuestro estudio (Konzag, 1991; Mesquita y Graca, 2002; Duarte, 2006).

Castillo, González, Fabra, Mercé y Balagué (2012) estudiaron el estilo interpersonal controlador del entrenador y su relación con el burnout en futbolistas infantiles, con una muestra de 725 futbolistas entre los 11 y 13 años utilizando una metodología analítica de trabajo.

Los estudios acerca del abandono deportivo han aumentado en estos últimos años, siendo un tema de interés y preocupación para los entrenadores y los propios deportistas. Siendo la adolescencia, una etapa de vida altamente sensible a la posibilidad de abandonar (Petlichkoff, 1996). Al igual que nosotros, Tutte Vallarino (2009) considera importante profundizar en algunas variables que pueden influir en el abandono deportivo, como la orientación motivacional, el compromiso deportivo y la percepción del control y habilidad y así comprender por qué algunos futbolistas continúan con su práctica habitual y otros no. Molinero et al. (2009) estudiaron con 127 futbolistas que ya habían abandonado los motivos que le llevaron a hacerlo, entre los que destacaron la relación con el entrenador y compañeros y otras cosas que hacer, y su relación con otros deportes.

Podemos observar como la mayoría de estudios están en consonancia con el nuestro, tanto en el tamaño de la muestra, como en la estructura y procedimiento del estudio, categorías y duración del mismo. Es cierto que existen estudios con duraciones mayores de una o varias temporadas, aspecto que podría ser tratado en futuras líneas de investigación.

6.2. En función de la variable administración.

En cuanto a la **orientación al ego y a la tarea**, los resultados extraídos de nuestro estudio, hablan de una muestra más orientada a la tarea que al ego, tanto en la primera como en la segunda administración, con una media de 4,69 ($\pm 2,15$) en ego y de 8,19 ($\pm 1,37$) en tarea. Figueiredo, Goncalves, Cohelo e Silva y Malina (2009) con jóvenes futbolistas, 4,3 ($\pm 0,14$) en tarea y 2 ($\pm 0,6$) en ego; Dawn (1998) 4,12 ($\pm 0,64$) en tarea y 2,50 ($\pm 0,96$) en ego. Hirota (2006) con futbolistas obtuvo 4,19 ($\pm 0,77$) en tarea y 2,10 ($\pm 0,84$) en ego. Hirota y de Marco (2006) 4,28 ($\pm 1,24$) en tarea y 2,43 ($\pm 1,58$) en ego también para futbolistas. Todos ellos, al igual que nuestros futbolistas están más orientados a la tarea que al ego debido a que están más centrados en aspectos relacionados con su mejora personal y específica de la práctica del fútbol.

En futbolistas femeninas Hirota, Schindler y Villar (2006) 4,19 ($\pm 0,59$) en tarea y 2,10 ($\pm 0,74$) en ego. Camargo, Hirota y Verardi (2008) en fútbol sala escolar valores de 4,17 ($\pm 1,23$) en tarea y de 2,21 ($\pm 1,48$) en ego, reconociendo esta tendencia por el mayor compromiso interno con la práctica deportiva.

Resultados similares en otras especialidades deportivas encontramos en White, Kavussanu y Guest (1998), Castillo, Balaguer y Duda (2000), Cervelló y Santos-Rosa (2001), Tzetzis, Goudas, Kourtessis y Zisi (2002), Fliess-Douer, Hutzler y Vanlandewijck (2003) o Peiró y Sanchis (2004) entre otros, los cuáles encuentran motivos inherentes a la práctica deportiva y al esfuerzo diario para realizar ese deporte.

A diferencia de nuestra investigación, Duda, Fox, Biddle y Armnstrong (1992) citados en Duda y Whitehead (1998) obtuvieron 3,89 ($\pm 0,82$) en tarea y 3,34 ($\pm 0,78$) en ego; Fox, Goudas, Biddle, Duda y Armstrong (1992) citados en Duda y Whitehead (1998) obtuvo 4,16 ($\pm 1,96$) en tarea y 3,45 ($\pm 1,86$) en ego, todos ellos debido a una mayor presencia de motivos personales e individuales en su práctica deportiva.

En cuanto a la **motivación intrínseca y extrínseca**, los futbolistas evaluados en nuestra investigación, demostraron estar más motivados intrínseca que extrínsecamente, en ambas administraciones, con unos valores medios de 95,44 ($\pm 16,41$) para la motivación intrínseca y de 65,14 ($\pm 16,99$) para la motivación extrínseca. González, Tabernero y Márquez (2000) en jóvenes futbolistas y Martínez, Bastos y Salguero (2005) en fútbol obtuvieron resultados similares.

Investigaciones realizadas con anterioridad como las de (Wankel y Kreisel, 1985; Ryckman y Hamel, 1993; Lázaro et al., 1996) dejan claro que los jóvenes se acercan más al deporte por motivos intrínsecos, como el disfrute de la tarea y las relaciones sociales, que por motivos extrínsecos.

En esta línea, encontramos estudios como los de (Brustad, 1988; Scanlan y Lewthwaite, 1984; Wong y Bridges, 1995; Vallerand y Losier, 1994; Gill, Gross y Huddleston, 1983). Fry et al. (1981) en hockey sobre hielo; Balaguer y Atienza (1994) y Villamarín, Mauri y Sanz (1998) en el tenis; Andrade (2006) en nadadores.

En cambio encontramos estudios que obtuvieron resultados en los que relacionaban la motivación extrínseca con aumentos de estado de ansiedad, Scanlan y Lewthwaite (1984); participaban por las recompensas externas más que por el propio deporte, Watson (1984); y

que aumentaban el riesgo de abandono deportivo, Linder, Johns y Butcher (1991).

En **habilidad física percibida**, los futbolistas de nuestra muestra, consiguieron unos valores medios menores en **habilidad física percibida general** 6,96 ($\pm 1,12$) que en **habilidad física percibida específica** 7,26 ($\pm 1,55$) en ambas administraciones. Al igual que Salguero et al. (2003) y con el mismo objetivo que McAuley y Gill (1983), pero en este caso trabajando con nadadores, añadimos seis nuevos ítems a la escala de Habilidad Física Percibida (PPA), que recogían de forma genérica los diferentes gestos técnicos del fútbol. Resultados similares a los nuestros los encontramos en Salguero et al. (2003a), Salguero, Tuero y Márquez (2003), Andrade, Salguero, González-Boto y Márquez (2005) en jóvenes nadadores. De igual modo, en el ámbito deportivo, Balaguer, Colilla, Gimeno y Soler (1990); Miller (1993); Bortoli y Robazza (1997); Salguero (2004); Andrade et al. (2005).

En cuanto al **conocimiento táctico del fútbol**, obtuvimos unos valores medios de 21,86 ($\pm 4,04$). En este mismo sentido, Trandafirescu y Visan (2010) afirman que el entrenamiento táctico aumenta la calidad de los entrenamientos consiguiendo un mayor conocimiento táctico que un grupo control. Memmert (2010) confirmó el mayor conocimiento táctico con entrenamientos basados en la realidad del juego.

Harvey (2009) reflejó que los futbolistas proponen soluciones más eficaces tácticamente cuando experimentan metodologías basadas en la esencia del juego. De igual modo, Plaatjie y Potgieter (2011) afirman que los futbolistas y el fútbol exigen situaciones de alta presión y esta mejora a nivel táctico con entrenamientos basados en el juego.

Los resultados conseguidos en nuestra investigación, reflejan estar lejos de ser indicadores de abandono deportivo, ya que predominó estar más orientada a la tarea que al ego, con mayores valores de motivación intrínseca que extrínseca y con una habilidad física percibida, tanto general como específica alta.

6.3. En función de la variable metodología aplicada.

En cuanto a la **orientación al ego y a la tarea** nuestros futbolistas están más orientados al ego, en metodología analítica 4,69 ($\pm 2,17$), que en global 4,51 ($\pm 1,95$), y en orientación a la tarea 8,36 ($\pm 0,64$) en metodología analítica, frente a un 7,87 ($\pm 1,34$) en metodología global. En el ámbito del fútbol, no hemos encontrado estudios específicos que relacionen la orientación de metas con la metodología de enseñanza empleada. Van-Ypere y Duda (1999), concluyeron en un trabajo con jóvenes futbolistas que la orientación al ego se relacionaba más con la mejora de habilidades específicas y la orientación a la tarea con la perseverancia en el esfuerzo. Van de Pol, Kavussanu y Ring (2011) relacionaron mayor orientación al ego en la competición que en el entrenamiento, y la tarea mayor relación con la diversión y la constancia en el esfuerzo. Williams (1994) mayor orientación al ego en competir e interés por los resultados y a la tarea con un mayor interés por aprender.

En cuanto a la **motivación intrínseca y extrínseca** los resultados conseguidos muestran que extrínsecamente, la metodología analítica consiguió un mayor valor medio 64,48 ($\pm 16,18$) que la metodología global 63,06 ($\pm 15,74$). Intrínsecamente, también la metodología analítica consiguió unos valores mayores 96,44 ($\pm 17,35$), que la metodología global 92,59 ($\pm 16,74$). Sánchez (2011) asegura que la metodología

global consiguió mejores valores de diversión y motivacionales que los métodos tradicionales. Plaatjie y Potgieter (2011) confirman que la metodología global basada en el juego consigue unos valores óptimos motivacionales en su intervención diaria.

En **habilidad física percibida** hemos extraído unos valores muy similares en ambas metodologías. En **habilidad física percibida general** obtuvimos 6,96 ($\pm 1,08$) en metodología analítica por 6,86 ($\pm 1,10$) en metodología global. Y en **habilidad física percibida específica** 7,13 ($\pm 1,67$) en metodología analítica y 7,06 ($\pm 1,48$) en metodología global. No hemos encontrado estudios específicos que relacionen la habilidad física percibida con metodologías de enseñanza en fútbol. Feltz (1984) al igual que en nuestro estudio, creó ítems específicos para la habilidad física percibida específica en jóvenes futbolistas, la cuál fue más significativa que la habilidad física percibida general.

En cuanto a la metodología aplicada, conseguimos un mayor **conocimiento táctico del fútbol** en la metodología global, con un valor medio de 22,20 ($\pm 4,00$), que en la metodología analítica con un valor medio de 21,98 ($\pm 4,13$). Al igual que nuestro estudio, Ford, Williams y Yates (2010), aseguran que con metodologías de entrenamiento alejadas de la esencia del juego, se pierde más tiempo que con metodologías específicas, demostrando éstas ser más eficientes, estableciendo una causalidad clara entre la metodología de entrenamiento y la adquisición de habilidades. Vegas (2006) confirmó que la metodología global estaba centrada en los procesos cognitivos inherentes de la práctica, consiguiendo mejores resultados que los métodos tradicionales. En un trabajo realizado por Sánchez-Sánchez et al. (2012) se observó que con un entrenamiento basado en la aplicación de juegos de fútbol se podía mejorar el aspecto técnico tanto como con aquella intervención de tipo analítico. El programa de

entrenamiento táctico parece ser más divertido en opinión de los jóvenes futbolistas (Sánchez-Sánchez, Yagüe y Molinero, 2013). Chiroso et al., (2003) afirman que los futbolistas que trabajaron con una metodología global aumentaron más sus resultados en cuanto a toma de decisiones que los que trabajaron con un método tradicional, al igual que los futbolistas de nuestra muestra.

Podemos observar como los valores obtenidos en cuanto a la variable metodología utilizada muestran datos similares, destacando como la metodología analítica presenta valores mayores en orientación al ego y motivación extrínseca y la metodología global mayor conocimiento táctico del fútbol, que a pesar de no ser significativos si pueden prever a nivel general las características de ambas formas de trabajar en el fútbol base.

6.4. En función de la variable categoría competitiva.

En cuanto a la **orientación al ego y a la tarea**, los futbolistas participantes en nuestra investigación, resultaron estar más orientados a la tarea que al ego, siendo los futbolistas más jóvenes (categorías benjamín y alevín), los que presentan mayores valores en orientación al ego, en tarea se igualan los resultados aunque siguen siendo mayores los de las categorías inferiores, existiendo en ambas diferencias significativas. Son los más pequeños los que están más orientados al ego pudiendo ser debido por el carácter egocéntrico que aún muestran en esta franja de edad. En el ámbito deportivo encontramos resultados similares en (Duda et al., 1995; Duda, 1999; Cervelló, Escartí y Balaguer, 1999; Stephens, Janz y Mahoney, 2000; Gano-Overway y Duda, 2001; Wang y Biddle, 2001).

En la misma línea que nuestra investigación, Castillo, Duda, Álvarez, Mercé y Balaguer (2011) encontraron que los futbolistas cadetes se orientaron más a la tarea que al ego, valorando más el esfuerzo personal que la comparación y rivalidad interpersonal. Adie, Duda y Ntoumanis (2010) obtuvieron una correlación positiva entre la orientación a la tarea y predictores de continuidad en la práctica del fútbol, debido a que a partir de esta categoría los deportistas tienen claro que va a ser el esfuerzo, la continuidad y la capacidad de superación las que les hagan conseguir sus objetivos. Potgieter y Steyn (2010) en jóvenes futbolistas comprobaron como la orientación a la tarea, se correlacionó más positivamente que el ego hacia el éxito y el fracaso. Cetinkalp y Turksoy (2011) observaron con jóvenes futbolistas, como se orientaban más hacia la tarea, relacionándose con el desarrollo de habilidades y el sentimiento de afinidad y continuidad en la práctica, ya que es a través del esfuerzo y la continuidad el camino para poder llegar a conseguir sus objetivos.

Al igual que Villamizar (2008), en el ámbito de la educación física, son los niños en categoría benjamín y alevín los que están más orientados a la tarea que al ego mostrando diferencias significativas.

Steinberg, Grieve y Glass (2001) no encontraron diferencias significativas en cuanto a la edad a diferencia de nuestro estudio.

En cuanto a la **motivación intrínseca y extrínseca** nuestros futbolistas estaban más motivados intrínseca que extrínsecamente, en todas las categorías, observando diferencias significativas en la motivación intrínseca, entre la primera juvenil y la primera y segunda benjamín y alevín; entre la segunda juvenil y la primera y segunda benjamín y alevín; entre la primera alevín y la primera y segunda cadete; y entre la segunda alevín y la segunda cadete. En cuanto a la

motivación extrínseca, la primera benjamín se relaciona significativamente con la primera y segunda infantil, cadete y juvenil; la primera alevín con la primera y segunda juvenil y con la primera infantil; la primera cadete con la primera juvenil; y la primera juvenil con la segunda benjamín y alevín. Son las categorías inferiores, las que están más motivadas tanto intrínseca como extrínsecamente. En cuanto a la motivación extrínseca, observamos al igual que Andrade (2006), Gould, Feltz y Weiss (1985) y Salguero (2004) como son las categorías que agrupan a los deportistas de menor edad, las que están más interesadas en conseguir ser reconocidas socialmente y más en el mundo del fútbol con la repercusión que ha adquirido a nivel social y en los medios de comunicación, según subimos categorías, estos valores descienden, siendo las categorías superiores más conscientes de la dificultad que entraña conseguir éxito en el fútbol centrándose más en factores internos.

Reyes Bossio (2009) con futbolistas peruanos no encontró, a diferencia de nuestro estudio, diferencias significativas en los diferentes aspectos motivacionales atendiendo a la variable independiente de la categoría competitiva.

En **habilidad física percibida** obtuvimos unos valores mayores en **habilidad física percibida específica** que en **habilidad física percibida general**, siendo los futbolistas de categoría benjamín y alevín los que mayor puntuación consiguieron, observando diferencias significativas en la habilidad física percibida general, entre la primera benjamín y la primera infantil, cadete y juvenil; además la primera juvenil con la primera y segunda alevín y la segunda benjamín; y la segunda juvenil con la primera y segunda benjamín y con la segunda alevín. Al igual que en nuestro estudio Weigand y Broadhurst (1998) en un trabajo con jóvenes futbolistas entre 12 y 18 años, encontraron diferencias

significativas en habilidad física percibida, siendo los más jóvenes los que mayor nivel de destreza percibían. En esta misma línea y en el ámbito de la natación, Salguero et al. (2003a, 2003b, 2004) y Andrade et al. (2005) llegaron a la misma conclusión. Esto podría deberse a que los futbolistas de menor edad aún poseen escasa información y experiencias de aprendizaje, además de competir con niños de nivel parecido a ellos, al avanzar en edad, sus conocimientos y experiencias acerca del fútbol y sus aspectos técnico-tácticos es mayor, lo que hace que sean más rigurosos a la hora de valorar sus progresos, además de competir en categorías en las que el nivel de los participantes aumenta considerablemente. Nicholls (1987) habla de una concepción inmadura por parte del deportista de su nivel de habilidad. En la misma línea pero en el ámbito de la educación física, Villamizar (2008) llegó a la misma conclusión obteniendo diferencias significativas.

Wood y Wilson (2012) obtuvieron valores semejantes a los nuestros en habilidad física percibida en el lanzamiento de penalti en fútbol. Morano, Colella, Robazza, Bartoli y Capranica (2011) corroboran, como los deportistas de diferentes deportes de equipo incluido el fútbol, consiguieron unos valores en habilidad física percibida mayores que los deportistas de deportes individuales. Price y Weiss (2011) con jóvenes futbolistas, obtienen al igual que en nuestro estudio, un alto nivel de habilidad física percibida, relacionándolo con una buena capacidad de liderazgo.

En el plano competitivo Thorton, Ryckman, Robbins, Donolli y Biser (1987) no encontraron diferencias significativas en dicha variable, al igual que Bortoli y Robazza (1997) no las encontraron en el ámbito educativo, como Digelidis, Kotsaki y Papaioannou (2005), y Morano, et al. (2011).

En cuanto al **conocimiento táctico del fútbol** conseguimos unos valores medios que aumentaron en función que ascendíamos de categoría, mostrando los registros más bajos la categoría benjamín 20,61 ($\pm 3,29$) y los más altos la categoría juvenil 22,73 ($\pm 4,04$).

En esta misma línea de resultados encontramos estudios que corroboran que a mayor edad o categoría competitiva, mayor conocimiento táctico del fútbol (Memmert, 2010; Costa et al., 2010; Giacomini, Soares, Santos, Matias y Greco, 2011).

French y Thomas (1987) y Berry, Abernethy y Cote (2003) concluyen que los futbolistas con mayor experiencia previa, conseguían mejores resultados en cuanto al conocimiento declarativo del fútbol y la toma de decisiones, al igual que los futbolistas de nuestra muestra. De la Vega et al. (2008) y De la Vega, Ruiz, García y del Valle, (2011), destacan como los futbolistas en categoría benjamín y alevín consiguen menores niveles de conocimiento táctico del fútbol debido a las limitaciones que tienen para razonar diferentes situaciones del juego, además de por su escasa experiencia previa. Sin embargo son las categorías infantil, cadete y juvenil las que al igual que en nuestro estudio, consiguen valores más elevados en conocimiento táctico debido a su mayor razonamiento táctico y su mayor bagaje previo, asegurando que el propio proceso evolutivo del jugador permite que pueda ir comprendiendo aspectos esenciales del juego que practica, de modo que el entrenamiento debería tener en cuenta esta variable a la hora de planificar el trabajo táctico.

Los aspectos tácticos del juego son susceptibles de ser enseñados y aprendidos en edades tempranas, en contra del enfoque tradicional que centra un gran volumen de trabajo en el trabajo técnico y un porcentaje mínimo al trabajo táctico, proponemos un modelo propio de

enseñanza-aprendizaje del fútbol dónde se facilite de forma progresiva los factores implicados en el juego en función de la edad del futbolista, basado en el propio juego y en dotar al futbolista del mayor número de situaciones y experiencias, extraídas del carácter abierto y cambiante que tiene nuestro deporte.

6.5. Relaciones encontradas entre los diferentes instrumentos.

Los resultados de nuestro estudio reflejaron correlaciones significativas entre los diferentes instrumentos utilizados, las cuáles las hemos agrupado en función de las variables administración, primera o segunda, y metodología aplicada, analítica o global.

6.5.1. Correlaciones existentes entre los diferentes instrumentos y la variable administración.

En la primera administración, observamos como la orientación al ego correlacionaba positivamente con la orientación a la tarea y con la motivación extrínseca y amotivación, en la misma línea que Swain y Harwood (1996) que afirman que las percepciones sociales o externas son los mayores predictores de orientación al ego, estando relacionados con la necesidad de ganar y de ser el mejor.

La orientación a la tarea correlacionó positivamente con la habilidad física percibida, general y específica, y con la motivación intrínseca, corroborado por varios autores (Duda, 1989; White y Duda, 1994; Castillo et al., 2000), quienes sugieren que los deportistas orientados a la tarea buscan mejorar su habilidad, cooperar con los demás y valoran la dimensión social de la experiencia deportiva.

Podemos afirmar, basándonos en lo expuesto por Nicholls (1989), que el tipo de orientación de un deportista en situaciones de logro no solo va a depender de sus creencias acerca de las causas de éxito, sino que estará condicionado de igual modo por aspectos como la conducta, el esfuerzo o la cooperación.

La habilidad física percibida general correlacionó positivamente con la habilidad física percibida específica y la motivación intrínseca, y éstas dos entre ellas. Partiendo de los resultados obtenidos por Salguero et al. (2004) podemos afirmar que los sujetos más motivados se perciben más hábiles, lo que ayudará a que puedan conseguir mejores resultados. Los datos de Feltz y Petlichkoff (1983), para los cuáles los sujetos con una percepción más baja de habilidad son más propensos al abandono, apoyan esta hipótesis. Otros estudios como los de Roberts, Kleiber y Duda (1981), Klint y Weiss (1987), Kavussanu y Roberts (1996), Lázaro et al. (1996), Weigand y Broadhurst (1998) y Newton y Duda (1999) señalan resultados en este mismo sentido.

Al igual que en nuestra investigación, Leo, Sánchez, Oliva, Alonso y García-Calvo, (2012) en su estudio con jóvenes futbolistas, obtuvieron correlaciones entre una baja habilidad física percibida y nulas expectativas de llegar a la élite y viceversa, debido a que la baja percepción que tenían de su habilidad les hacía abandonar la práctica o cambiarse de disciplina, aspecto que refuerza la hipótesis que una habilidad física percibida baja puede ser un indicador de abandono prematuro de la práctica.

En la segunda administración, aumentaron las correlaciones entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca; y entre la habilidad física percibida, general y específica, con la motivación intrínseca, corroborando que los programas de entrenamiento a nivel general

estaban más orientados hacia la tarea y a la motivación intrínseca, aumentando los niveles de habilidad física percibida.

6.5.2. Correlaciones existentes entre los diferentes instrumentos en base a la variable metodología.

En base a la metodología analítica en la primera administración, observamos como la orientación al ego correlacionaba positivamente con la habilidad física percibida, general y específica, y con la motivación extrínseca. En esta línea están los trabajos de Cervelló et al. (1999) dónde el ego se correlacionaba con aquellos resultados que mostraban una mayor aprobación social y la creencia de que poseer una mayor habilidad es una de las causas de éxito en el deporte, además de considerarse más respetados dentro del equipo.

La orientación a la tarea, correlacionó positivamente con la habilidad física percibida, general y específica, y con la motivación intrínseca. La habilidad física percibida general con la específica y la motivación extrínseca.

En la segunda administración, observamos correlaciones positivas entre la orientación al ego con la motivación extrínseca. En el campo deportivo los estudios de Lochbaum y Roberts (1993) y Guivernau y Duda (1994), y en el plano educativo por Treasure y Roberts (1994) y Cervelló et al. (1999) consideran que el éxito deportivo se alcanza a través de la demostración de la capacidad superior, restando importancia al esfuerzo ejercido en el desempeño de la actividad.

Aumentaron las correlaciones positivas de la tarea con la habilidad física percibida general y con la motivación extrínseca; aumentó también la correlación entre la habilidad física percibida

general y la específica y la motivación extrínseca; y de igual modo la motivación intrínseca con la extrínseca. En este mismo sentido los estudios de Williams (1998), Castillo et al. (2000) y de Villamizar (2008), demuestran la relación existente entre una orientación al ego hacia un clima motivacional extrínseco. Álvarez, Balaguer, Castillo y Duda (2012), en jóvenes futbolistas encontraron mayor motivación intrínseca y una correlación positiva de ésta con la intención de continuar en la práctica al igual que hemos encontrado en nuestro estudio.

Aumentó la correlación entre la tarea y la habilidad física percibida general y la motivación intrínseca y se correlacionó negativamente con la motivación extrínseca. La habilidad física percibida general positivamente con la específica y la motivación extrínseca; y la habilidad física percibida específica con la motivación intrínseca, aunque también con la extrínseca pero en menor medida. Los estudios que se han realizado desde una aproximación de las orientaciones de metas, en el ámbito deportivo y de la educación física, coinciden en defender y abogar por una orientación de meta y un clima motivacional implicado intrínsecamente en la tarea debido a su vinculación con respuestas emocionales adaptativas y positivas. Esto se encuentra en concordancia con los estudios de Ames (1992), Seifriz, Duda y Chi (1992), Duda (1993), Treasure (1993, 1997), Walling y Duda (1995), Newton y Duda (1999), White, Kavussanu y Guest (1998) y Pensgaard y Roberts (2000).

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

7.1. Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos tras la administración de los instrumentos de medida utilizados en una muestra de jóvenes futbolistas, y de acuerdo al método y procedimiento estadístico utilizado, así como a la bibliografía consultada, podemos establecer las siguientes conclusiones:

CONCLUSIÓN PRIMERA

Los futbolistas participantes en nuestro estudio, consiguieron mejorar los valores en cuanto al conocimiento declarativo del fútbol tras desarrollar los programas de entrenamiento, tanto con la metodología global como con la analítica, siendo los futbolistas que trabajaron con una metodología global los que obtuvieron valores más elevados, sin ser resultados significativos, poniendo de manifiesto la importancia del entrenamiento específico y globalizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del fútbol.

CONCLUSIÓN SEGUNDA

Todos los futbolistas que participaron en nuestra investigación, independientemente de la metodología de entrenamiento desarrollada, obtuvieron unos valores que podemos considerar favorables para mantenerse en la práctica del fútbol, mostrándose alejados del posible abandono precoz. Esto se pone de manifiesto por encontrarse más orientados a la tarea que al ego, más motivados intrínseca que extrínsecamente y con unos niveles elevados de habilidad física percibida, siendo la específica superior a la general.

CONCLUSIÓN TERCERA

En función de la variable administración, comprobamos como nuestros futbolistas estaban más orientados a la tarea que al ego, descendiendo ambos valores tras la intervención, más motivados intrínseca que extrínsecamente, descendiendo los valores en motivación extrínseca en la segunda administración y con una mayor habilidad física percibida específica que general, aumentando ambas tras la intervención al igual que el conocimiento táctico del fútbol, demostrando la eficacia del proceso de entrenamiento tanto para mejorar las sensaciones como para aumentar el conocimiento, así como el descenso de la activación y la motivación hacia la tarea en los tramos finales de temporada en edades tempranas.

CONCLUSIÓN CUARTA

Ambas metodologías mostraron estar más orientadas a la tarea, a pesar de descender sus valores, al igual que en el ego, tras la intervención. Conseguimos una mayor habilidad física percibida específica que general, aumentando ambos valores tras la administración en las dos metodologías, más motivados intrínseca que extrínsecamente, disminuyendo la motivación intrínseca en la metodología analítica y con un conocimiento táctico del fútbol que aumentó, tanto de forma analítica como global, tras la intervención, consiguiendo mayores valores en la metodología global, todo ello dejando entrever como la corriente global debido a su especificidad y cercanía a la lógica interna del juego, se adapta a las necesidades que el futbolista demanda en el proceso de interpretación del fútbol, mientras que los métodos analíticos, debido a su carácter autómatas y repetitivo, se alejan de la realidad del juego disminuyendo el carácter motivante del mismo.

CONCLUSIÓN QUINTA

En función de la variable categoría competitiva pudimos comprobar cómo los futbolistas de menos edad mostraron valores mayores en ego, en motivación extrínseca y en habilidad física percibida; en cambio son los futbolistas de mayor edad los que obtuvieron valores más elevados en cuanto a conocimiento táctico del fútbol, lógicamente debido al mayor número de experiencias así como al amplio bagaje y calidad de las mismas. Proponemos una práctica basada en una metodología global desde las primeras edades, para conseguir dotar al futbolista de una visión lo más clara, cercana y objetiva posible a la realidad del juego, para así evitar percepciones erróneas y desvirtuadas de la percepción de su habilidad.

CONCLUSIÓN SEXTA

Tras la intervención metodológica aumentaron las correlaciones entre la motivación intrínseca con la orientación a la tarea y con la habilidad física percibida; la orientación al ego con la motivación extrínseca y la habilidad física percibida general con la específica, con la orientación a la tarea y con la motivación extrínseca. De igual modo existen correlaciones más significativas entre la categoría competitiva y la metodología global que la analítica con la táctica individual defensiva, la táctica grupal ofensiva y la táctica colectiva defensiva, poniendo de manifiesto que nos encontramos ante instrumentos válidos para obtener información acerca de indicadores de abandono de la práctica, siendo la metodología global la herramienta que más se aproxima a los aspectos cognitivos implícitos en el juego del fútbol.

CONCLUSIÓN SÉPTIMA

Son los futbolistas pertenecientes a la disciplina del Fútbol 7 los que consiguieron valores más elevados en orientación a la tarea, motivación intrínseca y habilidad física percibida, pero de igual modo, son los que sobresalen en orientación al ego y motivación extrínseca, poniendo de manifiesto que nos encontramos en una etapa en la que será crucial encauzar esa motivación a través de una metodología de trabajo que se acerque a la realidad del juego, a través de situaciones jugadas, que potencien los aspectos perceptivos y de decisión, tan complejos y presentes en el fútbol, para así poder mostrar al joven futbolista la globalidad del juego evitando percepciones equívocas acerca de su nivel y perspectiva.

CONCLUSIÓN GENERAL

Tras la administración de los programas de entrenamiento, podemos concluir que los valores conseguidos están lejos de ser indicadores de abandono precoz de la práctica. Los futbolistas de menos edad fueron los que obtuvieron valores más elevados en orientación de metas, habilidad física percibida, tanto general como específica, y en motivación intrínseca y extrínseca, siendo los futbolistas de mayor edad, los que consiguieron los valores más elevados en conocimiento táctico del fútbol, a pesar de no ser significativa, la metodología global consiguió mayor conocimiento táctico que la metodología analítica. Además de ser un método de trabajo atractivo, global y adaptado a las demandas cognitivas y procedimentales que demanda el juego, ya que están presentes todos los elementos que intervienen y generan incertidumbre, todo ello para hacer más eficiente y eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje del fútbol, y poder conseguir que el niño conozca el por qué y para qué de lo que realiza.

CAPÍTULO 8:

Futuras Líneas de Investigación

8.1. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

A continuación plantearemos, una vez ya concluido el estudio, las futuras líneas de investigación que pudieran surgir a partir del actual, así como las posibles limitaciones que haya podido tener el presente trabajo.

En cuanto a las limitaciones pensamos que la más importante puede ser la temporal. Nuestro estudio con una duración de seis semanas en la que desarrollamos doce sesiones de entrenamiento, específicas de cada programa de intervención, puede antojarse escasa para ver resultados más evidentes. Un aumento del número de sesiones de entrenamiento y de la duración de la intervención podría ayudar a observar cambios más evidentes en los resultados.

De igual modo a partir del actual trabajo pueden brotar futuras investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, las cuáles pensamos podrían ir en esta línea:

- Mantener el mismo objeto de estudio pero centrándolo en una sola categoría competitiva y aumentando la duración del mismo los dos años que permanecerá el futbolista en dicha categoría.
- Comparar la metodología analítica y la metodología global con una tercera metodología emergente en el mundo del fútbol en la actualidad como es la periodización táctica.
- Dentro de la misma estructura del estudio insertar programas de entrenamiento específicos para intentar aumentar o disminuir

tendencias de los futbolistas en orientación de metas, motivación o habilidad física percibida.

- Utilizar nuevos instrumentos para analizar la comprensión táctica del fútbol, como el creado por el mismo autor, más actualizado y mejorado.

8.2. Manual para entrenar en el fútbol base

Al finalizar el estudio entregamos a los responsables de cada Club participante en la investigación, los resultados obtenidos por sus futbolistas y la comparación con el resto de participantes así como una serie de consideraciones que pensamos deben tener los programas de formación y entrenamiento de los jóvenes futbolistas, desgranados no solo del estudio sino de mis años de experiencia y de formación al frente de la educación, formación y entrenamiento en el fútbol base y que le hemos llamado “Manual para entrenar en el fútbol base”.

• Consideraciones previas

- Conocimiento amplio de los futbolistas con los que voy a convivir y de las características psico-evolutivas de la etapa en la que se encuentra.
- Formación adecuada del entrenador-educador, intentando que tanto su formación como su experiencia previa sea la mejor posible.
- Crear ambientes motivacionales agradables que favorezcan los aprendizajes y experiencias de los futbolistas.
- Establecimiento de planes o estrategias motivacionales de intervención.

- **Sobre el entrenador**

- Es la figura principal del proceso de enseñanza-aprendizaje del niño, deberá ser un fiel reflejo de los valores y conocimientos que queramos impartir en el joven futbolista.

- Deberá saber promover un clima de trabajo agradable y facilitador de aprendizajes dónde el futbolista pueda tomar decisiones sin miedo a poder equivocarse.

- El entrenador será un buen comunicador, tanto en sus explicaciones como en sus refuerzos y correcciones, sabiendo de igual modo escuchar a sus futbolistas.

- No limitar sus funciones a la enseñanza de aspectos técnico-tácticos sino que deberá inculcar a sus futbolistas valores educativos, higiénicos y saludables, además de cumplirlos el mismo favoreciendo valores como el esfuerzo, la constancia y el respeto.

- Dentro del ámbito formativo la relación del entrenador con los padres será cordial siendo conscientes ambas partes del papel que desempeña cada uno e informando de los aspectos que considere relevantes.

- **Sobre el entrenamiento**

- Tareas adaptadas al nivel madurativo y evolutivo del niño estimulándole tanto física como cognitivamente.

- Progresión en la dificultad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, siempre proponiendo objetivos y retos alcanzables.

- Variedad de tareas y contenidos específicos, siempre a través de formas jugadas cercanas a la esencia del juego que favorezcan la toma de decisiones.
- Construir y proponer tareas atractivas y diversificadas que tengan en cuenta el balón, los compañeros, los adversarios y las fases del juego.
- Dominar y variar en función de los objetivos planteados las variables, espacio, tiempo, número de compañeros, adversarios, número de porterías, en el diseño de las tareas.
- Favorecer las correcciones y los refuerzos cuando la situación lo requiera.
- Respeto máximo a todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: entrenador, miembros del cuerpo técnico, compañeros, material, instalaciones, etc.
- Proponer sesiones de entrenamiento y tareas extra deportivas o multideporte para aumentar la cohesión grupal.

- **Sobre la competición**

- Conocimiento exhaustivo de sus futbolistas para trabajar técnicas de afrontamiento a la competición adaptadas a cada individuo.
- Competiciones acordes al nivel formativo de los futbolistas.
- Diseñar competiciones internas adaptando espacio, reglas, etc. al nivel de los futbolistas.

- Utilizar la competición como un medio de entrenamiento más y no como un fin en sí mismo.
- Sistema de corrección y de feedback adaptados a las características de los futbolistas.
- Planificar estrategias de comportamiento para partidos con adversarios de mayor o menor nivel que nuestro equipo: limitación de número de toques, utilizar pierna dominante o no dominante, zonas prohibidas, zonas y superficies de remate, retos técnico-tácticos, etc.
- Inculcar a nuestros futbolistas el respeto al reglamento, a los árbitros, a los compañeros, a los adversarios y a todos los elementos que intervienen en la competición.

3ª PARTE:
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

A

- Adie, J. W., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2010). Achievement Goals, Competition Appraisals, and the Well- and Ill-Being of Elite Youth Soccer Players Over Two Competitive Seasons. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 555-579.
- Aguiar, M., Botelho, G., Lago, C., Maças, V., y Sampaio, J. (2012). A review on the effects of soccer small-sided games. *Journal of human kinetics*, 33, 103–113.
- Águila, C. y Casimiro, A. J. (2000). Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los deportes colectivos en edad escolar. *Revista efdeportes.com*, 20. Recuperado el 14 de Mayo de 2010, de <http://www.efdeportes.com/efd120/instrumento-para-evaluar-la-ensenanza-de-los-deportes-colectivos.htm>
- Águila, C. y Casimiro, A. J. (2001). Tratamiento metodológico de la iniciación a los deportes colectivos en edad escolar. En F. Ruiz, A. García y A. J. Casimiro, *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos. Nuevas tendencias metodológicas*, 31-56, Madrid: Gymnos.
- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M.T y Ureña, N. (2009). Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. *Investigación Educativa*, 13 (23), 101-128.
- Alippi, P. (2002). El fútbol a través de sus etapas evolutivas. *Revista efdeportes.com*, 50. Recuperado el 11 de Junio de 2010, de <http://www.efdeportes.com/efd112/estudio-de-las-acciones-motrices-en-futbol.htm>
- Allison, S. y Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills

approach versus a games for understanding approach. *British Journal of Physical Education*, 28 (3), 9-13.

Almaguer, R. F. (2004). *Estudio comparado entre dos metodologías de enseñanza: una aplicación en la iniciación al balonmano*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas: Departamento de Educación Físico Deportiva.

Almond, L. (1986). Games Making. En R. Thorpe, R. Bunker y L. Almond. *Rethinking Games Teaching*. University of Technology. Loughborough.

Alonso, M. y Lago, C. (2009) El diseño de tareas de entrenamiento. Orientaciones metodológicas. En L. Casáis, E. Domínguez, y C. Lago, *Fútbol Base: el entrenamiento en categorías de formación*, (pp. 96-153). Madrid: MCsports.

Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2012). The Coach-Created Motivational Climate, Young Athletes'Well-Being, and Intentions to Continue Participation. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 6, 166-179.

Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.

Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Andrade, A. (2006). *La motivación para la práctica en nadadores brasileños: relación con la habilidad física percibida y con la orientación de metas de logro*. Tesis Doctoral. León: Universidad de León.

- Andrade, A., Salguero, A., González-Boto, R., Márquez, S. (2005). Habilidad física percibida en nadadores de competición brasileiros. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, 245-255.
- Antón, J.L. (1990). *Balonmano. Fundamentos y etapas de aprendizaje*. Madrid: Gymnos.
- Antón, J. y Dolado, M^a. M. (1997). La iniciación a los deportes colectivos: una propuesta pedagógica. En J. Giménez, P. Sáenz-López y M. Díaz, *El deporte escolar* (pp 23-40). Huelva: Universidad de Huelva.
- Antón, J. y López, J. (1988). La formación y aprendizaje de la técnica y la táctica. En J. Antón, *Entrenamiento deportivo en edad escolar* (pp 89-134). Málaga: Unisport.
- Araujo, D., Travassos, B., Torrents, C. y Vives, M. (2011). La toma de decisiones en el deporte escolar. Un ejemplo aplicado al fútbol. *Innovacio en Educacio Física*, 3 (2), 1-7.
- Ardá, A. y Casal, C. (2003). *Fútbol: metodología de la enseñanza del fútbol*. Barcelona: Paidotribo.
- Arranz, F. J.; Morilla, M.; Gutiérrez, M.; Regife, J. O.; Naranjo, J. y Sanchis, J. (1997). La enseñanza y el aprendizaje basados en el descubrimiento. La resolución de problemas y el descubrimiento guiado. *Fútbol. Cuadernos técnicos*, 8, 44-49.
- Arriscado, D. y Dalmau, J. M^a. (2009). Análisis del deporte de base: modelos de enseñanza en la etapa de iniciación deportiva. *Revista efdeportes.com*, 128. Recuperado el 25 de Febrero de 2011, de <http://www.efdeportes.com/efd128/modelos-de-ensenanza-en-la-etapa-de-iniciacion-deportiva.htm>

Ávila, M. y Chiroso, J. (1997). Iniciación a deportes colectivos, el balonmano, una perspectiva integrada y educativa. *Habilidad Motriz*, 9, 35-40.

B

Balaguer, I. y Atienza, F. (1994.) Principales motivos de los jóvenes para jugar al tenis. *Apunts Educación Física y Deportes*, 31, 285-299.

Balaguer, I., Castillo, I. y Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.

Balaguer, I., Colilla, A., Gimeno, C., Soler, M. (1990). Diferencias sexuales en auto-eficacia física, la ansiedad y la autoconfianza sobre la ejecución de los jugadores de baloncesto. Santiago de Compostela: III Congreso Nacional de Psicología Social.

Balaguer, I.; Duda, J. L.; Crespo, M. (1999). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 6: 381-388.

Balaguer, I.; Escartí, A.; Villamarín, F. (1995). Autoeficacia en el deporte y en la actividad física: Estado Actual de la investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48, 139-159.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Clifs (NJ): Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986a). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A. (1986b). *Social fundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Clifs (NJ): Prentice-Hall.

- Bangsbo, J. (1998). *Entrenamiento e la condición física en el fútbol*. Barcelona: Paidotribo.
- Barnett, N.P.; Smoll, F.L.; Smith, R.E. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationship on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111-127.
- Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Beckett, K. (1990). The Effects of Two Teaching Styles on College Student's Achievement of Selected Physical Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10 (1), 153 -169.
- Benedek, E. (2001). *Fútbol infantil*. Barcelona: Paidotribo.
- Bengué, L. (2005). *Fundamentos transversales para la enseñanza de los deportes de equipo*. Barcelona: INDE.
- Berry, J., Abernethy, B. y Cote, J. (2003). The contribution of pattern recognition and prediction skills to expert game-based decision-making in Australian football. *Congreso Mundial de ciencia y fútbol Lisboa*. Madrid: Gymnos.
- Biddle, S. J. y Brooke, R. (1982). Intrinsic versus extrinsic motivational orientation in physical education and sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62(2), 247-256
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Hispano Europea.
- Blázquez, D. (1995). *Iniciación deportiva y deporte escolar*. Barcelona: INDE.

- Blázquez, D. y Amador, F. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Boiché, J. C. y Sarrazin, P. G. (2009). Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in organized sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8(1), 9-16.
- Bompa, T. (1988). Training guidelines for young athletes. En *Total training for young champions* (pp1-20). Champaign. Human Kinetics.
- Bortoli, L., Robazza, C. (1997). Italian version of the Perceived Physical Ability Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 1871-92.
- Bouet, M. (1968). *Signification du sport*. Paris. P.U.F.
- Brown, B. (1985). Factors influencing the process of withdrawal by female adolescents from the role of competitive age group swimmer. *Sociology of Sport Journal*, 2, 111-129.
- Brüggemann, D. (2004). *Fútbol: entrenamiento para niños y jóvenes*. Barcelona: Paidotribo.
- Brustad, R. J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport.: The influence of intra-personal and socialization factors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 307-321.
- Burton, D. (1989). Winning isn't everything: Examining the impact of performance goals of collegiate swimmers' cognitions and performance. *The Sport Psychologist*, 3, 105-132.

C

- Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Editorial Nacional.
- Camargo, F.; Hirota, V. B. y Verardi, C. E. (2008). Orientação motivacional na aprendizagem esportiva do futsal na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 7 (03), 53-62.
- Cantarero, C. (1995). *Escuela de fútbol... del aprendizaje a la alta competición*. Madrid: Tutor.
- Cantón, E.; Mayor, L.; Pallarés, J; (1995). Factores motivacionales y afectivos en la iniciación deportiva. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48, 59-75.
- Cárdenas, D. y López, M. (2000). El aprendizaje de los deportes colectivos a través de los juegos con normas. *Habilidad Motriz*, 15, 22-29.
- Carlin, M. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, 26(1), 169-180.
- Carlin, M., Salguero, A., Márquez, S. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2009). Análisis de los motivos de retirada de la práctica deportiva y su relación con la orientación motivacional en deportistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(1), 85-99.
- Carrascosa, J. (1996). Equívocos habituales en el trabajo del entrenador en materia de psicología y metodología. *Training fútbol*, 8, 23-29.
- Carpenter, P. J.; Yates, B. (1997). Relationship between achievement goals and the perceived purposes of soccer for semiprofessional and amateur players. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 302-311.

- Castelo, J. (1999). *Fútbol: estructura y dinámica del juego*. Barcelona: INDE.
- Castejón, F. J. (1995). *Fundamentos de iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*. Madrid: Dykinson.
- Castejón, F.J. (2002). La enseñanza del deporte con diferentes estrategias de enseñanza: técnica, táctica y técnico-táctica. *Revista de Educación Física*, 86, 27-33.
- Castejón, F. J. (2003). *La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J. (2004). La iniciación deportiva desde los deportes colectivos en la etapa escolar. III Congreso deporte y escuela. Cuenca: Diputación provincial de Cuenca.
- Castejón, F. J. (2005). Una aproximación a la utilización del deporte. El proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista efdeportes.com*, 80. Recuperado el 12 de Febrero de 2011, de <http://www.efdeportes.com/efd80/deporte.htm>
- Castejón, J.; Aguado, R.; Calle, M.; De la Corrales, D.; García, A.; Martínez, F.; Morán, O.; Ruiz, D.; Serrano, H y Suárez, J.R. (1999). La enseñanza del deporte de iniciación con estrategia técnica, táctica y técnico-táctica. En Sáenz-López, P.; Tierra, J. y Díaz, M. *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (726-735). Huelva: Universidad de Huelva.
- Castillo, I. Balaguer, I. Duda, J. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 37-50.

- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J. y Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 149-164.
- Castillo, I.; González, L.; Fabra, P.; Mercé, J. y Balaguer, I. (2012). Estilo interpersonal controlador del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas y burnout en futbolistas infantiles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (1), 143-146.
- Cavalli, D. (2008). *Didáctica de los deportes de conjunto. Enfoques, problemas y modelos de enseñanza*. Buenos Aires: Stadium.
- Cecchini, J. A., Contreras, O. R. y Méndez, A. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 1ª ed.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas del logro*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Cervelló, E., Escartí, A., Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 1, 7-19.
- Cervelló, E. M., Escartí, A., y Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the Achievement Goal Theory. *Psicothema*, 19(1), 65-71.
- Cervelló, E. M., Hutzler, Y., Reina, R., Sanz, D. y Moreno, J. A. (2005). Goal orientations, contextual and situational motivational climate and competition goal involvement in Spanish athletes with cerebral palsy. *Psicothema*, 17(4), 633-638.

- Cervelló, E. M. y Santos-Rosa, F. J. (2001). Motivation in sport: An achievement goal perspective in young Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92(2), 527-534.
- Cetinkalp, Z. K. y Turksoy, A. (2011). Goal orientation and self-efficacy as predictors of male adolescent soccer player's motivation to participate. *Social Behavior and Personality*, 39,(7), 925-934.
- Chatzisarantis, N., Hagger, M., y Brickell, T. (2008). Using the construct of perceptive autonomy support to understand social influence within the theory of planned behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 27-44.
- Chirosa, L.J., Ponce, F. y Chirosa, I.J. (2003). El efecto de dos formas de aplicación de la técnica de enseñanza mediante indagación o búsqueda, en fútbol base, sobre las capacidades condicionales y los medios técnico-tácticos individuales de la conducción y el control. Granada: II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Cimarro, J. y Pino, J. (1997). La planificación por conceptos de juego en fútbol: un modelo para edades tempranas. *Training fútbol*, 24, 8-23.
- Comesaña, H. (2001). El proceso del fútbol formativo. *Revista efdeportes.com*, 31. Recuperado el 01 de Septiembre de 2011, de <http://www.efdeportes.com/efd44/inic2.htm>
- Contreras, O.R., de la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Corbeau, J. (1990). *Fútbol. De la escuela a las asociaciones deportivas*. Lérida: Ágonos.

- Costa, I., Garganta, J., Greco, P., Mesquita, I., Müller, E., Silva, B., Castelao, D., Rebelo, A. y Seabra, A. (2010). Comparing Tactical Behaviours of youth soccer teams through the Test "GK3-3GK". *The Open Sports Sciences Journal*, 3, 58-61.
- Côte, J. Baker, J. y Abernethy, B. (2003). Form play to practice. A development framework of acquisition of expertise in team sports. En J. L. Starkes and K. A. Ericsson (eds.). *Expert performance in sports. Advanced in research on sport expertise* (pp 125-143). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Creager, E. (1999a). Played out. Why young athletes throw in the towel? Recuperado el 22 de Mayo de 2012, de <<http://www.freep.com/news/childrenfirst/qquit10.htm>>
- Creager, E. (1999b). What to do when your young athlete says "I quit!" Recuperado el 22 de Mayo de 2012, de <<http://www.tdo.com/features/families/stories/0824/>>
- Cruz, J. (1987). Aportaciones a la iniciación deportiva. *Apunts. Educación Física*, 9, 10-18.

D

- Dawn, S. (1998). The relationship of Goal Orientation and Perceived Ability to Enjoyment and Value in Youth Sport. *Pediatric Exercise Science*, 10, 236-247.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- De la Vega, R. (2003). Desarrollo del metaconocimiento táctico y comprensión del juego: un enfoque constructivista aplicado al fútbol. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- De la Vega, R., Del Valle, S., Maldonado, A. y Moreno, A. (2008). Una nueva herramienta para la comprensión táctica del fútbol. *Revista Internacional de medicina, ciencias de la actividad física y deporte*, 8 (30), 130-145.
- De la Vega, R., Ruiz Barquín, R., García, G. D. y del Valle Díaz, S. (2011). El estado de ánimo precompetitivo en un equipo de fútbol profesional: Un estudio entre jugadores titulares y suplentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 107-117.
- De la Vega, R., Ruiz Barquín, R., García-Más, A., Balagué, G., Olmedilla, A. y del Valle Díaz, S. (2008). Consistencia y fluctuación de los estados de ánimo en un equipo de fútbol profesional durante una competición de play off. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(2), 241-251.
- Delgado, M. A. (1991). Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Instituto de Ciencias de la Educación. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M. A. (1994). La actividad física en el ámbito educativo. En J. Gil, J. y M. A. Delgado. *Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte* (pp 38-47). Madrid: Siglo XXI.
- Delorme, N., Boiché, J. y Raspaud, M. (2010). Relative age and dropout in French male soccer. *Journal of Sports Sciences*, 28(7), 717-722.
- Devís, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En Devís, J. y Peiró, C. (Comps.). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (141-159). INDE: Barcelona.

- Devis, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Devís, J. y Sánchez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (Dir.). *Aprendizaje Deportivo* (159-181). Murcia: Universidad de Murcia.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Díaz, M., Sáenz-Lopez, P. y Tierra, J. (1995). *Iniciación deportiva en primaria: actividades físicas organizadas*. Sevilla: Wanceulen.
- Diem, L. (1979). *El deporte en la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Digelidis, N., Kotsaki, Z. y Papaioannou, A. (2005) , Differences between Junior and Senior High School Students Concerning Intrinsic – Extrinsic Motivation in the Contextual Level, Goal Orientations, Motivational Climate and Perceived Athletic Ability in Greek Athletic Classes. *Inquiries in Sports and Physical Education*, 3(1) , 77-89
- Duarte, R. (2006). Modelação do esforço em desportos colectivos – aplicação no futsal. *Treino Desportivo*, 30, 54-62.
- Duda, J.L. (1987). Toward a developmental theory of children's motivation in sport. *Journal of Sport Psychology*, 9, 130-145.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.

- Duda, J. L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. En Roberts, G. (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (1993). A social cognitive approach to the study of motivation in sport. En Singer, R. N.; Murphey, M.; Tennant (Eds). *Handbook of research on sport psychology*. New York: McMillan.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L. (1999). El clima motivacional y sus implicaciones para la motivación, la salud y el desarrollo de los desórdenes de alimentación en gimnastas. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, 7-23.
- Duda, J. L. (2012). The coach-created Motivational Climate, Young Athlete's Well-Being, and Intentions to Continue Participation. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 6, 166-179.
- Duda, J. L.; Chi, L.; Newton, M. L.; Walling, M. D.; Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International journal of sport psychology*, 26 (1), 40-63.
- Duda, J., Fox, K., Biddle, S., Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J. L.; Nicholls, J. G. (1989). *The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Psychometric properties*. Documento sin publicar.
- Duda, J. L. y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.

- Duda, J., Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. Duda (Ed), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Fitness Information Technology, Inc.
- Durand, G. (1968). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Plaidea.
- Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós. Educación.
- Dweck, C.S. (1986). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA, US: Psychology Press.
- Dweck, C. S.; Elliot, E.S. (1983). Achievement motivation. En Hetherington (Ed.) *Socialization, personality, and social development*. (643-691). New York: Wiley.

E

- Edouard, P., Pruvost, J., Edouard, J. L. y Morin, J. B. (2010). Causes of dropouts in decathlon: A pilot study. *Physical Therapy in Sport*, 11(4), 133-135.
- Enoksen, E. (2011). Drop-out rate and drop-out reasons among promising Norwegian track and field athletes: A 25 year study. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 2, 19-43.
- Escarfí, A.; Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte, en Balaguer, I. (Dir.) *Entrenamiento Psicológico en el deporte. Principios y Aplicaciones*. Valencia: Albatros Educación.
- Escarfí, A.; Cervelló, E.; Guzmán, J.F. (1992). Escala de medida de abandono deportivo. Barcelona: IX Jornades de Psicologia de l'Activitat Física i de l'Esport de l'Associació Catalana de Psicologia de l'Esport.

- Espar, F. (1998). El concepto de táctica individual en los deportes colectivos. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 51, 16-22.
- Espar, F. y Gerona, T. (2004). *Elementos para el diseño de tareas del entrenamiento en los deportes de equipo*. Master profesional en alto rendimiento deportes de equipo. Barcelona: Fundación F.C. Barcelona.
- Esper, P. A. (2002). Influencia de la metodología aplicada en la iniciación al minibasket en la efectividad del jugador. En S.J. Ibáñez, y M. Macías, *Novos horizontes para o treino do basquetebol* (pp). Cruz Quebrada. MH.
- Ewin, M. E. (1981). *Acheivement motivation and sport behaviour of males and females*. Tesis doctoral, University of Illinois, Urbana.

F

- Feltz, D. L. (1984). Perceived competence in youth sports. Eugene, Oregon: Olympic Scientific Congress.
- Feltz, D. L. (1988). Gender differences in the causal elements of self-efficacy on a high avoidance motor task. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 151-166.
- Feltz, D. L. y Petlichkoff, L. M. (1983). Perceived competence among interescholastic sport participants and dropouts. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 8, 231-235.
- Ferreira, V. Moreira, L. y Sarmiento, P. (2003). *Characterization of simulated teaching in football classes versus individual classes in sport pedagogy qualification*. Congreso mundial de ciencia y fútbol Lisboa. Madrid: Gymnos.

- Figueiredo, A.; Gonçalves, C.; Cohelo e Silva, M. y Malina, R. (2009). Characteristics of youth soccer players who drop out, persist or move up. *Journal of Sports Sciences*, 27 (9), 883-891.
- Filin, V. P. (1996). *Desporto juvenil: teoria e metologia*. Portugal: Londrina.
- Fliess-Douer, O.; Hutzler, Y. y Vanlandewijck, Y. C. (2003). Relation of functional physical impairment and goal perspectives of wheelchair basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 96, 3, 755-783.
- Ford, P., Williams, A. y Yates, I. (2010). Towards enhanced methods of examining the practice activities and instructional behaviours of sport coaches. *Journal of Sports Sciences*, 28 (14), 1627-1630.
- Frada, L. (2005). *El entrenamiento con jóvenes jugadores en las escuelas de fútbol*. RFEF-UCLM: Master Universitario de Preparación Física en Fútbol.
- Frada, L. y Figueroa, J. A. (1995). Construcción de situaciones de enseñanza para la mejora de los fundamentos técnico-tácticos individuales en fútbol. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 40, 27-33.
- Frankl, D. (2005). *Coaching Philosophy*. En Kids Firsts Soccer (www.kidsfirstsoccer.com). Recuperado el 10 de Marzo de 2012, de <http://www.kidsfirstsoccer.com/philo.htm>
- Fraser-Thomas, J., Côté, J. y Deakin, J. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(5), 645-662.

French, K.E. y Thomas J.R. (1987). The relation of Knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 15-32.

Fry, D.; McClements, J.S.; Sefton, J.M. (1981). *A report on participaion in the Saskatoon Hockey Association*. Saskatoon, Canada: SASK Sport.

G

Gano-Overway, L., Duda, J. (2001). Personal theories of achievement motivation among African and white mainstream American athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 335-354.

García, J. A. (2001). *Adquisición de la competencia para el deporte en la infancia: el papel del conocimiento y la comprensión en la toma de decisiones en balonmano*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

García, J. A. y Ruiz, L. M. (2003). Análisis comparativo de dos modelos de intervención en el aprendizaje del balonmano. *Revista de Psicología del deporte* 12 (1) 55-56.

García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Madrid: Comunidad Virtual del Deporte.

García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte: una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.

García Ferrando, M. (2009). La dualidad globalizadora del deporte contemporáneo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 97, 29-36.

- García Naveira, A. (2008). El estilo de personalidad en jugadores de fútbol de competición y diferencias en función de la demarcación. *Cuadernos de Psicología del deporte* 8 (2) 19-38.
- Garganta, J. (1997). Para una teoría de los juegos deportivos colectivos. En A. Graça, y J. Oliveira. *La enseñanza de los juegos deportivos* (pp 9-23). Barcelona: Paidotribo.
- Garganta, J. (2002). Competencias no ensino e treino de jovens futebolistas. *Lecturas: Educación Física Deportes. Revista Digital*, 45.
- Garganta, J. (2003). *Hacia una formación inteligente en el fútbol base. Para saber, saber ser y saber hacer*. Cartagena: II Congreso Internacional de Fútbol Base.
- Garganta, J. (2006). Ideias e competencias para pilotar o jogo de futebol. *Pedagogia dp Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabra Koogan, 313-326.
- Garganta, J. y Pinto, J. (1997). La enseñanza del fútbol. En Graça, A. y Oliveira, J. (Coord.) *La enseñanza de los juegos deportivos*. Paidotribo. Barcelona.
- Giacomini, D. S., Soares, V. O., Santos, H. F., Matías, C. J. y Greco, P. J. (2011). O conhecimento tático declarativo e procesual em jogadores de futebol de diferentes escaloes. *Motricidade*, 7 (1), 43-53.
- Gill, D. L., Gross, J. B. & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.

- Gill, D. L.; Deeter, T. E. (1998). Development of the Sport Orientation Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59,191-202.
- Giménez, F.J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez, F. J. (2001). El entrenador en la iniciación al fútbol. *Training fútbol*, 67, 38-45.
- Giménez, J., Ibáñez, S. y Sáenz-López, P. (1999). Técnica, táctica, estrategia e iniciación deportiva. *Revista Ludens*, 16 (3), 53-59.
- Giménez, J. y Sáenz-López, P. (2002). El baloncesto en la escuela: ¿de la base a la élite? En S.J. Ibáñez, y M. Macías, *Novos horizontes para o treino do basquetebol* (pp). Cruz Quebrada: MH.
- Giraldez, A.; Yagüe, J. M. y Cuadrado, J. (2001). Coloquio técnico: metodología práctica del entrenamiento en el fútbol. *Training fútbol*, 60, 16-19.
- Gómez, P. M.; Noya, J.; Duran, J. y Benito, P. J. (2008). Propuesta de un análisis descriptivo de factores que afectan al éxito en la progresión deportiva de los jóvenes futbolistas: enfoque socio-emocional. *Kronos*, VIII (16), 75-79.
- González, S. (2007). Análisis funcional de los deportes de invasión: importancia del subsistema técnico-táctico en el juego. Concreción en el fútbol. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 18-28.
- González, S., García, L. M., Contreras, O. R. y Sánchez-Mora, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 15,12-20.

- González, S., García, L. M., Pastor, J. C. y Contreras, O. R. (2011). Conocimiento táctico y toma de decisiones en jóvenes jugadores de fútbol (10 años). *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 79-97.
- González, G., Tabernero, B., Márquez, S. (2000). Análisis de los motivos para practicar fútbol y tenis en la iniciación deportiva. *Revista Motricidad*, 6, 47-66.
- González-Herrero, M. E., y Serrano, J. M. (1997). El aprendizaje cooperativo. En N. Illán y A. García (Coords.): La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria. *Retos educativos para el siglo XXI*, 161-175.
- Gordillo, A. (1996). Orientaciones psicológicas en la iniciación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 1, 27-36.
- Gould, D. (1987). Understanding attrition in children's sport. En Gould, D. y Weiss, M.R. (Eds.). *Advances in pediatric sport sciences*. (61-86) Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Gould, D. (1993). Intensive sports participation and the prepubescent athletes: Competitive stress and burnout effects. En B. Cahill (Ed.), *Intensive training and participation in youth sports* (pp. 19-36). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gould, D.; Feltz, D. y Weiss, M. R. (1985). Motives for participating in competitive youth swimming. *International Journal of Sport Psychology*, 16, 126-140.
- Gould, D.; Feltz, D.; Horn, T.S.; Weiss, M.R. (1982). Reasons for attrition in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior*, 5, 155-165.

- Gould, D.; Feltz, D.; Weiss, M. R., Petlichkoff, L-M. (1982). Participation motives in competitive youth swimmers. Ontario, Canada: V World Congress of Sport Psychology.
- Graça, A. y Oliveira, J. (1997). *La enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona: Paidotribo.
- Greco, P. J. (1998). *Iniciacao Esportiva Universal. Metodologia da iniciacao esportiva na escola e no clube*. Belo Horizonte: UFMG.
- Grehaigine, J. F. (2001). *La organización del juego en fútbol*. Barcelona: INDE.
- Gréhaigine, J. F.; Godbout, P. y Bouthier, D. (1997): "Performance assessment in team sport". *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 500-516.
- Guivernau, M., Duda, J. (1994). Psychometric properties of a spanish version f the task and ego orientation in sport questionnaire (TEOSQ) and beliefs about the causes of a success inventory. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 31-51.

H

- Hanh, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Han, J. L., Dinger, M. K., Hull, H. R., Randall, N. B., Heesch, K. C. y Fields, D. A. (2008). Changes in women's physical activity during the transition to college. *American Journal of Health Education*, 39(4), 194-199.
- Harter, S. (1980). A model of intrinsic motivation in children: Individual differences and developental change. En Collins, W. A. (Ed.)

- Minnesota Symposium on Child Psychology*. 14. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S.; Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Harvey, S. (2003). *Teaching Games for Understanding: A study of U19 college soccer players improvement in game performance using the Game Performance Assessment Instrument*. Segunda Conferencia Internacional: Enseñanza del deporte y educación física para la comprensión. Australia: Universidad de Melbourne.
- Harvey, S. (2009). A study of interscholastic soccer players perceptions of learning with game sense. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 6 (1).
- Hayes, S., Horn, R., Hodges, M., Scott, M. y Williams, M. (2003). The relative effects of demonstrations and outcome information in the teaching of novel motor skills. *Congreso Mundial de Ciencia y Fútbol Lisboa*. Madrid: Gymnos.
- Helsen, W.F., Starkes, J. L. y Hodges, N. J. (1998). Team sports and the theory of deliberate practice. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 20, 12-34
- Hernández Ligeró, D. (1998). Importancia del aprendizaje significativo y de los contenidos conceptuales en un proceso de alto rendimiento. *Training fútbol*, 31, 20-26.

- Hernández Moreno, J. (1988). Diferentes perspectivas de análisis de la acción de juego en los deportes de equipo. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 2 (5-6), 2-11.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- Hernández Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo*. Barcelona: INDE.
- Hernández Moreno, J., Castro, U., Cruz, H., Gil, G., Guerra, B., Quiroga, M., y Rodríguez, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la educación física escolar y el entrenamiento deportivo*. Zaragoza: INDE.
- Hernández Moreno, J.; Castro, V.; Gil, G.; Cruz, H.; Guerra, G.; Quiroga, M. y Rodríguez, J. P. (2001). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque. *Lecturas. Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 33.
- Hirota, V. B. (2006). *Motivação para aprendizagem esportiva no futebol de campo: um estudo com o questionario de orientação para orientação para tarefa ou ego (TEOSQ)*. Dissertação de Mestrado, Facis, Unimep, Piracicaba.
- Hirota, V. B. y De Marco, A. (2006). Identificação do clima motivacional em escolas publicas e particulares na aprendizagem esportiva no futebol de campo: um estudo piloto. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20 (05).

Hirota, V. B.; Schindler, B. y Villar, V. (2006). Motivação em atletas universitarias do sexo feminino praticantes do futebol de campo: um estudo piloto. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, (05), 135-142.

Hosbawn, Eric. (1995). Historia del siglo XX. Editorial Crítica.

I

Ibáñez, S. J. (2000). La enseñanza del baloncesto dentro del contexto educativo. *Habilidad Motriz*, 15, 12-21.

J

Johns, D.P.; Linder, K.J.; Wolko, K. (1990). Understanding attrition in female competitive gymnastics: Applying social exchange theory. *Sociology of Sport Journal*, 7, 154-171.

Julián, J.A; del Campo, V.L y Reina, R. (2005). Efecto de la organización de la práctica durante el aprendizaje de tres habilidades de conducción de móviles en deportes de invasión. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 100, 21-26.

K

Kavussanu, M. y Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.

- Kingston, K. M. y Hardy, L. (1997). Effects of different types of goals on processes that support performance. *The Sport Psychologist*, 11(3), 277-293.
- Klint, K.; Weiss, M. (1986). Dropping in and out. Participation motives of current and former youth gymnast. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 11, 106-114.
- Klint, K. A. y Weiss, M. R. (1987). Perceived competence and motives for participating in youth sports: A test of Harter's competence motivation theory. *Journal of Sport Psychology*, 9, 55-65.
- Konzag, I. (1991). A formação técnico-táctica nos jogos desportivos. *Treino Desportivo*, 19, 27-37.
- Kröger, C. y Roth, K. (2003). *Escuela de balón. Guía para principiantes*. Paidotribo: Barcelona.

L

- Lagardera, F., y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: INDE.
- Lago, C. (2001). El proceso de iniciación deportiva en el fútbol. Secuenciación de los contenidos técnico-tácticos. *Training fútbol*, 66, 34-45.
- Lago, C. (2003). *La enseñanza del fútbol en la edad escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- Lapresa, D., Arana, J. y Ponce, A. (1999). *Orientaciones educativas para el desarrollo del deporte escolar*. Logroño: Federación Riojana de Fútbol, Universidad de la Rioja.
- Lázaro, I.; Villamarín, F.; Limonero, J.T. (1996). Motivación para participar y auto-eficacia en jóvenes jugadores de baloncesto. Málaga: IV

Congreso Nacional y Andaluz de la Actividad Física y el Deporte.
Investigación y Aplicación. Instituto Andaluz del Deporte.

Lealli, G. (1994). *Fútbol base. Entrenamiento óptimo del futbolista en el período evolutivo*. Barcelona: Martínez Roca.

Le Bars, H., Gernigon, C. y Ninot, G. (2009). Personal and contextual determinants of elite young athletes' persistence or dropping out over time. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19(2), 274-285.

Leo, F. M., Sánchez, P. A., Oliva, D., Alonso, D. y García-Calvo, T. (2012). Evolution of perceived cohesion and efficacy over the season and their relation to success expectations in soccer teams. *Journal of Human Kinetics*, 34, 129-138.

Lillo, J. M. (2000). Consideraciones de aplicación al entrenamiento de la táctica. *Training fútbol*, 47, 8-13.

Linder, K. J., Johns, D. P. y Butcher, J. (1991). Factors in withdrawal from youth sport: A proposed model. *Journal of Sport Behavior*, 14, 3-18.

Lintunen, T (1987). Perceived physical competence scale for children. *Scandinavian Journal of Sports Sciences*, 9, 57-64.

Lisbona, M., Mingorance, A., Méndez A. y Valero, A. (2009). El modelo comprensivo. En A. Méndez (coord) *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp 31-56). Sevilla: Wanceulen.

Liukkonen, J., Jaakkola, T., Kokkonen, J., Laakso, T., y Soini, M. (2003). Motivational antecedents of physical activity in finnish youth. Copenague, Dinamarca: Trabajo presentado en el XIth *European Congress of Sport Psychology*.

- Lochbaum, M., Roberts, G. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 15, 160-171.
- López López, J. (2003). *Fundamentos tácticos ofensivos*. Sevilla: Wanceulen.
- López, V. y Castejón, J. (1998a). Técnica, táctica individual y táctica colectiva: teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (I). *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 68, 5-9.
- López, V. y Castejón, J. (1998b). Técnica, táctica individual y táctica colectiva: implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (práctica) (II). *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 68, 12-16.
- López, V. y Castejón, F. J. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en la edad escolar. *Apunts. Educación física y deportes*, 79, 40-48.
- Lorenzo, A y Prieto, G. (2002). Nuevas perspectivas en la enseñanza del baloncesto. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 48.

M

- Maehr, M.L.; Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation. A second look. En Warren, N. (Ed.) *Studies in cross-cultural psychology* (221-267). New York: Academic Press.
- Malina, R. (2001). Youth football players: perspectivas from growth and maturation. *Insight-issue*, 1 (5), 27-31.

- Manzano, J. L.; Cañadas, M.; Delgado, M. A.; Gutiérrez, M.; Sáenz, P.; Sicilia, A. y Varela, J. L. (2003). Currículo, deporte y actividad física en la edad escolar. Málaga: IAD.
- Mariot, J. (1995). *Balonmano. De la escuela... a las asociaciones deportivas*. Lérida: Agonos.
- Marsh, H. W; Richards, G. E.; Johnson, S.; Roche, L.; Tremayne, P. (1994). Physical self-description questionnaire: psychometric properties and a multitrait multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Martín, G.; Hrycaiko, D. (1983). Effective behavioral coaching. What's it all about? *Journal of Sport Psychology*, 5, 8-20.
- Martin, J. J.; Gill, D. L. (1991). The relationships among competitive orientation, sport-confidence, self-efficacy, anxiety and performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 149-159.
- Martin, K. A.; Mack, D. (1996). Relationships between self-presentation and sport competition trait anxiety: A preliminary study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 75-82.
- Martín-Albo, L. (1998) *La motivación en los deportes de equipo: análisis de las motivaciones de inicio, mantenimiento, cambio y abandono. Un programa piloto de intervención*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Martín-Albo, L.; Núñez, J.L. (1999). Las motivaciones deportivas: ¿Cuestión de tiempo? *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 283-293.

- Martínez, R.; Bastos, A. A. y Salguero, A. (2005). Análisis factorial del Cuestionario de Motivos de Participación Deportiva de Gill et al. (1983) Adaptado a un Muestra de Jóvenes Futbolistas. Málaga: X Congreso Nacional y Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- Martínez Chávez, H. F. (2001). Fútbol: caracterización de los modelos de enseñanza. Una oportunidad para el aprendizaje significativo. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 36.
- Martínez, F. y Sáenz-López, P. (2000). *Iniciación al fútbol*. Sevilla: Wanceulen.
- Marrero, G.; Martín-Albo, L.; Núñez, J.L. (1999). Cuestionario de motivos de inicio, mantenimiento, cambio y abandono de la actividad deportiva (MIMCA). En Guillén, F. (Ed.), *La psicología del deporte en España al final del milenio* (255-259). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Massimo, J. (1984). The decision to quit!. *International Gymnast*, 26, 57-77.
- Matveiev, L. P. (1980). *La base de l'entraînement*. Paris: Vigot.
- Medina, J. (1997). Propuesta de intervención didáctica para la enseñanza del fútbol. En Díaz, M.; Giménez, F. J. y Sáenz-López, P. (Coords.), *El deporte escolar. Curso de formación de Educación Física en la escuela* (111-117). Universidad de Huelva.
- Medbery, R.; Gould, D. (1998). Kids tell us what about swimming. Recuperado el 17 de Enero de 2012, de <<http://www.usswim.org/coaches/funstudy.htm>>
- Memmert, D. y Roth, K. (2007). The effects of non-specific and specific concepts on tactical creativity in team ball sports. *Journal of Sports Sciences*, 25 (12), 1423-1432.

- Memmert, D. (2010). Testing of tactical performance in youth elite soccer. *Journal of Sport Science and Medicine*, 15, 199-205.
- Memmert, D., y Harvey, S. (2010). Identification of non-specific tactical tasks in invasión games. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 15 (3), 287-305.
- Méndez, A. (1999). Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. *Revista efdeportes.com*, 16. Recuperado el 11 de Junio de 2011, de <http://www.efdeportes.com/efd16/juegosm.htm>
- Méndez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tandem*, 17, 16-19.
- Méndez, A.; Fernández-Río, J.; García Herrero, J.A.; Lisbona, M.; Mingorance, A.C. y Valero, A. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.
- Mesquita, I. M. R. Y Graca, A. S. (2002). O conhecimento estratégico de um distribuidor de alto nível. *Treino Desportivo*, 17, 15-20.
- McAuley, E. (1985). State anxiety: Antecedent or result of sport performance? *Journal of Sport Behavior*, 8, 71-77.
- McAuley, E.; Burman, G. (1993). The Social Physique Anxiety Scale: Construct validity in adolescent females. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 25, 1049-1053.
- McAuley, E., Gill, D. (1983). Reliability and validity of the physical self-efficacy scale in a competitive sport setting. *Journal of Sport Psychology*, 5, 410-418.

- McAuley, E.; Mihalko, S. L. (1998). Measuring exercise-related self-efficacy. In: J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 371-390). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- McCullagh, P. (1987). Model similarity effects on motor performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 249-260.
- McMorris, T. (1988). *Comparison of effectiveness of two methods of teaching passing and support in football*. Congreso Mundial: Humanismo y Nuevas Tecnologías en la Educación Física y el Deporte (pp 229-232). Madrid: ASEP, MEC e INEF.
- McNamee, M. (1992). La enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos: una revisión crítica. En Devís, J. y Peiró, C. (Comps.). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (237-247). INDE. Barcelona.
- McPherson, B.; Marteniek, R.; Tihanyi, J.; Clark, W. (1980). The social system of age group swimmers: The perception of swimmers, parents and coaches. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 5, 142-145.
- Miller, M. (1993). Efficacy strength and performance in competitive swimmers of different skill levels. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 284-296.
- Mitchell, S., Griffin, L. y Oslin, J. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching invasion games. *Research quarterly for exercise and sport*, A-64.
- Molinero, O.; Salguero, A.; Álvarez, E.; Márquez, S. (2009). Reasons for dropout reasons in young soccer: a comparasion with other team sports. *European Journal of Human Movement*. Cáceres. *Asociación Española de Ciencias del Deporte*, 21-30.

- Molinero, O.; Salguero, A.; Márquez, S. (2006). Dropout reasons in young spanish athletes: relationship to gender, type of sport and level of competition. *Journal of Sport Behavior*, 29, 4, 35-44.
- Molinero, O.; Salguero, A.; Tabernero, B.; Tuero, C. ; Márquez, S. (2005). El abandono deportivo: propuesta la intervención práctica en edades tempranas. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 90. Recuperado el 17 de Enero de 2012, de <<http://www.efdeportes.com/efd90/abandono.htm>>
- Mombaerts, E. (1998). *Fútbol: entrenamiento y rendimiento colectivo*. Barcelona: Hispano Europea.
- Morano, M., Colella, D, Robazza, C, Bortoli, L. y Capranica, L. (2011). Physical self-perception and motor performance in normal-weight, overweight and obese children. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21, 465-473.
- Moreno, M. (1999). *Técnica individual y colectiva*. Curso Nivel 1, Instructor de fútbol base. Madrid: Real Federación Española de Fútbol. Escuela Nacional de Entrenadores.
- Moreno, A., García-González, Gil, A. y Del Villar, F. (2010). Desarrollo y validación de un cuestionario para la evaluación del conocimiento declarativo en voleibol. *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 25, 183-195.
- Moreno, R. y Morcillo, J. A. (2001). Aprender a entender el juego: el modelo comprensivo en el entrenamiento del fútbol. *Training fútbol*, 62, 24-40.
- Moreno, R. y Morcillo, J. A. (2004). *La enseñanza del fútbol en las escuelas deportivas de iniciación. Propuesta práctica para el desarrollo del deporte escolar*. Madrid: Gymnos.

- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la Teoría de la Autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25, 35-51.
- Morcillo, J. A. (2004). *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol-base basado en el trabajo colaborativo en un club amateur*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Morcillo, J. A. y Moreno, R. (1999). Necesidad de una enseñanza planificada del fútbol y propuesta de clasificación de las tareas de enseñanza entrenamiento. En Sáenz-López, P.; Tierra, J. y Díaz, M. (Coords.). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación* (862-871). Huelva.
- Morcillo, J. A. y Moreno, R. (2000). Fundamentos teórico-prácticos para la creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje en fútbol. *Revista efdeportes.com*, 21. Recuperado el 03 de Marzo de 2010, de <http://www.efdeportes.com/efd21a/futbol1.htm>
- Morilla, M. (1994). El Papel del Entrenador en la Motivación Deportiva. *El Entrenador Español de Fútbol*, 60, 26-31.
- Moritz, S. E.; Feltz, D. L.; Fahrbach, K. R. y Mack, D. E. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 280-94.

N

- Nache, C. M., Bar-Eli, M., Perrin, C. y Laurencelle, L. (2005). Predicting dropout in male youth soccer using the theory of planned behavior. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 15(3), 188-197.

- Narciso, M.; Otto, S.; Mielke, D. (1984). An analysis of reasons for athletic dropout in youth soccer programs. *Soccer Journal*, 29, 33-39.
- Newton, M.; Duda, J. L. (1993). Elite adolescent's athletes' achievement goals and beliefs concerning success in tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 437-448.
- Newton, M.; Duda, J. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal, orientations, and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 63-82.
- Nicholls, J. G. (1984). *The development of achievement motivation*, 3. Greenwich: JAI Press.
- Nicholls, J. G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79 (2), 107-114.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Nicholls, J. G.; Patashnick, M.; Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Núñez, J.L. (1998). *Personalidad y motivación del jugador de tenis*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.
- Nuviala, A., Ruiz Juan, F. y García Montes, M. E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. *Retos. Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 6(3), 13-30.

Nuviala, A., Ruiz Juan, F. y García Montes, M. E. (2006). Integración metodológica: Método de análisis de la imagen de las organizaciones deportivas en el deporte escolar en la comarca Ribera Baja del Ebro. *Retos. Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 9(1), 32-39.

O

Ogilvie, B.O.; Howe, M. (1991). El trauma de la finalización de la vida deportiva. En Williams, J.M. (Ed.) *Psicología aplicada al deporte*. (523-548). Madrid: Biblioteca Nueva.

Orlick, T.D. (1973). Children's sports: A revolution is coming. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, 39, 12-14.

Orlick, T.D. (1974). The athletic dropout: A high price for inefficiency. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, 50, 21-27.

Orlick, T.D.; Botteril, C. (1975). *Every kid can win*. Chicago: Nelson-Hall.

Oslin, J. L., Mitchell, S. A. y Griffin L. L. (1995): "The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation" en *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 66 (Suppl), A-66.

Otero, F. M., González, J. L. y Calvo, A. (2012). Validación de instrumentos para la medición del conocimiento declarativo y procedimental y toma de decisiones en el fútbol escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 65-69.

P

- Pacheco, R. (2004). *Fútbol. La enseñanza y el entrenamiento del fútbol-7*. Barcelona: Paidotribo.
- Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Pascual, F. (1997). Planteamientos de entrenamiento físico-técnico-táctico globalizado en el fútbol actual. Economía de objetivos y contenidos de entrenamiento en el fútbol actual. *Training Fútbol*, 12, 28-33.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, (1) 25-44.
- Peiró, C.; Sanchis, J. R. (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la educación física en su traducción al Castellano. *Revista de Psicología del Deporte*, 13, (1) 25-39.
- Pensgaard, A., Roberts, G. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 191-200.
- Pensgaard, A. y Roberts, G. (2003). Achievement goal orientations and the use of coping strategies among Winter Olympians. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(2), 101-116.
- Pérez, A., Heras, B., y Herrán, I. (2008). Evaluación formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco de un estilo

- actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 14-25.
- Petlichkoff, L.M. (1982). *Motives interscholastic athletes have for participation and reasons for discontinued involvement in school sponsored sport*. Tesis Doctoral sin publicar: Michigan State, University East Lansing.
- Petlichkoff, L. M. (1992). Youth sport participation and withdrawal: Is it simply a matter of fun? *Pediatric Exercise Science*, 4(2), 105-110.
- Petlichkoff, L. M. (1996). The drop-out dilemma in youth sports. In O. Bar-Or (Ed.), *The Child and Adolescent Athlete: Encyclopedia of Sports Medicine* (Vol The Child and Adolescent Athlete: Encyclopedia of Sports Medicine.) (pp. 418–432). Oxford: Blackwell Science.
- Pihu, M., Hein, V., Koka, A., y Hagger, M. (2008). How students perceptions of teachers's autonomy-supportive behaviours affect physical activity behaviour: an application of the trans-contextual model. *European Journal of Sport Science*, 8, 193-204.
- Pino, J.; Vegas, G. y Moreno, M. I. (2001). La formación conceptual del deportista en los deportes de equipo en la fase de iniciación. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 41.
- Pintor, D. (1988). Objetivos y contenidos de la formación deportiva. En J Antón, J. *Entrenamiento deportivo en edad escolar*. Málaga: Unisport.
- Plaatjie, R. y Potgieter, R. (2011). Coping strategies of soccer players. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 33 (2), 107-115.

Pooley, J.C. (1980). Dropouts from sport: A case study of boy's age-group soccer. Boston: *American Association for Health, Physical Education and Recreation National Conference Congress*.

Potgieter, R. D. y Steyn, B. J. M. (2010). Goal orientation, self-theories and reactions to success and failure in competitive sport. *African Journal for Physical, Health Education*, 16 (4), 635-647.

Price y Weiss (2011). Peer Leadership in Sport: Relationships among Personal Characteristics, Leader Behaviors, and Team Outcomes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 49–64.

R

Ramírez, A. A. (2009). El efecto positivo de la transferencia en el aprendizaje de habilidades específicas del balonmano sobre las habilidades del baloncesto durante la clase de educación física, departamento de Educación Físico Deportiva. Granada: Universidad de Granada.

Raya, A. (1992). Diferentes posibilidades para entrenar la adquisición de habilidades básicas en fútbol. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 6 (1), 23-31.

Raya, A., Fradua, L. y Pino, J. (1993). Consideraciones en torno a la enseñanza y aprendizaje de los deportes de equipo. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*. 12.

Read, B. (1992). El conocimiento práctico en la enseñanza de los juegos deportivos. En Devís, J. y Peiró, C. Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados (209-221). Barcelona: INDE.

- Reeve, C. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid, España: McGraw-Hill
- Reyes Bossio, M. (2009). Clima motivacional y orientación de meta en futbolistas peruanos de primera división. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9 (1), 5-20.
- Roberts, G.C. (1984). Toward a new theory of motivation in sport: the role of perceived ability. En Silva, J.M.; Weinberg, R.S. (Eds.), *Psychological foundations of sport* (214-228). Champaign Illinois: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (4th ed., pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. (1995). *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Roberts, G. C. y Balagué, G. (1989). The development of a social cognitive scale of motivation. *Seventh World Congress Of Sport Psychology*: Singapore.
- Roberts, G. C., Hall, H. K., Jackson, S. A., Kimiecik, J. C. y Tonymon, P. (1995). Implicit theories of achievement and the sport experience: Effect of goal orientation on achievement strategies and perspectives. *Perceptual and Motor Skills*, 81(1), 219-224.
- Roberts, G. C. y Kleiber, D. A. (1982). *The importance of perceived ability in the developing child's participation of recreation and sport*. Communication presented at NRPA Annual Meeting, Louisville, KY, USA.
- Roberts, G. C.; Kleiber, G. A. y Duda, J. L. (1981). An analysis of motivation of children's sport: The role of perceived competence in children's sport. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.

- Roberts, G. C. y Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 6(1), 46-56.
- Roberts, G. C.; Treasure, D. C. (1995). Achievement goals, motivational climate and achievement strategies and behaviors un sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 64-80.
- Robertson, I. (1981). Children's perceived satisfactions and stresses in sport. *American Association for Health, Physical Education and Recreation National Conference Congres*. Kansas City.
- Robinson, T.; Carron, A. (1982). Personal and situational factors associated with dropping out versus maintainig the participation in competitive sport. *Journal of Sport Psychology*, 4, 363-378.
- Robles, J., Giménez, F. J., y Abad, M. T. (2011). Metodología utilizada en la enseñanza de los contenidos deportivos durante la ESO. *RYCIDE, Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(41), 35-57.
- Rodríguez, A. (2000). *Adolescencia y deporte*. Oviedo: Nobel.
- Romero Cerezo, C. (1997). Una perspectiva de iniciación al fútbol en la escuela. *Training fútbol*, 16, 28-38.
- Romero Cerezo, C. (2000). Hacia una visión más integral del entrenamiento en fútbol. *Revista efdeportes.com*, 19. Recuperado el 17 de Septiembre de 2012, de <http://www.efdeportes.com/efd80/futbol.htm>
- Romero Cerezo, C. (2001). *Formación deportiva. Nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Romero Cerezo, C. (2005). Un modelo de entrenamiento en el fútbol desde una visión didáctica. *Revista efdeportes.com*, 80.

Recuperado el 16 de Enero de 2012, de <http://www.efdeportes.com/efd80/futbol.htm>

Romero Cerezo, C. y Ortiz, M^a del M. (2004). Las decisiones interactivas del docente de educación física como un componente de su intervención didáctica. *Revista efdeportes.com*. 37. Recuperado el 17 de Enero de 2012, de <http://www.efdeportes.com/efd37/interv.htm>

Romero Granados, S. (1997). *El fenómeno de las escuelas deportivas municipales*. Sevilla: Instituto de Deportes, Ayuntamiento de Sevilla.

Rose, E.; Larkin, D. (2002). Validity of the Motivational Orientation in Sport Scale (MOSS) for use with Australian clindren. *Eurepean Physical Education Review*, 8, 51-68

Ruiz Pérez, L. M., Garcia y Casimiro (2001). *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. Madrid: Síntesis.

Ruiz Pérez, L. M. y Sánchez Bañuelos, F. (1997). *Rendimiento deportivo*. Madrid: Gymnos.

Ryan, R. M. (1982). Control and Information in the Intrapersonal Sphere: An Extension of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 3, 450-461.

Ryckman, R. M. y Hamel, J. (1993). Perceived physical ability differences in the sport participation motives of young athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 270-283.

Ryckman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B.; Cantrell, P. (1982). Development and validation of a Physical Self-Efficacy Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 891-900.

S

- Sáenz-López, P. (1997). *La Educación Física y su Didáctica. Manual para el profesor*. Wanceulen: Sevilla.
- Sage, G. H. (1977). *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach* (2nd ed.) Reading, MA: Addison-Wesley.
- Sage, G.; Loudermilk, S. (1979). The female athlete and role conflict. *Research Quarterly*, 50, 88-96.
- Sáinz, M. A. (2002). Orientaciones metodológicas para el entrenamiento de los fundamentos tácticos en el fútbol base desde la perspectiva de la psicología cognitiva. *Training fútbol*, 76, 24-33.
- Sainz de Baranda, P., Llopis, L. y Ortega, E. (2006). *Metodología global para el entrenamiento del portero*. Sevilla: Wanceulen.
- Salguero, A. (2004). *Factores motivacionales que inciden en la práctica de la natación de competición y su relación con la habilidad física percibida y la deseabilidad social*. Tesis Doctoral. Universidad de León.
- Salguero, A.; González-Boto, R.; Tuero, C.; Márquez, S. (2003a). Development of a Spanish version of the Participation Motivation Inventory for Young Competitive Swimmers. *Perceptual Motor and Skills*, 96, (2) 637-646.
- Salguero, A.; González-Boto, R.; Tuero, C.; Márquez, S. (2003b). La habilidad física percibida en la natación de competición. *Revista motricidad – European Journal of Human Movement*, 10, 53-69.
- Salguero, A., Tuero, C. y Márquez, S. (2003). Adaptación española del Cuestionario de Causas de Abandono en la Práctica Deportiva: Validación y diferencias de género en jóvenes nadadores. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 56.

Recuperado el 14 de mayo de 2010, de <http://www.efdeportes.com/efd56/aband.htm>.

Sampedro, J. (1999). *Fundamentos de táctica deportiva. Análisis de la estrategia de los deportes*. Gymnos: Madrid.

Samulski, D. (2002). *Psicología do esporte*. São Paulo: Manole.

Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

Sánchez Bañuelos, F. (1995). El deporte como medio formativo en el ámbito escolar. En D. Blázquez. *Iniciación deportiva y deporte escolar* (pp 77-93). Barcelona: INDE.

Sánchez Latorre, D. L. (2005). *Manual del entrenador de fútbol base*. Sevilla: Wanceulen.

Sánchez Oliva, D., Leo, F. M., Sánchez Miguel, P. A., Amado, D. y García Calvo, T. (2010). Relación entre los motivos de práctica y los comportamientos de deportividad en jóvenes jugadores de balonmano. *Revista de Ciencias del Deporte*, 6(3), 111-122.

Sánchez Sánchez, J. (2011). *Incidencia de dos metodologías de entrenamiento sobre la técnica individual y la diversión de los futbolistas prebenjamines, benjamines y alevines de la provincia de Salamanca*. Tesis Doctoral. Universidad de León.

Sánchez-Sánchez, J., Molinero, O., y Yagüe, J. M. (2012). Incidencia de dos metodologías de entrenamiento-aprendizaje sobre la técnica individual de futbolistas de 6 a 10 años de edad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación.*, 22, 29-32.

Sánchez-Sánchez, J., Yagüe, J. M., y Molinero, O. (2013). Estudio del nivel de diversión generado por la aplicación de un programa de

- entrenamiento técnico y otro táctico en futbolistas jóvenes. *Cuadernos de psicología del deporte*, 13(1), 95–102.
- Sans, A. y Frattarola, C. (1993). *Fútbol base*. Barcelona: Paidotribo.
- Sans, A. y Frattarola, C. (2009). *Los fundamentos del fútbol. Programa AT-3. Etapa de rendimiento. Un nuevo concepto en el que fundamentar la formación del futbolista y el entrenamiento de máximo rendimiento*. Madrid: MCsports.
- Sans, A.; Frattarola, C. y Sagrera, S. (1999). La etapa de iniciación del joven futbolista. *Training Fútbol*, 46, 26-46.
- Santos, S. (2010). La utilización de hojas de registro en la enseñanza de los deportes colectivos. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 34, 91-108.
- Sapp, M.; Haubenstricker, R. J. (1978). Motivation for joining and reasons for not continuing in youyh sport programs in Michigan. *American Association for Health, Physical Education and Recreation National Conference Congres*. Kansas City.
- Sarasa, J. (2002). Tareas motrices en el fútbol y aplicación de recursos para mejorar la técnica. *Training fútbol*, 76, 16-23.
- Sarrazin, P. G. y Guillet, E. (2001). Mais pourquoi ne se réinscrivent-ils plus? Variables et processus de l'abandon sportif. En F. Cury y P. G. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 223-254). Paris: PUF.
- Sarrazin, P. G., Boiché, J. C. y Pelletier, L. G. (2007). A self-determination approach to sport dropout. En M. Hagger y N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 229-241). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Saura, J. (1996). *El entrenador en el deporte escolar*. Lleida: Fundació Pública Institut d'Estudis Llerdencs.

- Sefton, J.M.; Fry, D.A. (1981). *A report on participation on competitive swimming*. Saskatoon Canada: Canadian Amateur Swimming Association.
- Seefeldt, V. (1989). Why children and youths dropout of sport. *Presentation Fair Play Conference*, Winnipeg.
- Seifriz, J., Duda, J., Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Seirul-lo, F. (1986). Estructura de las sesiones de participación cognitiva. *Revista de Educación Física*, 10, 5-8.
- Seirul-lo, F. (1995). Valores educativos del deporte. En D. Blázquez. *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Seirul-lo, F. (1999). Criterios modernos de entrenamiento en el fútbol. *Training fútbol*, 45, 8-17.
- Simon, W.; Fernández, A. (1998). Estudio sobre el abandono de los practicantes del judo adscritos a la Federación Catalana de Judo. Lleida: *Actas III Congrés de l'Educació Física i la recreació de l'INEFC-Lleida*.
- Sinclair, K. M., Hamlin, M. J. y Steel, G. D. (2005). Physical activity levels of first-year New Zealand university students. A pilot study. *Youth Studies Australia*, 24(1), 38-42.
- Scanlan, T. K. y Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: Predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology*, 7, 25-35.
- Smith, A., Ntoumanis, N., y Duda, J. (2007). Goal striving, goal attainment, and well-being: Adapting and testing the self-

- concordance model in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 763-782.
- Smoll, F.L.; Smith, R.E. (1980). Psychologically-oriented coach training programs: design, implementations and assessment. En Nadeau, C.H.; Haliwell, W.L.; Newell, K.M.; Roberts; G.C. (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport-1979* (112-129). Champaign Illinois: Human Kinetics.
- Smoll, F.L. ; Smith, R.E. (1987). *Sport psychology for youth coaches*. Washington: National Federation for Catholic Youth Ministry.
- Smoll, F. L., Smith, R. E. y Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on changes in young athletes' achievement goal orientations. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1(1), 23-46.
- Sobral, F. (1994). *Desporto infanto-juvenil; prontidão e talento*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spray, C. M., Biddle, S. J. y Fox, K. R. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sport Sciences*, 17(3), 213-219.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Stephens, D., Janz, K., Mahoney, L. (2000) Goal orientation and ratings of perceived exertion in graded exercise testing of adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 90, 813-822.
- Steinberg, G.; Grieve, F. G. y Glass, B. (2001). Achievement goals across the lifespan. *Journal of Sport Behavior*, 24, 3, 298-306.

- Steinberg, T.H.; Hasbrook, C.A. (1987). Psychological characteristics and the criteria children use for self evaluation. *Journal of Sport Psychology*, 9, 208-221.
- Stratton, R.K. (1999). Coaching youth sports: Continuing to participate or droppingout. Recuperado el 17 de Enero de 2012, de <<http://academic.emporia.edu/ermlerka/ethics/week13.htm>>
- Swabey, K. y Rogers, A. (1997). *Sports after high school? An investigation into the sports drop out of students in the transition from High School to College*. Recuperado el 21 de abril de 2010, de <http://www.aare.edu.au/97pap/swabk111.htm>.
- Swain, A. B. y Harwood, C. G. (1996). Antecedents of state goals in age-group swimmers: an interactionist perspective. *Journal of Sport Sciences*, 14, 2, 111-24.

T

- Tabernero, B., Márquez, S. y Llanos, C. (2002). Elementos a analizar en el proceso de iniciación deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 1, 9-15.
- Thornton, B., Ryckman, R., Robbins, M., Donolli, J., Biser, G. (1987). Relationship between perceived physical ability and indices of actual physical fitness. *Journal of Sport Psychology*, 9, 295-300.
- Thorpe, R. (1992). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. En Devís, J. y Peiró, C. (Comps.). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (185-207). INDE. Barcelona.

- Tico, J. (2002). Tareas deportivas en los deportes colectivos, una aplicación al baloncesto. En S.J. Ibáñez, y M. Macías, *Novos horizontes para o treino do basquetebol*. Cruz Quebrada: MH.
- Tippin, L.; Van Hooft, B; Bratton, B. (1983). Why young adolescents dropout of sport. *Runner*, 21, 45-48.
- Toral, G., Vicente, A. y García, I. (2005). *Dejad que los niños y niñas jueguen. Entrenamiento integral y comunicación positiva*. Bizkaia: Diputación Foral de Bizkaia.
- Torre, E.; Cárdenas, D.; García, E. (2001). La motivación en la práctica físico deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 39, Recuperado el 17 de Enero de 2012, de <<http://www.efdeportes.com/efd39/motiv.htm>>
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20, 154-259.
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. T, y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.
- Torres, J. (2005). *Un nuevo marco didáctico para el deporte educativo en la sociedad postmoderna. Del romanticismo deportivo del XIX a regreso al futuro del XXI*. Valencia: V Jornadas sobre el Deporte Base. Generalitat Valenciana, Secretaria Autonómica del deporte.

- Trandafirescu, G. y Visan, P. (2010). Shaping the tactical training of football players at junior A-level. *Journal of Physical Education and Sport*, 2 (XI).
- Treasure, D. (1993). *A social cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions and affect in competitive sport*. Tesis doctoral. Universidad de Illinois.
- Treasure, D. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective responses. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 278-290.
- Treasure, D., Roberts, G. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientation during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Tuero, C. (1998). *Adaptación española del cuestionario de Actividad Física de Tiempo Libre (AFTL): Validación mediante test-retest y comparación con parámetros antropológicos y fisiológicos*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de León.
- Tuero, C.; Salguero, A. (2001a). El técnico deportivo y los deportes individuales I. Su rol en la iniciación deportiva. Natación, Saltos y Waterpolo. *Revista de la Asociación Española de Técnicos de Natación*, 23, 20-25.
- Tuero, C.; Salguero, A. (2001b) El técnico deportivo y los deportes individuales II. Su rol las etapas de rendimiento deportivo. Natación, Saltos y Waterpolo. *Revista de la Asociación Española de Técnicos de Natación*, 24, 20-23.
- Tutte Vallarino, V. (2009). *Riesgo de abandono deportivo en jóvenes deportistas*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Tzetzis, G.; Goudas, M.; Kourtessis, T. y Zisl, V. (2002). The relation of goal orientations to physical activity in physical education. *European Physical Education Review*, 8, 2, 177-188.

U

Ullrich-French, S. y Smith, A. L. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 87-95.

Ureña, N., Alarcón, F. y Ureña Villanueva, F. (2009). La realidad de los deportes colectivos en la enseñanza secundaria: como planifican e intervienen los profesores de Murcia. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (16), 9-15.

V

Valero, A. (2003). *Comparación de los efectos de dos modelos de iniciación para la enseñanza aprendizaje de tres disciplinas de atletismo*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaen.

Valero, A. (2005). Análisis de los cambios producidos en la metodología de la iniciación deportiva. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 79, 59-67.

Valero, A., Conde, A., Delgado, M. y Conde, J.L. (2004). Construcción y validación de un cuestionario de diversión y adherencia hacia la práctica del atletismo en la educación primaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes* 1, 119-130.

- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review a look at the future. En G. C. Tenenbaum, y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 59-83). New York: John Wiley.
- Vallerand, R. J. y Losier, G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vallerand, R. J. y Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 94-102.
- Van de Pol, K. C., Kavussanu, M. y Ring, C. (2011). Goal orientations, perceived motivational climate and motivational outcomes in football: A comparison between training and competition contexts. The University of Birmingham, B15, 2TT, UK.
- Van-Ypere, N. W. y Duda, J. L. (1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*. 9, (6), 358-64.
- Vázquez Folgueira, S. (1983). *Fútbol base: la técnica aplicada a diferentes niveles*. Madrid: Esteban Sanz.
- Vealy, R. S. (1986). Conceptualization of sport, confidence and competitiveness orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246.
- Vegas, G. (2006). *Metodología de enseñanza basada en la implicación cognitiva del jugador de fútbol base*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

- Vera Haro, G., Pino, J., Romero, C. y Contreras, M. I. (2007). Propuesta de valoración técnico-táctica mediante una situación de juego colectivo básico en el fútbol de iniciación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 29-35.
- Viciano, J. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (I). La técnica de enseñanza. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 56, 10-16.
- Viciano, J. y Delgado, M. A. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 56, 17-24.
- Vierling, K., Standage, M., y Treasure, D. (2007). Predicting attitudes and physical activity in an "at-risk" minority youth sample: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 795-817.
- Vigarello, G. (1986). Discours de l'entraîneur et technique corporelle. *Education Physique Sport*, 2000-2001, 146-152.
- Villamarín, F.; Mauri, C. y Sanz, A. (1998). Competencia percibida y motivación durante la iniciación en la práctica al tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 41-56.
- Villamizar, J. (2008). *Motivación en las clases de educación física: relación entre las orientaciones de meta, el clima motivacional percibido y la habilidad física percibida en escolares colombianos*. Tesis Doctoral. Universidad de León.
- Völp, A.; Keil, U. (1987). The relationship between performance, intention to drop-out and intrapersonal conflict in swimmers. *Journal of Sport Psychology*, 9, 358-375.

W

- Wall, M. y Côté, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(1), 77-87.
- Walling, M., Duda, J.L. (1995). Goals and their associations with belief about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 140-156.
- Wang, J., Biddle, S. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Wankel, L. M.; Kreisel, P. S. J. (1982). Factors underlying enjoyment and lack of enjoyment in minor sport: Sport and age group comparisons. En: L. M. Wankel y R. B. Wilberg (Eds.), *Psychology of sport and motor behavior: Research and practice* (pp. 19-43). Edmonton, Alberta: University of Alberta.
- Wankel, L. M. y Kreisel, P. S. J. (1985). Factors underlying enjoyment of youth sports: Sport and age group comparisons. *Journal of Sport Psychology*, 7, 1, 51-64.
- Watson, G. G. (1984). Competition and intrinsic motivation in children's sport and games: A conceptual analysis. *International Journal of Sport Psychology*, 15, 205-218.
- Weigand, D., Broadhurst, C. (1998). The relationship among perceived competence, intrinsic motivation and control perceptions in youth soccer. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 324-338.
- Wein, H. (1995). *Fútbol a la medida del niño*. Madrid: CEDIF.
- Wein, H. (1998). Hacia una óptima progresión en las competiciones formativas del fútbol base. *Training fútbol*, 33, 24-33.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Weiss, M. R.; Bredemeier, B. J.; Shewchuk, R. M. (1985). An intrinsic/extrinsic motivation scale for the youth sport setting: A confirmatory factor analysis. *Journal of Sport Psychology*, 7:, 75–91.
- Weiss, M.R.; Chaumonton, N. (1992). Motivational orientation in sport. En Horn T. (Ed), *Advances in Sport psychology* (61-99). Champaign Illinois: Human Kinetics.
- Weiss, M. R. y Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp. 101-183). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R. y Williams, L. (2004). The why of youth sport involvement: A developmental perspective on motivational processes. En M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 223-268). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- White, S. A. (1998). Adolescent goal profiles, perceptions of the parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The Sport Psychologist*, 12(1), 16-28.
- White, S. A. y Duda, J. L. (1992). Dimensions of goals and beliefs among adolescent athletes with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10(2), 125-136.
- White, S. A.; Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- White, S., Kavussanu, M., Guest, S. (1998). Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-228
- Whitehead, J. R. (1995). A study of children's physical self-perceptions using an adapted physical self-perception profile questionnaire. *Pediatric Exercise Science*, 7, 132-151.

- Wiesemann, C. (2011). Is there a right not to know one's sex? The ethics of "gender verification" in women's sports competition. *Journal of Medical Ethics*, 37(4), 216-220.
- Williams, L. (1994). Goal orientations and athletes' preferences for competence information sources. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 416-430.
- Williams, I. (1998). Contextual influences and goal perspectives among female youth sport participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 47-57.
- Wong, E. H. y Bridges, L. J. (1995). A model of motivation orientation for youth sport: some preliminary work. *Adolescence*, 30, 437-452.
- Wood, G. y Wilson, M. R. (2012). Quiet-eye training, perceived control and performing under pressure. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 721-728.

Y

- Yagüe, J. M^a. (2002). Modelos de intervención en el entrenamiento del fútbol. *Educación Física Chile*, 257, 3-8.
- Yañez, J., y Castejón Oliva, F. J. (2011). La utilización de la transferencia para el aprendizaje de la táctica colectiva deportiva en la educación secundaria. *Infancia y aprendizaje*, 34 (1), 95-107.
- Yoo, J. (2003). Motivational climate and perceived competence in anxiety and tennis performance. *Perceptual and Motor Skills*, 96(2), 403-413.
- Yousefi, M., Ramzaninezhad, R. y Hemmatinezhad, M. (2009). The relationship between team motivational climate and goal orientation in athletes. *World Journal of Sport Sciences*, 2(2), 125-128.

Z

Zahariadis, P. N.; Biddle, S. J. H. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport: Their relationships in English schoolchildren. *Athletic Insight the online journal of sport Psychology*, 2. Recuperado el 17 de Enero de 2012, <http://www.athleticinsight.com/vol21ss1/Childrens_Issue_Home.htm> .

4ª PARTE: ANEXOS

ANEXOS

Tabla 77.

Sesión de entrenamiento para Fútbol 7 con metodología analítica

PERIODO	Competición	SESIÓN	
MODALIDAD	Fútbol 7	TIEMPO	80 Minutos
CATEGORÍA	Benjamín-Alevín	FECHA	
METODO	Analítico	INSTALACIÓN	
OBJETIVO			
MATERIAL	Juego de petos – 8 Balones – Juego de setas – Mini vallas - Picas		
CALENTAMIENTO (20 Minutos)			
TIEMPO	TAREA	GRÁFICO	
8 Minutos	Carrera Continua		
4 Minutos	Cambio de tarea		
8 Minutos	Estimulación técnica y movilidad		
PARTE PRINCIPAL (50 Minutos)			
4 Minutos	Cambio de tarea		
10 Minutos	Acciones combinativas físico-técnicas		
4 Minutos	Cambio de tarea		
15 Minutos	Ejercicios de eficacia, ejecución gestos técnicos		
4 Minutos	Cambio de tarea		
13 Minutos	Juego libre		
VUELTA A LA CALMA (10 Minutos)			
10 Minutos	Recogida de material y comentario de la sesión		

Tabla 78.

Sesión de entrenamiento para Fútbol 11 con metodología analítica

PERIODO	Competición	SESIÓN	
MODALIDAD	Fútbol 11	TIEMPO	100 Minutos
CATEGORÍA	Infantil-Cadete-Juvenil	FECHA	
METODO	Analítico	INSTALACIÓN	
OBJETIVO			
MATERIAL	Juego de petos – 8 Balones – Juego de setas – Mini vallas - Picas		
CALENTAMIENTO (30 Minutos)			
TIEMPO	TAREA	GRÁFICO	
10 Minutos	Carrera Continua		
2 Minutos	Cambio de tarea		
4 Minutos	Estiramientos		
2 Minutos	Cambio de tarea		
12 Minutos	Estimulación técnica y movilidad articular dinámica		
PARTE PRINCIPAL (60 Minutos)			
2 Minutos	Cambio de tarea		
18 Minutos	Acciones físico-técnicas		
2 Minutos	Cambio de tarea		
16 Minutos	Acciones Combinativas		
2 Minutos	Cambio de tarea		
20 Minutos	Juego libre		
VUELTA A LA CALMA (10 Minutos)			
10 Minutos	Recogida de material y comentario de la sesión		

Tabla 79.

Sesión de entrenamiento para Fútbol 7 con metodología global

PERIODO	Competición	SESIÓN	
MODALIDAD	Fútbol 7	TIEMPO	80 Minutos
CATEGORÍA	Benjamín-Alevín	FECHA	
METODO	Global	INSTALACIÓN	
OBJETIVO			
MATERIAL	Juego de petos – 8 Balones – Juego de setas – Mini vallas - Picas		
CALENTAMIENTO (20 Minutos)			
TIEMPO	TAREA	GRÁFICO	
8 Minutos	Entrada en calor		
4 Minutos	Cambio de tarea		
8 Minutos	Juego de activación-persecución		
PARTE PRINCIPAL (50 Minutos)			
4 Minutos	Cambio de tarea		
14 Minutos	Juego de aplicación 1		
4 Minutos	Cambio de tarea		
14 Minutos	Juego de aplicación 2		
4 Minutos	Cambio de tarea		
10 Minutos	Juego en sistema		
VUELTA A LA CALMA (10 Minutos)			
10 Minutos	Recogida de material y comentario de la sesión		

Tabla 80.

Sesión de entrenamiento para Fútbol 11 con metodología global

PERIODO	Competición	SESIÓN	
MODALIDAD	Fútbol 11	TIEMPO	100 Minutos
CATEGORÍA	Infantil-Cadete-Juvenil	FECHA	
METODO	Global	INSTALACIÓN	
OBJETIVO			
MATERIAL	Juego de petos – 8 Balones – Juego de setas – Mini vallas - Picas		
CALENTAMIENTO (30 Minutos)			
TIEMPO	TAREA	GRÁFICO	
8 Minutos	Entrada en calor		
2 Minutos	Cambio de tarea		
5 Minutos	Estiramientos		
2 Minutos	Cambio de tarea		
13 Minutos	Juego de activación-movilidad		
PARTE PRINCIPAL (60 Minutos)			
2 Minutos	Cambio de tarea		
18 Minutos	Juego de aplicación 1		
2 Minutos	Cambio de tarea		
18 Minutos	Juego de aplicación 2		
2 Minutos	Cambio de tarea		
18 Minutos	Juego en sistema		
VUELTA A LA CALMA (10 Minutos)			
10 Minutos	Recogida de material y comentario de la sesión		

Tabla 81.

Relación de equipos de Fútbol base del C. D. Virgen del Camino

Club Deportivo La Virgen del Camino
Categoría	Equipos – Número jugadores		Competición
Chupetes	25		No compiten
Prebenjamín	A	15	Liga provincial
	B	15	Liga provincial
	C	15	Liga provincial
Benjamín	A	12	Liga provincial
	B	12	Liga provincial
Alevín	A	12	Liga provincial
	B	12	Liga provincial
Infantil	22		Liga provincial
Cadete	22		Liga provincial
Juvenil	20		Liga Regional
Sénior	22		3ª División Nacional

Figura 22.

Organigrama de Fútbol base del C. D. Virgen del Camino

Tabla 82.

Relación de equipos de Fútbol base del C. D. Ejido

Club Deportivo Ejido
Categoría	Equipos – Número jugadores		Competición
Chupetes	16		No compiten
Prebenjamín	A	12	Liga provincial
	B	12	Liga provincial
	C	12	Liga provincial
Benjamín	A	12	Liga provincial
	B	11	Liga provincial
	C	11	Liga provincial
Alevín	A	12	Liga provincial
	B	12	Liga provincial
	C	10	Liga provincial
Infantil	20		Liga provincial
Cadete	18		Liga provincial
Juvenil	21		Liga provincial
Sénior	20		Liga provincial

Figura 23.

Organigrama de Fútbol base del C. D. Virgen del Camino

Tabla 83.

Relación de equipos de Fútbol base del C. D. Huracán Z

Club Deportivo Huracán Z
Categoría	Equipos – Número jugadores		Competición
Prebenjamín	A	12	Liga provincial
	B	12	Liga provincial
Benjamín	A	12	Liga provincial
	B	12	Liga provincial
Alevín	A	12	Liga provincial
	B	12	Liga provincial
Infantil	18		Liga provincial
Cadete	20		Liga provincial
Juvenil	20		Liga provincial
Sénior	20		3ª División Nacional

Figura 24.

Organigrama de Fútbol base del C. D. Virgen del Camino

Tabla 84.

Cuestionario Sociodemográfico de elaboración propia

Cuestionario Sociodemográfico			
• Fecha de Nacimiento:	Sexo: V M	☐	☐
• Club:		.	.
• Localidad:	Código:		
Instrucciones			
• Señale con una "X" en los distintos recuadros de cada pregunta la opción que corresponda a sus circunstancias personales, o cuando sea preciso responda por escrito a las preguntas. Gracias.			

1.- ¿A qué edad empezaste a jugar al fútbol? ¿Y a practicar en un Club Federado?..... ¿Practicas otro deporte?.....

2.- Categoría a la que perteneces en la actualidad:

Prebenjamin		Benjamin		Alevin		Infantil		Cadete		Juvenil		Senior	
-------------	--	----------	--	--------	--	----------	--	--------	--	---------	--	--------	--

3.- Días de entrenamiento que dedicas a la semana:

1 DÍA		2 DÍAS		3 DÍAS		MÁS DE 3 DÍAS	
-------	--	--------	--	--------	--	---------------	--

4.- Años de práctica en un equipo de Fútbol de Competición:

Menos de 1		Entre 1 y 3		Entre 3 y 5		Entre 5 y 10		Más de 10	
------------	--	-------------	--	-------------	--	--------------	--	-----------	--

5.- Nivel competitivo alcanzado:

Local y Provincial		Regional		Nacional	
--------------------	--	----------	--	----------	--

6.- Número de hermanos sin incluirte

7.- En caso de tener hermanos, lugar que ocupas, en orden de nacimiento

8.- ¿Algún de tus familiares (padres, hermanos...) practica o ha practicado fútbol antes que tú? SI NO

☐☐

9.- ¿Estudias? SI N En caso afirmativo, ¿a qué nivel?:

Primaria		Secundaria		Bachiller		F.P.		Universidad		3º Ciclo		Otros	
----------	--	------------	--	-----------	--	------	--	-------------	--	----------	--	-------	--

10.- Como deportista, ¿sigues algún tipo de régimen de alimentación especial?

SI		NO		Solo en momentos concretos de la temporada	
----	--	----	--	--	--

11.- ¿Practicar fútbol de competición te quita tiempo para realizar otras actividades?

SI		NO		A VECES		Si pero no me importa	
----	--	----	--	---------	--	-----------------------	--

12.- ¿Qué te gusta más entrenar o competir?

Entrenar		Competir		Las dos igual		Ninguna de las dos	
----------	--	----------	--	---------------	--	--------------------	--

13.- ¿Te sientes integrado dentro del equipo?

SI		NO		No todo lo que quisiera	
----	--	----	--	-------------------------	--

14.- Consideras que la relación con tus compañeros/as es buena:

SI		NO		Solo con algunos/as	
----	--	----	--	---------------------	--

15.- Consideras que la relación con tu entrenador/a es buena:

SI		NO		Solo con algunos/as	
----	--	----	--	---------------------	--

16.- Consideras que el material e instalaciones que utilizas son adecuadas:

SI		NO	
----	--	----	--

17.- ¿Cuántos entrenadores has tenido?:

1		2		3		4		Más de 4	
---	--	---	--	---	--	---	--	----------	--

Tabla 85.

Cuestionario de orientación al ego y a la tarea en el deporte

Cuestionario de Orientación al ego y a la tarea en el deporte

• Fecha de Nacimiento: • Club: • Localidad:	Sexo: V M ☐ ☐
	. .
	Código:

Instrucciones

- Por favor, lea las siguientes preguntas e indique su nivel de acuerdo o desacuerdo para cada una de ellas, marcando con un círculo alrededor de la opción elegida. Los números significan lo siguiente en una escala de 1 a 10; en la que 1 estaría “totalmente en desacuerdo” y 10 “totalmente de acuerdo”. Gracias.

YO SIENTO QUE TENGO MÁS ÉXITO EN EL FUTBOL CUANDO ...	I: Totalmente en desacuerdo									
	10: Totalmente de acuerdo									
1. Soy el único que puede realizar un gesto técnico en concreto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Aprendo una nueva habilidad y me impulsa a practicar más	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Yo puedo hacerlo mejor que mis amigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Los otros no pueden hacerlo tan bien como yo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Aprendo algo que es divertido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Otros fallan y yo no	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Aprendo una nueva habilidad esforzándome mucho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Trabajo realmente duro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Consigo más puntos, goles, etc. que todos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Algo que he aprendido me impulsa a practicar más	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Soy el mejor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Noto que una habilidad que he aprendido funciona	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Pongo todo lo que está de mi parte (todo lo que puedo)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tabla 86.

Cuestionario de Habilidad Física Percibida

Cuestionario de Habilidad Física Percibida

- Fecha de Nacimiento: Sexo: V M ☐ ☐

<ul style="list-style-type: none"> Club: Localidad: Código: 	
Instrucciones	
<ul style="list-style-type: none"> En este cuestionario se te presentan una serie de afirmaciones. Señala con un círculo tu grado de acuerdo o desacuerdo marcando la puntuación que mejor represente tu opinión. Ten en cuenta que 1 sería NADA DE ACUERDO y 10 MUY DE ACUERDO. Gracias. 	

HABILIDAD	PUNTUACIÓN									
	1: Nada de acuerdo 10: Muy de acuerdo									
1. Tengo excelentes reflejos (reacciono rápido).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Soy ágil y bueno técnicamente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Fisicamente soy bastante fuerte	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Puedo correr con rapidez	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Siento que tengo control cuando tengo que desenvolverme en pruebas de destreza física (pruebas de dificultad física).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Tengo un tono muscular pobre (mis músculos están flojos)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Estoy orgulloso de mi habilidad para jugar al fútbol	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Mi rapidez me ha salvado de algunos aprietos (fuera del ámbito deportivo)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Cuando saludo siento que tengo un firme "apretón de manos"	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Gracias a mi habilidad he sido capaz de hacer cosas que otros no hubieran sido capaces de hacer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Domino correctamente los controles del balón	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Domino correctamente todo tipo de pases	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Domino correctamente la conducción del balón	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Domino correctamente todo tipo de regates	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Domino correctamente los remates a portería	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Siempre se resolver las situaciones del juego (leer la jugada)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tabla 87.

Cuestionario Escala de Motivación en el Deporte

Cuestionario Escala de Motivación Intrínseca/Extrínseca	
<ul style="list-style-type: none"> Fecha de Nacimiento: Sexo: V M ☐ ☐ Club: . . Localidad: Código: 	
Instrucciones	
<ul style="list-style-type: none"> A través de este cuestionario queremos que expreses tus pensamientos y opiniones respecto a la PRÁCTICA DEL FÚTBOL. Para ello contesta de 1 a 10 rodeando con un círculo en función del grado de acuerdo o desacuerdo con lo que se plantea en la frase introductoria. En la que 1 estaría TOTALMENTE EN DESACUERDO y en el que 10 estaría TOTALMENTE DE ACUERDO. Gracias. 	

YO PRACTICO FÚTBOL	I: Totalmente en desacuerdo									
	10: Totalmente de acuerdo									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Porque al practicarlo experimento sensaciones agradables.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Por el placer que me produce aprender cosas nuevas sobre este deporte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Intento buscar buenas razones para jugar al fútbol, pero no encuentro ninguna y no se si continuaré.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Porque me gusta aprender nuevas técnicas durante el entrenamiento.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. No lo se. Tengo la impresión de que soy incapaz de conseguir éxito en este deporte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Porque hace que mi familia y amigos me tengan más aprecio.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Porque, en mi opinión, es uno de los mejores caminos para conocer nuevas amistades.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Porque siento gran satisfacción cuando domino perfectamente las acciones técnicas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Porque es necesario practicar deporte para estar en forma.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Porque da mucho prestigio ser futbolista.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Porque es uno de los mejores caminos para desarrollar otros aspectos de mi (inteligencia, respeto, amistad).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Por el placer que siento al mejorar mis puntos débiles.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Por la excitación que me produce jugar al fútbol.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Porque debo jugar al fútbol para sentirme bien conmigo mismo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Por la satisfacción que experimento cuando perfecciono mis habilidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Porque las personas cercanas a mí piensan que es importante que yo juegue al fútbol.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

YO PRACTICO FÚTBOL	I: Totalmente en desacuerdo									
	10: Totalmente de acuerdo									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Porque es el mejor camino para aprender muchas cosas que podrían servirme en otros ámbitos de la vida.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Por las intensas emociones que siento cuando estoy jugando.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. No lo tengo claro. Creo que el fútbol no es para mí.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Por el placer que siento cuando ejecuto correctamente movimientos difíciles.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Porque me siento mal si durante mi tiempo libre no juego al fútbol.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Para enseñar a los demás lo bueno que soy en este deporte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Por la satisfacción que siento al aprender técnicas nuevas que nunca había realizado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Porque me gusta el sentimiento de estar concentrado mientras juego.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Porque debo hacer deporte regularmente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

27. Por la satisfacción de descubrir nuevas formas de jugar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. A menudo me lo pregunto y se que no puedo conseguir los objetivos que me había propuesto.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tabla 88.

Consentimiento Informado para realizar el estudio

Consentimiento Informado

El consentimiento sobre la utilización de la muestra biológica se otorgará, bien en el acto de obtención de la muestra, bien con posterioridad, de forma específica para una investigación concreta.

El consentimiento específico podrá prever el empleo de la muestra para otras líneas de investigación relacionadas con la inicialmente propuesta. Si no fuera este el caso, se solicitará al sujeto fuente que otorgue, si lo estima procedente, un nuevo consentimiento.

El consentimiento podrá ser revocado, totalmente o para determinados fines, en cualquier momento. Cuando la revocación se refiera a cualquier uso de la muestra, se procederá a su inmediata destrucción, sin perjuicio de la conservación de los datos resultantes de las investigaciones que se hubiesen realizado con carácter previo.

CONTENIDO:

Datos del estudio para el que se otorga el consentimiento

Investigador principal

Título proyecto

Centro

Datos del participante/paciente

Nombre

Persona que proporciona la información y la hoja de consentimiento

Nombre

1. Declaro que he leído la Hoja de Información al Participante sobre el estudio citado y acepto participar en él.
2. Se me ha entregado una copia de la Hoja de Información al Participante y una copia de este Consentimiento Informado, fechado y firmado. Se me han explicado las características y el objetivo del estudio y los posibles beneficios y riesgos del mismo.
3. Se me ha dado tiempo y oportunidad para realizar preguntas. Todas las preguntas fueron respondidas a mi entera satisfacción.
4. Sé que se mantendrá la confidencialidad de mis datos.
5. El consentimiento lo otorgo de manera voluntaria y sé que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento del mismo, por cualquier razón y sin que tenga ningún efecto sobre mi tratamiento médico futuro.

DOY ☐

NO DOY ☐

Mi consentimiento para la participación en el estudio propuesto

Fecha:

Firma del participante/paciente

Hago constar que he explicado las características y el objetivo del estudio genético y sus riesgos y beneficios potenciales a la persona cuyo nombre aparece escrito más arriba. Esta persona otorga su consentimiento por medio de su firma fechada en este documento

Fecha

Firma del Investigador o la persona que proporciona la información y la hoja de consentimiento;