MENÚ SALIR



Universidad de Extremadura

Facultad de Ciencias del Deporte

Análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición.

M. PERLA MORENO ARROYO

Cáceres, 2001

Edita: Universidad de Extremadura
Servicio de Publicaciones
c/ Pizarro, 8
Cáceres 10071
Correo e.: publicac@unex.es
http://www.pcid.es/public.htm

Universidad de Extremadura

Facultad de Ciencias del Deporte

Análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición.

TESIS DOCTORAL

Realizada por: M. Perla Moreno Arroyo

Dirigida por: Dr. Fernando del Villar Álvarez
Dr. José Antonio Santos del Campo

Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

MENÚ SALIR

Quiero dedicar mi Tesis Doctoral a Antonio y a mis padres, las tres personas que más han "sufrido" las consecuencias de su realización.

MENÚ SALIR

AGRADECIMIENTOS

Considero que uno de los aspectos fundamentales que define la investigación que ahora presentamos es la “colaboración”. Trabajos de estas características son imposibles de llevar a la práctica si no se cuenta con la ayuda, colaboración y apoyo de un selecto grupo de profesionales.

Unido a lo anterior, el esfuerzo y dedicación que requieren este tipo de trabajos, difícilmente podrían realizarse sin el constante ánimo, apoyo y refuerzo por parte de las personas más significativas e importantes para los autores del mismo.

Tanto en un ámbito como en otro, mi experiencia durante la realización de esta investigación ha sido muy positiva, encontrando un gran apoyo por parte de **Antonio**, de mis familiares y amigos; así como contando con un grupo de profesionales muy involucrados y volcados en la realización del mismo.

Ya antes de comenzar este trabajo, y a lo largo de mi vida, he tenido la suerte de conocer a una serie de personas que han marcado decisivamente mi formación humana y profesional, a las cuales estoy profundamente agradecida.

A mis **padres y hermanos** por la educación que me han facilitado, sus elevadas muestras de cariño, su constante confianza y apoyo hacia mí y hacia todos mis proyectos, así como su respaldo y ayuda constante a todos los niveles.

A mi entrenador y amigo **Emilio Serrano**, persona decisiva en mi orientación académica y personal, gracias a la cual conocí lo que era el voleibol, y por la cual decidí dedicar mi futuro profesional a la enseñanza de la Educación Física y del Deporte. Desde el momento en que conocí a **Emilio y Mari**, hace ahora quince años, siempre he tenido en ellos a mis mejores amigos, los cuales nunca han dejado de dar muestras del cariño, amistad y afecto que sienten hacia mí, y el interés por ayudarme, orientarme y apoyarme en todo lo posible.

A dos magníficos profesionales y amigos **Juan Torres** y **Toño Santos**, a los cuales nunca encontraré la manera de agradecerles todo lo que han hecho por mí, en el plano académico-profesional y personal. Me faltan palabras para poder expresar lo que disfrutaba con sus clases y lo que éstas me hacían pensar, lo orgullosa que me sentía de ellos, y lo agraciada que me consideraba al contar con su afecto, cariño, orientación, apoyo y ayuda. ¡Muchas gracias por todo!, este trabajo es en una grandísima parte obra vuestra.

A **Miguel Ángel Delgado**, otro de los profesionales que más hondo ha calado en mi formación, su interés por mejorar día a día, su implicación profesional, su entusiasmo contagioso, así como sus elevados valores humanos, han sido aspectos que han influido en mi formación y en mi perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante el desarrollo de la investigación han sido numerosos los colaboradores que han contribuido a su realización, y a los cuales quiero agradecer su ayuda.

A mi compañero **Luis Ramos** por su constante disponibilidad, así como sus continuas sugerencias y aportaciones, su ayuda, y el interés manifestado por la investigación.

A mis compañeros **Juan Pedro Fuentes**, **Jesús Damas**, **Eduardo Cervelló** y **Sergio Ibáñez**, porque de ninguno de ellos me ha faltado la ayuda en el momento concreto y en las parcelas en las que los he requerido.

Igualmente quisiera agradecer su colaboración al resto de compañeros de la Facultad, y en especial a los pertenecientes al grupo de investigación *Análisis didáctico de la enseñanza y el rendimiento deportivo.*

Así mismo debo reservar un apartado especial al grupo de transcriptores y codificadores, entre los cuales destaco la labor realizada por **José Antonio Julián** y mi hermano **David Moreno**, los cuales han dedicado muchas horas a la realización de dichas tareas, implicándose en

gran medida en la realización de las mismas, y mostrando durante todo el transcurso de la investigación una actitud de disposición y ayuda.

Quiero dar las gracias también a los sujetos participantes en el estudio **Antonio, José Manuel** y **David**, que con su dedicación e interés en mejorar su formación posibilitaron la realización de esta investigación.

Digno de mención es el constante apoyo, ánimo y refuerzo que mis compañeras y amigas **Teresa García** y **Nuria Mendoza** me han aportado durante todo el transcurso de la investigación, estando siempre ahí para escuchar y aconsejar sobre cualquier problema o duda, y ayudándome a superar los baches emocionales sufridos en determinados momentos del proceso.

He reservado estos párrafos finales para dar mi más sincero agradecimiento a mis directores de tesis **Fernando del Villar** y **Toño Santos**, dos grandes profesionales sin cuya inestimable ayuda y dedicación este trabajo nunca se hubiera desarrollado.

La oportuna sugerencia de realización de este estudio por parte de **Fernando del Villar**, unido a la cercanía y accesibilidad con la que he podido disfrutar diariamente de sus enseñanzas y orientaciones, han contribuido en gran medida a mi formación y le han convertido en una pieza clave en la realización de este estudio. Con toda sinceridad creo que es difícil que alguien pueda volcar más interés, motivación, implicación, ayuda y dedicación que la que **Fernando** ha manifestado hacia mí y hacia la investigación durante todo el transcurso de la misma.

Quiero concluir este apartado dando las gracias a la persona más paciente, comprensiva y cariñosa que he conocido, a mi novio **Antonio**. Por las continuas muestras de cariño hacia mí y por el respeto a mi trabajo, por haber soportado con toda dignidad el escaso tiempo que hemos podido disfrutar juntos durante el desarrollo de la investigación, por las continuas noches de desvelo preocupado por mí o ayudándome en distintas actividades, incluso su labor técnica durante la investigación es digna de mención, llegando en ocasiones a interesarse más que yo por el adecuado registro de los encuentros. Sin lugar a dudas su continuo apoyo anímico y afectivo, su amistad, y su labor técnica han sido totalmente decisivos en la investigación. ¡Gracias **Antonio**!

MENÚ SALIR

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN 1

1.1. PRESENTACIÓN ……..... 5

1.2. TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LA INVESTIGADORA ……..... 9

1.3. ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN ……..... 13

1.4. CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO .. 16

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN 21

2.1. REVISIÓN TEÓRICA ……..... 25

2.1.1. La formación del profesorado de educación física 25
2.1.1.1. Modelos de formación del profesorado de educación física 27
2.1.1.2. Programas de formación del profesorado de educación física 39

2.1.2. Análisis y observación del profesor de educación física 49
2.1.2.1. Destrezas docentes 51
2.1.2.2. El pensamiento del profesor 59

2.1.3. La formación de los entrenadores 66
2.1.3.1. Modelos de entrenador 67
2.1.3.2. Objetivos de la formación del entrenador 83
2.1.3.3. Programas de formación de los entrenadores 96
2.1.3.4. La formación de los entrenadores de voleibol 112

2.1.4. Análisis y observación del entrenador deportivo. Aplicación al voleibol 123
2.1.4.1. La observación de la conducta del entrenador 123
2.1.4.1.1. Dirección de equipo en entrenamiento 129
2.1.4.1.2. Dirección de equipo en competición 158
2.1.4.2. Análisis del pensamiento del entrenador 169

2.1.5. La comunicación del entrenador de voleibol 178
2.1.5.1. Conducta verbal del entrenador 178
2.1.5.2. Conducta verbal del entrenador en el entrenamiento 191
2.1.5.3. Conducta verbal del entrenador en la competición 195

2.2. REVISIÓN METODOLÓGICA 222

2.2.1. La investigación en educación física y pedagogía del deporte 222

2.2.2. El estudio de casos como diseño de investigación 234

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 245

3.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS 249

3.1.1. Objetivos de la investigación 249

3.1.2. Hipótesis de la investigación 250

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 252

3.3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN 256

3.3.1. El laboratorio de análisis de la enseñanza deportiva 256

3.3.2. Los clubes deportivos participantes en la investigación 258

3.4. SUJETOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO 265

3.4.1. Selección de los casos 265

3.4.2. Selección del grupo de expertos 266

3.4.3. Sujetos colaboradores en la investigación 268

3.4.4. La investigadora principal 270

3.5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN 273

3.5.1. Variable de intervención. Programa formativo 275

3.5.2. Variables de estudio 277

3.5.2.1. Variables conductuales. Conducta verbal del entrenador durante el partido 279

3.5.2.2. Variables cognitivas. Pensamiento del entrenador 285

3.6. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS 290

3.6.1. Cuestionario 290

3.6.2. Entrevista 295

3.6.3. Diario 306

3.6.4. Observación y registro de la conducta verbal del entrenador 309

3.6.5. Informe de jugadores 314

3.7. MATERIAL 317

3.8. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN 321

3.8.1. Etapa 1. Estudio descriptivo 321

3.8.2. Etapa 2. Estudio de casos 324
3.8.2.1. Preparación del trabajo de campo 324
3.8.2.2. Desarrollo del programa de formación 325
3.8.2.3. Actividades del programa de formación 330
3.8.2.3.1. Visionado en vídeo del encuentro 331
3.8.2.3.2. Reunión de supervisión postpartido con la investigadora 333
3.8.2.3.3. Elaboración del diario 338

3.9. ANÁLISIS DE DATOS 341

3.9.1. Análisis de datos cuantitativos 341

3.9.2. Análisis de datos cualitativos 342
3.9.2.1. Organización del análisis 346
3.9.2.2. Categorización 351
3.9.2.3. Proceso de codificación 378

3.9.3. Tratamiento informático de los datos 393

CAPÍTULO 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 397

4.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO 404

4.1.1. Datos del cuestionario 405

4.1.2. Construcción del modelo de eficacia de la conducta verbal 427

4.2. ESTUDIO DE CASOS 444

4.2.1. Análisis de la evolución del pensamiento del entrenador 444

4.2.1.1. El caso de Carlos 449
4.2.1.1.1. Datos contextuales 449
4.2.1.1.2. Teorías implícitas y creencias de Carlos 453
4.2.1.1.3. Percepción de las jugadoras sobre Carlos 456
4.2.1.1.4. Evolución de la temática de reflexión 458
4.2.1.1.5. Evolución del nivel de reflexión 468
4.2.1.1.6. Evolución de la autopercepción 470
4.2.1.1.7. Cuadro resumen 472

4.2.1.2. El caso de Juan 474
4.2.1.2.1. Datos contextuales 474
4.2.1.2.2. Teorías implícitas y creencias de Juan 477
4.2.1.2.3. Percepción de las jugadoras sobre Juan 481
4.2.1.2.4. Evolución de la temática de reflexión 484
4.2.1.2.5. Evolución del nivel de reflexión 494
4.2.1.2.6. Evolución de la autopercepción 496
4.2.1.2.7. Cuadro resumen 498

4.2.1.3. El caso de Daniel 500
4.2.1.3.1. Datos contextuales 500
4.2.1.3.2. Teorías implícitas y creencias de Daniel 503
4.2.1.3.3. Percepción de los jugadores sobre Daniel 505
4.2.1.3.4. Evolución de la temática de reflexión 508
4.2.1.3.5. Evolución del nivel de reflexión 517
4.2.1.3.6. Evolución de la autopercepción 520
4.2.1.3.7. Cuadro resumen 522

4.2.2. Análisis de la conducta verbal del entrenador 524

4.2.2.1. Conducta verbal antes del partido 526
- Equipo al que hace referencia la información 527
- Tipo de información 528
- Acción de juego sobre la que se informa 529
- Destinatarios de la información 530
- Intención de la información 531
- Orientación de la información 532

4.2.2.2. Conducta verbal en los intervalos entre sets 534
- Equipo al que hace referencia la información 535
- Tipo de información 537
- Acción de juego sobre la que se informa 539
- Destinatarios de la información 539
- Intención de la información 540
- Orientación de la información 541

4.2.2.3. Conducta verbal en los tiempos para descanso o tiempos muertos 543
- Equipo al que hace referencia la información 544
- Tipo de información 545

- Acción de juego sobre la que se informa 546
- Destinatarios de la información 547
- Intención de la información 548
- Orientación de la información 549

4.2.2.4. Conducta verbal durante el partido 551
- Equipo al que hace referencia la información 552
- Tipo de información 553
- Acción de juego sobre la que se informa 554
- Destinatarios de la información 555
- Intención de la información 556
- Orientación de la información 556

4.2.2.5. Conducta verbal en las sustituciones 559

4.2.2.6. Conducta verbal después del partido 563

4.2.2.7. Análisis de la conducta verbal del entrenador en función de la parada del juego 565
- Equipo al que hace referencia la información 566
- Tipo de información 567
- Acción de juego sobre la que se informa 568
- Destinatarios de la información 570
- Intención de la información 571
- Orientación de la información 572

4.2.3. Análisis de la eficacia del programa de formación 575

4.2.3.1. Incidencia del programa sobre el pensamiento del entrenador 575
4.2.3.2. Incidencia del programa sobre la conducta verbal del entrenador 584
4.2.3.3. Relación entre la incidencia del programa sobre el pensamiento y sobre la conducta verbal del entrenador 595

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN 599

5.1. CONCLUSIONES SOBRE EL ESTUDIO DESCRIPTIVO 605

5.1.1. Conclusiones sobre el modelo de eficacia docente 609

5.2. CONCLUSIONES SOBRE EL ESTUDIO DE CASOS 607

5.2.1. Conclusiones sobre el pensamiento del entrenador 607

5.2.2. Conclusiones sobre la conducta verbal del entrenador 610

5.2.3. Conclusiones sobre el programa formativo 617

CAPÍTULO 6: PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN 621

CAPÍTULO 7: BIBLIOGRAFÍA 625

ANEXOS 675

Anexo 1. Hoja de registro para el análisis de la actuación del entrenador durante el encuentro 677
Anexo 2. Documentación y cuestionario enviado a los expertos en voleibol 687
Anexo 3. Modelo de hoja de transcripción de la conducta verbal del entrenador durante el encuentro 697
Anexo 4. Información aportada a los transcriptores 701
Anexo 5. Documentación aportada a los codificadores del subgrupo A 705
Anexo 6. Documentación aportada a los codificadores del subgrupo B 711
Anexo 7. Ejemplo de texto empleado en una sesión de entrenamiento de los codificadores 717
Anexo 8. Normas a respetar por los codificadores para la correcta realización de la codificación 721
Anexo 9. Indicaciones y aspectos generales para la correcta realización de la codificación (diario del entrenador) 725
Anexo 10. Ejemplo de texto empleado en una sesión de entrenamiento del codificador (diario del entrenador) 729

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

MENÚ SALIR

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.1. Presentación.

1.2. Teorías implícitas de la investigadora.

1.3. Esquema general de la investigación.

1.4. Consideraciones previas sobre el objeto de estudio.

MENÚ SALIR

1.1. PRESENTACIÓN

La investigación que ahora presentamos es el resultado de una labor desarrollada a lo largo de los últimos cuatro años y que tiene como eje central de estudio la conducta verbal del entrenador[1] de voleibol durante la dirección de equipo en competición.

La elección del tema de estudio de la Tesis Doctoral ha sido en nuestro caso una tarea complicada y difícil, ya que supone asumir que solamente se va a poder estudiar una parcela concreta y específica de una realidad que nos gustaría conocer al completo. Al mismo tiempo la elección de un estudio determinado condiciona, hasta cierto punto, la metodología a emplear y el paradigma de investigación en el que se puede encuadrar el trabajo.

Entre los principales aspectos que han motivado la elección del objeto de estudio que ahora nos ocupa, podemos indicar, en primer lugar, la experiencia como jugadora de voleibol desde los once años de edad, unido a la posterior experiencia como entrenadora y a las numerosas y variadas conversaciones sobre voleibol que desde un principio mantuve con mi entrenador. Se trata sin duda de un aspecto que ha condicionado mi conocimiento inicial e interés por este deporte.

En segundo lugar, los conocimientos adquiridos durante mi formación inicial como maestra especialista en educación física y posteriormente como licenciada en educación física. Durante este tiempo tuve la suerte de conocer a varios profesores que con su motivación, dedicación, capacidad de trabajo, forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su constante disponibilidad e interés por ayudarme y formarme correctamente en los diferentes ámbitos, calaron muy hondo en mi formación tanto en el ámbito profesional como en el personal.

La sugerencia de mis directores de Tesis de la oportunidad del tratamiento de dicha temática de estudio, la relevancia del mismo y el hecho de tratar de consolidar y dar forma a una vía de investigación en desarrollo, han sido sin duda factores fundamentales en la elección definitiva del mismo.

[1] Cuando a lo largo del texto utilicemos términos genéricos como el de *entrenador, jugador, profesor,* etc., con ellos nos referimos y abarcamos tanto al género masculino como al femenino.

En la actualidad y tras la experiencia de tres años contribuyendo a la formación de entrenadores de voleibol en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, hemos podido comprobar y constatar los principales problemas existentes en el proceso de formación. El desarrollo del temario correspondiente a la dirección de equipo en entrenamiento y competición, y la posterior puesta en práctica por parte de los alumnos de los conocimientos adquiridos, nos ha impulsado de forma definitiva a centrarnos en un campo de estudio complejo e influenciado por diversas variables, pero que sin duda consideramos de interés fundamental para la optimización de la formación de nuestros entrenadores.

De modo general las intenciones perseguidas con la investigación podemos sintetizarlas en las siguientes:

- Elaborar un perfil de conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición, según la opinión de expertos en voleibol.[2]
- Desarrollar un programa formativo para aplicar durante la formación inicial y permanente de los entrenadores de voleibol.
- Crear instrumentos para el análisis de la conducta verbal del entrenador.
- Conocer la información verbal transmitida por los entrenadores en situaciones reales de competición, las características y nivel de su reflexión así como su propia percepción como entrenadores.
- Contribuir a la consolidación de una línea de investigación centrada en la formación del entrenador deportivo.

El desarrollo de la investigación que presentamos consta de un **primer capítulo** introductorio en el cual recogemos de forma general los motivos que nos han conducido a desarrollar el estudio, la intenciones perseguidas con el mismo, junto con la indicación de las teorías implícitas presentes en la investigadora. Terminamos este capítulo introductorio con el esquema general de la investigación y con una serie de consideraciones previas sobre la conducta verbal del entrenador de voleibol en competición.

En un **segundo capítulo** abarcamos el marco teórico y metodológico en el cual se sustenta la investigación. Para ello tomamos como punto de partida la formación del profesorado de educación física y su relación e

[2] La consideración de experto en voleibol supone en nuestro estudio: ser actualmente profesor de voleibol en una Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte o INEF nacional, y/o poseer una experiencia mínima de dos años como primer entrenador de un equipo de División de Honor, masculino o femenino.

influencia sobre la formación de entrenadores. Continuando en esta línea nos centramos en el estudio del profesor de educación física, enfocando el mismo bajo dos perspectivas: destrezas docentes y pensamiento del profesor.

Posteriormente nos referimos al entrenador deportivo, los distintos modelos de entrenador, objetivos de su formación y programas formativos de acuerdo con la situación actual. Finalizamos este apartado, tratando diferentes aspectos de la formación de los entrenadores de voleibol, a través de la vía federativa y la vía universitaria.

A continuación nos centramos en el análisis del entrenador deportivo, incidiendo tanto en las destrezas docentes, como en el pensamiento del entrenador. En lo referente a las destrezas docentes del entrenador, debido a las características concretas del estudio, profundizamos de forma prioritaria en el feedback y la información inicial. Igualmente consideramos relevante diferenciar las destrezas docentes del entrenador en los dos momentos que podemos distinguir en el proceso de dirección de equipo, entrenamiento y competición.

Concluimos esta primera parte del capítulo incidiendo en la comunicación del entrenador de voleibol. Tras un acercamiento conceptual al proceso de comunicación, abordamos el tema de la conducta verbal del entrenador de voleibol, diferenciándolo en dos momentos, entrenamiento y competición.

Es un hecho perfectamente constatado que muchas investigaciones que se realizan, tienen cierta desconexión con la realidad, es decir, en numerosas ocasiones la aplicación de los resultados de las mismas carece de interés y credibilidad por parte de los profesionales que materializan su trabajo en ese ámbito. Una crítica muy generalizada hace referencia a que lo que se escribe sobre el papel es muy diferente a la realidad.

En el entrenamiento deportivo, quizá fruto de la cantidad de variables que intervienen, podemos constatar con frecuencia que estas críticas se hacen patentes, desarrollándose investigaciones muy interesantes que nunca llegan a aplicarse. Es por todo ello que consideramos fundamental en nuestro trabajo, ubicar el objeto de estudio concretamente, haciendo referencia por una parte a las diversas investigaciones realizadas, y por otra parte a la opinión, pensamientos y creencias que diversos entrenadores de reconocido prestigio tienen sobre el tema. Nos parece éste

el único modo de poder mostrar una visión holística de una realidad de estudio como la que ahora nos ocupa.

El segundo apartado de este capítulo nos referimos a la revisión metodológica. Con este fin, realizamos un recorrido por los distintos paradigmas de investigación en educación física y pedagogía del deporte, centrándonos a continuación en el estudio de casos, diseño metodológico empleado en nuestra investigación.

El **tercer capítulo** recoge de forma específica y detallada el desarrollo metodológico de la investigación. Lógicamente se trata de un capítulo fundamental en el que nos referimos a aspectos tan relevantes como: objetivos e hipótesis, diseño de la investigación, variables, técnicas de recogida de datos, material, procedimiento seguido en la investigación, y análisis de datos. Con la intención de facilitar la lectura y comprensión de cada uno de los apartados, hemos incidido de manera especial en este capítulo, en la introducción de cuadros clarificadores y sintetizadores de los diversos aspectos indicados a lo largo del mismo.

Avanzando en el desarrollo del estudio, llegamos al **capítulo cuarto**, el cual recoge los resultados obtenidos. Al tratarse de un estudio con dos fases, descriptiva y de intervención, en este capítulo presentamos de forma diferenciada los resultados obtenidos en cada una de ellas.

Posteriormente presentamos el **capítulo quinto** dedicado a la indicación de las conclusiones extraídas con la investigación. Siguiendo una estructura similar a la empleada en la exposición de los resultados, diferenciamos dos grandes apartado en las conclusiones, refiriéndonos en cada uno de ellos respectivamente al estudio descriptivo y al estudio de casos, y relacionando en cada caso las conclusiones con los objetivos perseguidos con la investigación.

Concluimos con la inclusión del **capítulo sexto**, en el cual indicamos la prospectiva de la investigación, refiriéndonos tanto a las sugerencias para la realización de futuras investigaciones, como a la aplicación general de la investigación desarrollada.

Finalizamos la presentación del estudio esperando que la estructuración y organización del mismo, la redacción y el modo de presentación de los contenidos abarcados en los diferentes capítulos, sean del agrado del lector.

1.2.TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LA INVESTIGADORA

La trayectoria formativa de cualquier investigador va constituyéndose y consolidándose poco a poco fruto de las distintas experiencias desarrolladas.

En mi caso la pertenencia al grupo de investigación "Formación y Actualización del Profesor-Entrenador Deportivo" con Miguel Ángel Delgado Noguera como director, en la Universidad de Granada, así como la asistencia a diferentes cursos de doctorado relativos a la metodología cualitativa, impartidos dentro del programa de doctorado "Nuevas perspectivas en la investigación en educación física", han ido haciéndome consciente de que hay realidades muy interesantes que no pueden ser estudiadas mediante el empleo de una metodología meramente cuantitativa y que no por ello deben dejar de ser tratadas en profundidad.

De acuerdo con lo indicado anteriormente defiendo el empleo del paradigma interpretativo, pero reconociendo el interés y utilidad del empleo de paradigmas positivistas, e incluso de lo complementario y enriquecedor que puede resultar la utilización conjunta de ambos planteamientos, si el objeto de estudio así lo requiere.

En el ámbito del entrenamiento deportivo, considero que el entrenador es una figura clave dentro del equipo. Los jugadores terminan acostumbrándose a la forma de ser y actuar de su entrenador, y en función de ello éstos también tienden a actuar y comportarse de un modo determinado. Por tanto si queremos formar buenos jugadores, en el más amplio sentido de la palabra, primero debemos garantizar la adecuada formación de los entrenadores encargados de trabajar con ellos.

Mi dedicación profesional a la formación de entrenadores de voleibol en la Facultad de Ciencias del Deporte me hace reconocer la importancia que la formación inicial y permanente de los entrenadores tiene en el desarrollo y evolución futura del voleibol. Es por ello que considero necesario utilizar los resultados de determinados estudios realizados y desarrollar nuevos estudios en ámbitos aún no muy trabajados, que permitan optimizar la formación de estos profesionales.

Un entrenador durante el período de tiempo que está a cargo de un equipo tiene que tomar multitud de decisiones preactivas sobre las cuales puede obtener ayuda consultando diversos manuales. Pero existen otra serie de decisiones interactivas que tienen que ser tomadas durante el desarrollo

del proceso de enseñanza-aprendizaje, a veces rápidamente o en situaciones de déficit de tiempo, y que requieren por parte del entrenador unos conocimientos que normalmente se van adquiriendo con la experiencia, si ésta es enriquecedora y adecuada.

Consideramos fundamental tratar de incluir en el proceso de formación de los entrenadores de voleibol, experiencias prácticas concretas que permitan optimizar su actuación, consiguiendo una mayor eficacia durante la dirección de equipo en entrenamiento y competición.

Cuando hablamos del concepto de eficacia, partimos de la consideración de Piéron (1999) de profesor eficaz:

> *"El profesor eficaz es el que halla los mecanismos para mantener la implicación de sus alumnos, de forma apropiada para el tema y lo consigue durante un porcentaje de tiempo elevado, sin tener que recurrir a técnicas o intervenciones coercitivas, negativas o punitivas".* (Piéron, 1999:58).

Situándonos en la enseñanza de las actividades físicas, de acuerdo con Piéron (1988), podemos hablar de cuatro elementos fundamentales que contribuyen a la consecución de los objetivos pretendidos y por tanto a la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- El tiempo de compromiso motor. Se considera que cuando el alumno realiza actividad motriz sobre una tarea determinada, las diferentes instrucciones e intervenciones del docente, se materializan en aprendizaje por parte de los alumnos.
- El clima de aula o ambiente afectivo existente en la clase. En lo referente a este aspecto, es adecuado que exista un clima positivo, agradable y de apoyo por parte del docente.
- El feedback. Referido a la información frecuente y de calidad sobre el estado de las realizaciones motrices de los alumnos.
- La organización de las tareas. Una adecuada organización aumenta las posibilidades de práctica y de aporte de información sobre la misma.

Para la consecución de estas características indicadoras de la eficacia, es necesario un adecuado dominio de diferentes destrezas docentes por parte del profesor/entrenador.

En voleibol, los estudios centrados en las destrezas docentes del entrenador, aún siendo muy escasos, son más frecuentes en situaciones de

entrenamiento que en competición, debido entre otros factores a la dificultad de los investigadores para acceder a realizar investigaciones en situaciones de competición real.

Por otra parte en voleibol, como en la mayoría de deportes, las posibilidades de intervención del entrenador durante la dirección de equipo en competición, están más limitadas que en situación de entrenamiento. El reglamento condiciona la ubicación del entrenador, la petición de tiempos, las sustituciones de jugadores, la duración de los intervalos entre sets y del resto de interrupciones o paradas en el juego. Por tanto, las posibilidades reales de intervención del entrenador durante el transcurso de la competición se limitan a petición de tiempos o sustituciones y aporte de información a sus jugadores mediante conducta verbal o no verbal.

Si relacionamos las características de la competición en voleibol con los diferentes elementos indicadores de eficacia recogidos por Piéron (1988), nos encontramos con que en situaciones de competición:

- El tiempo de compromiso motor, viene determinado por aspectos reglamentarios, (número de puntos de cada set y en función de ello duración de los mismos; número necesario de set ganados para conseguir ganar el encuentro) y por las decisiones concretas del entrenador sobre formación del equipo y sustituciones de jugadores.
- El clima afectivo presente durante el encuentro, depende de características concretas y en cierto modo personales del entrenador (y jugadores), tipo de liderazgo, importancia concedida al resultado del encuentro, valoración del proceso-producto, …
- Con relación al feedback, debido a las características concretas de la competición en voleibol, indicadas anteriormente, el entrenador tiene la posibilidad de aportar feedback o información a sus jugadores durante prácticamente todo el desarrollo del encuentro, antes del comienzo del partido, durante el partido, en tiempos muertos, durante las sustituciones de jugadores, en intervalos entre sets e incluso justo después de la finalización del partido. Podemos considerar que de los diferentes indicadores de eficacia citados por Piéron (1988), en la competición de voleibol el feedback es uno de los elementos sobre los que más influencia puede ejercer el entrenador.
- En cuanto a la organización de las actividades, durante el desarrollo de la competición deportiva las actividades a realizar y los diferentes condicionantes y características de las mismas, vienen marcadas por el reglamento. Resultan muy restringidas las posibilidades de intervención del entrenador para modificar este aspecto, limitándose casi exclusivamente a

las diferentes posibilidades de realización del calentamiento previo a la competición.

De los aspectos indicados anteriormente hemos seleccionado como objeto de estudio el feedback o información transmitida por el entrenador a sus jugadores durante la competición, y de forma concreta la conducta verbal del entrenador. Consideramos que aunque mediante conductas no verbales el entrenador transmite una importante información a sus jugadores, ésta puede estar más sujeta a interpretaciones de los jugadores que un discurso verbal elaborado.

Las diversas investigaciones desarrolladas sobre el análisis de la conducta no verbal del entrenador, tanto en entrenamiento como en competición, han empleado diferentes sistemas de observación y categoriales, existiendo un grupo de observadores, entrenados para ello, que han realizado el análisis de períodos de tiempo concretos del entrenamiento o competición, llevando a cabo normalmente un registro por intervalos. Debido a la laboriosidad y a los requerimientos de concentración por parte de los observadores, en este tipo de estudios se suele ser bastante selectivo con los períodos de tiempo a analizar.

La investigación que ahora presentamos tiene como núcleo central el análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la competición, es decir, nos centramos en la información verbal que el entrenador transmite a sus jugadores, no entrando a analizar la información que reciben los jugadores o cómo la interpretan (tema de estudio que sugerimos para la realización de futuras investigaciones).

En un primer momento trazamos un perfil de conducta verbal del entrenador de voleibol durante la competición, según el criterio de expertos en voleibol, procediendo posteriormente a realizar un estudio de casos de tres entrenadores principiantes de voleibol, a los cuales hemos sometido a un programa formativo durante una temporada, registrando y analizando su conducta verbal durante todos los partidos disputados.

Debido a las características concretas del objeto de estudio y de acuerdo con nuestras tendencias de investigación, hemos optado por una metodología mixta, en la cual aunamos el empleo de técnicas cualitativas y cuantitativas, que nos permitan obtener un conocimiento lo más riguroso y completo posible de la realidad que analizamos.

1.3. ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Como hemos esbozado anteriormente, con la presente investigación tratamos de profundizar en el análisis de los parámetros de eficacia del comportamiento docente del entrenador deportivo. De forma concreta el objeto principal de estudio lo constituye la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición.

El estudio está estructurado en dos fases:

1.- Diseño descriptivo. Centrado en la construcción de un modelo de eficacia docente del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición. Empleando para ello los resultados de un cuestionario cumplimentado por expertos en voleibol.

2.- Estudio de casos. Desarrollo de un programa de supervisión con tres entrenadores principiantes de voleibol[3] a lo largo de una temporada. Mediante tecnología audiovisual se registra la información transmitida por los entrenadores durante todos los partidos de la temporada, analizando posteriormente su contenido y realizando, en la fase concreta de intervención, sesiones de supervisión investigadora/entrenador, en las que se orienta el comportamiento del entrenador de acuerdo a los parámetros definidos por los expertos. Este programa formativo se completa con la elaboración de un diario personal por parte de los entrenadores y la realización de entrevistas en profundidad.

Con objeto de conocer la opinión que tienen los jugadores de su entrenador, y para contrastar la información obtenida a través de los diferentes elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los jugadores que son entrenados por cada sujeto de estudio, completan un informe estructurado en el que se recoge la percepción que tienen de su entrenador, como director de equipo y como comunicador.

[3] La consideración de entrenador principiante supone en nuestro estudio, no tener una experiencia como primer entrenador de equipos de categoría juvenil, segunda división nacional o primera división nacional, superior a dos años.

Consideramos a nivel general que el estudio que ahora presentamos supone un avance en la investigación en pedagogía del deporte, ya que:

- Continúa y complementa investigaciones realizadas en diversos ámbitos docentes y del entrenamiento deportivo.
- Va en línea con las perspectivas sugeridas actualmente para la investigación deportiva (Piéron, 1998).
- Tiene en cuenta las actuales tendencias surgidas en el ámbito formativo de docentes y entrenadores (Delgado, 1990; Del Villar, 1996).

Pensamos que el desarrollo de este estudio, permite cumplir uno de los aspectos a los cuales hemos concedido importancia desde el mismo momento de elección del objeto de estudio, la posibilidad de aplicación en diversas parcelas del contexto deportivo:

- Dirección de equipo en general, y de forma particular dirección de equipo durante la competición de voleibol.
- Formación de docentes y entrenadores, contribuyendo a la creación de un modelo de supervisión para la formación de dichos profesionales.
- Desarrollo de protocolos para el estudio de la conducta verbal del entrenador deportivo.

Tratando de especificar y concretar el esquema general del estudio, presentamos a continuación el cuadro 1.1. en el que aparecen recogidos los objetivos, fases del estudio, técnicas de recogidas de datos, muestra o sujetos (según el caso), instrumentos y variables implicadas en el mismo.

OBJETIVO GENERAL

Construir y aplicar un modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición.

ETAPA 1: DISEÑO DESCRIPTIVO

Objetivo: construir un modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol, durante la dirección de equipo en competición, partiendo del criterio de expertos en voleibol.

Técnica de recogida de datos	Muestra
• Cuestionario.	25 expertos en voleibol.

ETAPA 2: ESTUDIO DE CASOS

Objetivo: aplicar el modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol, durante la competición, a entrenadores principiantes de voleibol.

Técnicas de recogida de datos	Sujetos	Variables
• Observación y registro de la conducta verbal. • Entrevistas. • Diarios. • Informe de jugadores.	3 entrenadores principiantes de voleibol.	**Intervención** **Programa formativo**: • Visionado en vídeo del encuentro. • Reunión de supervisión postpartido con la investigadora. • Elaboración de diario. **Estudio** • **Variables conductuales**: - Momento en que se emite la información. - Contenido de la información. • **Variables cognitivas**: - Temática del pensamiento del entrenador. - Nivel de reflexión del entrenador. - Autopercepción del entrenador.

FASES DEL DISEÑO

	Fase A	Fase B	Fase C
Duración	3 encuentros.	7 a 9 encuentros.	2 encuentros.
Instrumentos de investigación	- Entrevista. - Observación y registro de la conducta verbal. - Diario.	- Entrevista. - Observación y registro de la conducta verbal - Informe de jugadores. - Diario.	- Observación y registro de la conducta verbal. - Diario.
Estrategias formativas	- Diario. -Visionado del encuentro.	- Diario. -Visionado del encuentro. - Reunión de supervisión postpartido.	- Diario.

Cuadro 1.1. Esquema de la investigación.

1.4. CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO

Para finalizar este capítulo introductorio y dando respuesta a las intenciones perseguidas con él, hemos creído conveniente incluir un apartado en el que se recojan las características contextuales del objeto de estudio y una serie de consideraciones previas sobre el mismo.

Teniendo en cuenta que la conducta del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición, se encuentra sometida a la influencia de gran cantidad de variables, nos parece básico e imprescindible conocer la realidad del contexto que vamos a estudiar, para posteriormente seleccionar los aspectos concretos que van a constituir nuestro objeto de estudio, no perdiendo así de vista la ubicación y nivel de generalización al que podremos llegar con los resultados del mismo.

Rodrigues (1997), basándose en el modelo de análisis de la enseñanza en educación física elaborado por Piéron (1986), desarrolla un modelo de relación pedagógica en competición,[4] en el cual considera que la información aportada por el entrenador durante la competición es una variable de proceso, que influye en otras variables y a su vez recibe las influencias de otras variables:

- De proceso: la relación con los atletas, los adversarios, dirigentes y árbitros; el país, el público y los medios de comunicación
- De contexto: el reglamento, nivel competitivo, equipamientos, aspectos institucionales.
- De producto: rendimiento o resultados

Aplicando este modelo de análisis a una situación concreta de competición en voleibol (Moreno, Fuentes, Del Villar y Santos, 2000), encontramos que en la información que transmiten los entrenadores durante el desarrollo del encuentro, pueden incidir aspectos concretos como:

1. La competición :
· Importancia de la competición.
· Importancia del encuentro con relación a los objetivos previstos.
· Situación del equipo en la clasificación.
· Situación del equipo contrario en la clasificación.
· Momento de la temporada.

[4] Ver capítulo 2, apartado 2.2.1., figura 2.2., página 229.

2. La situación de juego:
· Ganando el partido:
- Ganando el set:
* Disminuyendo la diferencia de puntuación.
* Manteniendo o aumentando la diferencia de puntuación.
- Perdiendo el set:
* Disminuyendo la diferencia de puntuación.
* Manteniendo o aumentando la diferencia de puntuación.
· Perdiendo el partido:
- Ganando el set:
* Disminuyendo la diferencia de puntuación.
* Manteniendo o aumentando la diferencia de puntuación.
- Perdiendo el set:
* Disminuyendo la diferencia de puntuación.
* Manteniendo o aumentando la diferencia de puntuación.

3. Las características de los jugadores:
· Edad.
· Sexo.
· Categoría.
· Experiencia.
· Características concretas.

4. Las características del entrenador:
· Tipo de entrenador.
· Experiencia.
· Formación.

5. Las fuentes que se tienen en cuenta a la hora de dar la información:
· Memoria del entrenador.
· Anotaciones realizadas por el entrenador.
· Datos memorísticos aportados por el equipo técnico.
· Datos estadísticos aportados por el equipo técnico.

6. Los elementos externos:
· Árbitros.
· Dirigentes.
· Medios de comunicación.
· Público.
· Ruido.

Por tanto, podemos indicar que la conducta verbal del entrenador durante la competición es una de las variables que está interrelacionada con el rendimiento deportivo o con los resultados, pero no es la única. De hecho encontramos diferentes posibilidades de influencia de la conducta verbal del entrenador en el rendimiento en competición:

· Puede, en ciertos momentos, no ejercer ninguna influencia en el rendimiento.
· Puede influir en el rendimiento, mediante la incidencia en:
  - Los jugadores del equipo propio.
  - Los jugadores del equipo contrario.
  - El equipo arbitral.
  - El equipo técnico contrario.
  - El público.

Debido a la gran cantidad de aspectos que intervienen en la competición deportiva, es prácticamente imposible aislar o controlar las variables que pueden influir en el rendimiento deportivo, y tratar de estudiar la relación que únicamente existe entre información verbal aportada y rendimiento.

Teniendo en cuenta los aspectos comentados, en función de las variables anteriores, el entrenador aporta a sus jugadores, durante el desarrollo del encuentro, una información determinada y contextualizada.

Si nos planteamos estudiar esta información y no queremos modificar las condiciones naturales de la competición, debemos utilizar como método de recopilación de datos la observación. El adecuado empleo de esta metodología nos obliga a establecer un determinado sistema de categorías que nos facilite la identificación y clasificación de los comportamientos observados. Pero nos encontramos con que en el estudio de la conducta verbal del entrenador, podríamos establecer categorías diversas y a muy diferentes niveles.

Teniendo en cuenta los aspectos comentados, podemos destacar las siguientes consideraciones previas sobre el estudio que ahora presentamos:

- La conducta verbal del entrenador durante la competición es una de las numerosas variables que influyen en el rendimiento deportivo en competición. Por ello establecer una relación directa y única entre ambas es prácticamente imposible.

- Los expertos en voleibol indican una serie de características para la información transmitida por los entrenadores durante la competición, situándose para ello en un contexto general de competición (no en situaciones concretas de cada una de las variables).

- Para el estudio de la conducta verbal hemos realizado una selección y agrupación de las categorías que hemos considerado más relevantes, con objeto de poder estudiarlas en mayor profundidad.

La investigación que presentamos trata de contribuir a la consolidación del conocimiento sobre la conducta verbal del entrenador, mostrando al mismo tiempo el gran abanico de posibilidades de estudios a realizar, y la influencia que el desarrollo de los mismos tiene en la formación de nuestros jugadores y técnicos deportivos.

MENÚ SALIR

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

MENÚ SALIR

ÍNDICE DE CONTENIDOS

2.1. REVISIÓN TEÓRICA

2.1.1. La formación del profesorado de Educación Física.
2.1.1.1. Modelos de formación del profesorado de educación física.
2.1.1.2. Programas de formación del profesorado de educación física.

2.1.2. Análisis y observación del profesor de Educación Física.
2.1.2.1. Destrezas docentes.
2.1.2.2. El pensamiento del profesor.

2.1.3. La formación de los entrenadores.
2.1.3.1. Modelos de entrenador.
2.1.3.2. Objetivos de la formación del entrenador.
2.1.3.3. Programas de formación del entrenador.
2.1.3.4. La formación de los entrenadores de voleibol.

2.1.4. Análisis y observación del entrenador deportivo. Aplicación al voleibol.
2.1.4.1. La observación de la conducta del entrenador.
2.1.4.1.1. Dirección de equipo en entrenamiento.
2.1.4.1.2. Dirección de equipo en competición.
2.1.4.2. Pensamiento del entrenador.

2.1.5. La comunicación del entrenador de voleibol.
2.1.5.1. Conducta verbal del entrenador.
2.1.5.2. Conducta verbal del entrenador en el entrenamiento.
2.1.5.3. Conducta verbal del entrenador en la competición.

2.2. REVISIÓN METODOLÓGICA

2.2.1. La investigación en educación física y pedagogía del deporte.

2.2.2. El estudio de casos como diseño de investigación.

MENÚ SALIR

2.1. REVISIÓN TEÓRICA

El objetivo principal de este capítulo es desarrollar las bases teóricas en las que se fundamenta nuestra investigación. Consideramos que esta fundamentación teórica debe ser específica y profunda, pero al mismo tiempo debe poseer una estructura lógica y coherente, en la que se aprecien de forma clara las aportaciones que, desde diferentes ámbitos, se hacen a la investigación, desarrollo y conocimiento del área concreta de estudio.

De este modo y como se puede apreciar con la lectura del índice, el marco teórico evoluciona de lo general a lo particular y específico, incidiendo en mayor medida en los ámbitos concretos relacionados directamente con nuestro objeto de estudio.

2.1.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Partimos de la consideración de que la enseñanza que lleva a cabo el profesor de educación física y el entrenador deportivo, tiene ciertas similitudes. En ambos casos se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual interviene un profesor/entrenador, unos alumnos/deportistas; y existe un contenido a transmitir, y unos objetivos a conseguir, para los que se emplean diferentes estrategias. Ambas situaciones se desarrollan en un contexto determinado, existiendo una serie de agentes y variables concretas que influyen en el desarrollo del proceso.

Del mismo modo, tanto en la docencia en educación física como en el entrenamiento deportivo, es necesario tener en cuenta la influencia de una serie de aspectos mediacionales, que intervienen tanto en el profesor/entrenador, como en los alumnos/deportistas. Nos referimos al pensamiento, creencias, experiencias anteriores, etc., aspectos que sin duda van a influir en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanto el profesor de educación física como el entrenador deportivo, van a ser responsables del proceso que se lleve a cabo en el contexto del aula de educación física o en el contexto del entrenamiento o competición deportiva. Sus decisiones, su actitud, su filosofía, sus planteamientos, su metodología, etc., van a ser aspectos que sin duda influyan en el aprendizaje de sus alumnos o deportistas. Por ello, es necesario que tanto el entrenador como el profesor posean una serie de conocimientos concretos

sobre el objeto de enseñanza, que dominen una serie de destrezas o competencias docentes, de modo que puedan desarrollar una adecuada intervención didáctica con los alumnos, y que posean cierta capacidad de análisis, crítica o reflexión sobre la actuación/intervención de sus alumnos, y sobre su propia intervención como enseñantes.

Si es necesario que un profesor sepa organizar adecuadamente a sus alumnos para posibilitar un mayor tiempo de práctica por parte de ellos, igualmente importante será que el entrenador sea capaz de ello; si es fundamental que el profesor aporte feedback a sus alumnos tras sus ejecuciones, para que éstos conozcan criterios que les hagan mejorar sus intervenciones, será fundamental también que el entrenador aporte feedback a sus deportistas; si la existencia de un clima positivo favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, será adecuado conseguir éste tanto en las sesiones de educación física, como en el entrenamiento o competición.

Consideramos por tanto, que a pesar de que el contexto deportivo posee características diferentes al académico, existen una serie de características básicas coincidentes, siendo muy similares los objetivos generales a conseguir en la formación de técnicos deportivos y docentes.

La investigación sobre formación de técnicos deportivos es una línea relativamente reciente, en la cual se suele emplear como punto de partida los resultados y planteamientos de trabajo desarrollados en estudios sobre formación del profesorado a nivel general, y de forma concreta sobre formación del profesorado de educación física. (Del Villar, 1993)

Planteamos el desarrollo de esta primera parte del capítulo presentando un primer apartado en el cual, tras realizar una concreción terminológica, abordamos los diferentes modelos de formación del profesorado. Seguidamente, nos referimos a los modelos de formación del profesorado de educación física, y a continuación relacionamos éstos con los modelos de formación de entrenadores. Concluimos esta primera parte relacionando los aspectos estudiados en nuestra investigación, con los modelos de formación del profesorado centrados en ellos.

En un segundo apartado, analizamos los diferentes programas de formación del profesorado de educación física, indicando los objetivos de los mismos, sus características y actividades que desarrollan. Poco a poco orientamos la revisión hacia los programas de prácticas en la formación inicial y en iniciación a la enseñanza, fases del proceso de formación en las cuales ubicamos el desarrollo de nuestra investigación.

2.1.1.1. MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Antes de introducirnos en el desarrollo de los diferentes modelos de formación, creemos conveniente realizar una primera concreción terminológica, indicando lo que entendemos por formación y por formación del profesorado de educación física, de forma más concreta.

Coincidimos con Debesse (1982) en la concepción de la **formación** como un proceso que se desarrolla a varios niveles, diferenciándose en cada uno de ellos los agentes encargados de la misma y las actividades a desarrollar.

De este modo, independientemente del ámbito en el que nos centremos, podemos hablar de que la formación se puede producir como: autoformación, heteroformación o interformación.

- Autoformación: formación por parte del propio sujeto, en la que éste controla los objetivos, procesos, instrumentos y resultados.
- Heteroformación: formación organizada y planificada desde fuera por un agente externo al propio sujeto.
- Interformación: formación que se produce como fruto de la interacción e influencia mutua entre futuros profesionales o docentes que estén actualizando sus conocimientos.

La **formación del profesorado** la entendemos como un proceso continuo (Carreiro da Costa, 1996), en el que pueden intervenir numerosos agentes (Debesse, 1982), y cuyo fin es mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos, mediante la formación de los profesores en el conocimiento de determinados contenidos, el dominio de las destrezas docentes y el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva.

Si nos referimos a la formación del profesorado de educación física, o a la formación de técnicos deportivos en un deporte concreto, la concepción sería la misma que hemos indicado, modificándose solamente los contenidos sobre los que sería necesario tener conocimiento.

Shulman (1987) recoge una serie de áreas comunes o generales en las que deben ser formados todos los docentes, nosotros creemos que también todos los entrenadores, que son: conocimiento pedagógico general, conocimiento sobre los alumnos y sus características, conocimiento del contexto educativo, conocimiento de los fines, objetivos y valores

educativos. Y otra serie de áreas específicas en las que deben estar formados los docentes, y entrenadores, que son concretas de la disciplina en la que van a impartir docencia, éstas incluyen: conocimiento de la materia de enseñanza, conocimiento curricular, conocimiento pedagógico de los contenidos (referido al conocimiento de los profesores sobre los objetivos de su enseñanza, el grado en que los alumnos asimilan los contenidos y dificultades en los mismos, los recursos pedagógicos adecuados, y las estrategias apropiadas en la enseñanza).

Esta concepción sobre la formación del profesorado, de la cual nos hemos mostrado partidarios, es una concepción actual y bastante difundida, que se ha ido creando y consolidando a partir de los diferentes modelos o paradigmas que han ido apareciendo, cada uno de ellos caracterizado por su forma particular de entender la enseñanza, al profesor, y los condicionantes del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El origen de la investigación en formación del profesorado se remonta a la década de los setenta, en la que empezaron a surgir diferentes estudios que partían de la asignación del éxito pedagógico a distintos conocimientos, características o actuaciones del profesor. Debido a este hecho, según el/los aspecto/s que se consideraran determinantes del éxito pedagógico, la consideración de cómo debía ser la formación del profesorado también era diferente, ya que se trataría de enfocarla hacia la consecución de los aspectos determinantes de la eficacia.

Surgió en este contexto la propuesta de modelos de formación del profesorado de Joyce (1975), en la que se diferenciaban desde los planteamientos más tradicionales orientados a las disciplinas, hasta los movimientos que concedían gran importancia: al conocimiento de la materia por parte del profesor; a las destrezas y competencias de éste; a los aspectos socioafectivos y de relación; o a la indagación y resolución de problemas por parte del docente.

Más tarde, Zeichner (1983) desarrolló los cuatro modelos de formación del profesorado indicados por Joyce (1975), estableciendo una clasificación que abarca desde los modelos más cerrados y definidos previamente (conductista y tradicional-oficio), hasta aquellos en los que se da énfasis a la labor reflexiva del profesor, a su intervención en la modificación del currículum (personalista), e incluso a la posibilidad de alteración del contexto en el que se desarrolla la formación (orientado a la indagación). (Ver cuadro 2.1.)

ZEICHNER (1983)

MODELO CONDUCTISTA

- Acción del profesor como técnico.
- El contenido curricular está establecido de antemano.
- El contexto social e institucional de la formación se entiende como válido y cierto.

MODELO TRADICIONAL-OFICIO

- La formación del profesorado se concibe como la adquisición de un oficio, los aprendices ven como trabajan sus maestros y tratan de aproximarse a esta forma de actuación mediante ensayo-error.
- El contenido curricular está establecido de antemano.
- El contexto social e institucional de la formación se entiende como válido y cierto.

MODELO PERSONALISTA

- La enseñanza se entiende como introspección, por lo cual lo ideal es mejorar el autoconcepto que permita el desarrollo personal y por tanto el aprendizaje.
- El contenido curricular no está establecido de antemano y por tanto es transformable.
- El contexto social e institucional de la formación se entiende como válido y cierto.

MODELO ORIENTADO A LA INDAGACIÓN

- Se concibe al profesor como innovador, indagador, investigador activo, observador participante. El objetivo es conseguir un profesor reflexivo.
- Se concibe al alumno como un agente activo.
- El contenido curricular no está establecido de antemano y por tanto es transformable.
- Se promueven acciones de cambio en el contexto social e institucional de la formación.

PROBLEMÁTICO

ORIENTADO A LA INDAGACIÓN

RECIBIDO — **REFLEXIVO**

CONDUCTISTA | **PERSONALISTA**

TRADICIONAL – OFICIO

CIERTO

Cuadro 2.1. Modelos de formación del profesorado según Zeichner (1983).

Kirk (1986a) sintetizó en tres las perspectivas de formación, no incluyendo en las mismas el modelo personalista recogido por Zeichner (1983). En cambio, sí continuó concediendo gran importancia a la actividad reflexiva e investigadora del docente. (Ver cuadro 2.2.)

KIRK (1986)
PERSPECTIVA TRADICIONAL Enseñanza como actividad artesanal. ---------- Docente como artesano.
PERSPECTIVA TÉCNICA Enseñanza como ciencia aplicada. ---------- Docente como técnico.
PERSPECTIVA RADICAL Enseñanza como actividad crítica. ---------- Docente como profesional autónomo (que investiga y reflexiona sobre su práctica).

Cuadro 2.2. Perspectivas de formación del profesorado según Kirk (1986a), adaptado de Van Mannen (1977).

Posteriormente, Ferry (1991) propuso su clasificación de modelos de formación, atendiendo principalmente a la acción fundamental a realizar por el docente y a la eficacia conseguida. En función de ello, estableció tres modelos de formación del profesorado, en los cuales quedan recogidas las cuatro tipologías formativas indicadas por la mayoría de autores, (Joyce, 1975; Perlberg y Kremer, 1979; Zeichner, 1983; Marcelo, 1987).

La clasificación de Ferry (1991) incluye modelos centrados en:

- Las adquisiciones del docente, referidas a aspectos teóricos y a competencias docentes. Este modelo abarca los modelos academicistas y los técnicos, diferenciados por la mayoría de autores.
- El proceso seguido por el docente durante su formación.
- El papel del docente como analista activo, durante su formación. (Ver cuadro 2.3.)

FERRY (1991)
MODELO CENTRADO EN LAS ADQUISICIONES - El docente en formación se limita a realizar un proceso sistemático determinado previamente. Se busca la adquisición de competencias concretas por parte del docente. - Se incluyen los procesos tradicionales y el modelo de CBTE (Programas de Formación Basados en Competencias[5]).
MODELO CENTRADO EN EL PROCESO - Se concibe el desarrollo profesional como un "saber hacer" ante múltiples situaciones. - El núcleo de la formación es el proceso rico en experiencias formativas que posibiliten la transferencia a situaciones de aula.
MODELO CENTRADO EN EL ANÁLISIS - Se pretende que el profesor sea un analizador de situaciones, capaz de buscar soluciones contextualizadas, basadas en su conocimiento sobre la enseñanza. - El profesor tiene un papel activo y fundamental en su proceso formativo, elaborando los instrumentos de práctica y los medios para su formación.

Cuadro 2.3. Diferentes modelos de formación del profesorado según Ferry (1991).

La evolución y el desarrollo de las diferentes propuestas de clasificación sobre la formación del profesorado, nos conduce en la actualidad, siguiendo a Ramos (1999), y fundamentándonos principalmente en Gimeno y Pérez (1995), a la distinción de cinco modelos o perspectivas básicas en la formación del profesorado, diferenciándose en algunas de ellas corrientes más específicas. (Ver cuadro 2.4.)

[5] Según indica Broudy (1984), citado por Viciana (1996), en la Formación del Profesorado Basada en las Competencias, se definen las competencias en términos de actuaciones especificadas, que están establecidas como segmentos concretos de conductas observables, es decir, conductas que el profesor debe realizar directamente y no observarlas indirectamente a través de cursos convencionales.
El origen del CBTE , según indica Marcelo (1989), se encuentra en: el movimiento "accountability" o de rendimiento de cuentas, que consiste en la comprobación sistemática de los logros conseguidos por los alumnos; y en las teorías conductistas. García (1987) añade a dichos orígenes: la investigación proceso-producto; y el desarrollo de la enseñanza individualizada con diferentes programas modulares.

1. PERSPECTIVA ACADÉMICA

- Enseñanza: proceso de transmisión de conocimientos y adquisición de la cultura pública de la humanidad. (Gimeno y Pérez, 1995).
- Profesor: mediador en la transmisión de la cultura. Intelectual y buen conocedor de los contenidos a impartir.

Pérez (1992a) diferencia dos enfoques: enciclopédico y comprensivo.

1.1. ENFOQUE ENCICLOPÉDICO	1.2. ENFOQUE COMPRENSIVO
- Cuantos más conocimientos del contenido tenga el docente, mejor podrá desarrollar su trabajo. - En lo referente a la formación pedagógica y didáctica, solamente es importante exponer de forma clara y ordenada.	- El profesor debe conocer la estructura de la materia y también la forma de enseñarla. - Se concede gran importancia a la formación pedagógica y didáctica del profesor.

2. PERSPECTIVA TÉCNICA

- Profesor: persona que domina las diferentes destrezas y competencias, y es capaz de adaptarse a las diferentes situaciones de enseñanza que pueden acontecer.

2.1. MODELO DE ENTRENAMIENTO	2.2. MODELO DE ADOPCIÓN DE DECISIONES
- Las destrezas y competencias que concretamente debe dominar el profesor son el resultado de las investigaciones realizadas y en las que se ha establecido una relación entre dominio de las mismas y modificación de conductas en los alumnos.	- El aspecto fundamental es la capacidad de los docentes para decidir la destreza que es adecuado utilizar en cada situación. Se concede gran importancia a los aspectos mentales que conducen a un determinado comportamiento.

3. PERSPECTIVA PRÁCTICA

- El aprendizaje por parte del profesor se produce por la experiencia (conocimiento previo del profesor) y por la observación de la práctica y la reflexión sobre la misma.

Pérez (1992a) diferencia en esta perspectiva dos enfoques: tradicional y reflexivo sobre la práctica.

3.1. ENFOQUE TRADICIONAL	3.2. ENFOQUE REFLEXIVO SOBRE LA PRÁCTICA
- Enseñanza como proceso artesanal. - El profesor aprende por ensayo-error, imitando a su formador, a través del contacto con la práctica experta de éste. (Gimeno y Pérez, 1995).	- El profesor aprende y reconstruye su propio conocimiento de forma activa mediante su reflexión durante la práctica y antes o después de ella. (Schön, 1983, habla de reflexión “sobre la acción” y “en la acción”).

<table>
<tr><td colspan="2">4. PERSPECTIVA DE REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA PARA LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL
- Enseñanza concebida como actividad crítica, en la cual el profesor actúa como un activista político, transmitiendo los valores éticos y políticos existentes.
- Mediante la reflexión se busca conseguir prácticas educativas y sociales más justas y democráticas. (Marcelo, 1995).
- Smyth (1989) propone realizar la reflexión mediante las siguientes fases: describir lo que hago; informar qué significa lo que hago; confrontar cómo he llegado hasta aquí; reconstruir cómo puedo hacer las cosas de forma diferente.</td></tr>
<tr><td>4.1. ENFOQUE DE CRÍTICA Y RECONSTRUCCIÓN SOCIAL

- Concepción del profesor como intelectual crítico y reflexivo, con el compromiso político de formar en lo referente al análisis crítico del orden social.</td><td>4.2. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESOR PARA LA COMPRENSIÓN
- El desarrollo y formación profesional debe realizarse mediante la investigación-acción por parte del docente, utilizando su reflexión como forma de mejorar la calidad de sus intervenciones.</td></tr>
<tr><td colspan="2">5. PERSPECTIVA PERSONALISTA
- Enseñanza entendida como proceso de comprensión y desarrollo personal.
- El aspecto fundamental en la formación del profesorado y aprendizaje de los alumnos es el desarrollo de la propia personalidad.</td></tr>
</table>

Cuadro 2.4. Perspectivas de formación del profesorado según Ramos (1999), basado en Gimeno y Pérez (1995).

Basándonos fundamentalmente en un esquema elaborado por García Ruso (1997), y en posteriores modificaciones de Saénz-López (1998) y Ramos (1999), presentamos a modo de síntesis, un cuadro en el que aparecen recogidas diferentes denominaciones que diversos autores asignan a modelos que, aunque no son totalmente coincidentes en las distintas clasificaciones, si mantienen al menos características similares. (Ver cuadro 2.5.)

Zeichner, K. (1983)	**Ferry, G. (1991)**	**Gimeno, J. Pérez, A. (1995)**
Tradicional	Centrado en adquisiciones	Perspectiva Académica
Personalista	Centrado en el proceso	Perspectiva Personalista[6]
-	-	Perspectiva Crítica
Conductista (o Behaviorista)	Centrado en adquisiciones	Perspectiva Técnica
Orientado a la indagación (o Inquiry-Oriented)	Centrado en el análisis	Perspectiva Práctica

Cuadro 2.5. Diferentes denominaciones de modelos de formación del profesorado.

Como hemos podido comprobar, los diferentes paradigmas, modelos o perspectivas, responden a las distintas formas de concebir al profesor, a la enseñanza y a los condicionantes principales del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De forma directa podríamos relacionar los paradigmas indicados con la formación del profesorado de educación física e incluso con la formación de entrenadores, concediéndole importancia: a los conocimientos que tengan sobre la materia; al dominio de destrezas docentes; a la experiencia previa obtenida mediante la observación y reflexión; a la actitud crítica, reflexiva, y de investigación-acción; o a la formación y desarrollo de la personalidad del profesor/entrenador.

En la formación del profesorado de educación física, como comprobaremos posteriormente en la exposición de los diferentes modelos de formación, se ha concedido importancia fundamentalmente: al dominio de destrezas docentes (perspectiva técnica); y al desarrollo de una actitud crítica y reflexiva (acorde con el enfoque de crítica y reconstrucción social y con el enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión).

[6] La Perspectiva Personalista no aparece recogida en la propuesta original de Gimeno y Pérez (1995), su inclusión en el cuadro es realizada por Ramos (1999).

Consideramos que tanto en la formación de profesores en general, en la formación de profesores de educación física y en la formación de entrenadores, no es conveniente hablar de modelos puros, y decantarse por un solo aspecto como determinante de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con García Ruso (1997), opinamos que lo ideal es llevar a cabo programas formativos en los cuales se recoja lo positivo de los distintos modelos existentes, partiendo de reconocer la importancia que cada uno de ellos puede tener en la consecución del éxito.

Una vez indicada nuestra visión general al respecto, vamos a especificar los aspectos concretos del entrenador deportivo que constituyen el objeto de estudio de nuestra investigación. Tras esta primera aproximación al objeto de estudio, procederemos a establecer una relación prioritaria con ciertos modelos de formación del profesorado, pero siempre partiendo de considerar y tener en cuenta el aporte del resto de modelos al mismo.

Nuestro estudio, ubicado en el desarrollo de la competición deportiva en voleibol, esta enfocado al análisis de las destrezas docentes y reflexión por parte del entrenador. Debido a las características concretas de la competición deportiva, las destrezas docentes del entrenador que se manifiestan en mayor medida son las relacionadas con el aporte de información a sus jugadores, mediante conducta verbal y no verbal. Nosotros nos centraremos en el análisis de la conducta verbal.

Reconocemos la importancia de que el entrenador posea una correcta formación académica (conocimientos); una adecuada formación en experiencias; y una personalidad bien desarrollada, para llevar a cabo una óptima puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero al mismo tiempo consideramos que una vez conseguido un nivel óptimo en los aspectos indicados, los determinantes del éxito en el proceso son: las destrezas docentes, y la capacidad crítica y de reflexión del entrenador.

Autores como Pérez (1992b, 1995), Moral (1998), Ramos (1999), consideran fundamental formar docentes críticos y reflexivos, capaces de ir contribuyendo con su reflexión “sobre la acción” y “en la acción” a la mejora de su calidad docente. Nosotros creemos que esta consideración debería ser aplicada también a la formación de los técnicos deportivos.

En línea con lo que venimos exponiendo, en el cuadro 2.6. mostramos la ubicación de nuestro estudio con relación a la importancia concedida a las destrezas docentes y la capacidad crítica y reflexiva, en las distintas perspectivas de formación del profesorado.

NUESTRA INVESTIGACIÓN	MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DESTREZAS DOCENTES (Conducta verbal)	• Movimiento de competencias. (Joyce, 1975). • Modelo conductista. (Zeichner, 1983). • Modelo técnico. (Gimeno, 1983). • Modelo centrado en las adquisiciones. (Ferry, 1991). • Perspectiva técnica. (Kirk, 1986a). • Modelos tecnológicos. (García, 1987). • Modelo profesional. (Marcelo, 1987). • Perspectiva técnica. (Gimeno y Pérez, 1995).
PENSAMIENTO DEL ENTRENADOR	• Movimiento de orientación social. (Joyce, 1975). • Modelo orientado a la indagación. (Zeichner, 1983). • Modelo técnico-crítico. (Gimeno, 1983). • Modelo centrado en el análisis. (Ferry, 1991). • Perspectiva radical. (Kirk, 1986a). • Modelos humanistas. (García, 1987). • Modelo orientado a la indagación. (Marcelo, 1987). • Perspectiva práctica (enfoque reflexivo sobre la práctica); Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social (enfoque de investigación-acción). (Gimeno y Pérez, 1995).

Cuadro 2.6. Relación entre los niveles estudiados en nuestra investigación y los modelos de formación del profesorado.

Seguidamente procedemos a analizar los diferentes modelos de formación del profesorado surgidos en educación física.

Los orígenes de la investigación en educación física se ubican en los años setenta, a partir de los trabajos sobre análisis de la enseñanza realizados por Anderson (1971). De acuerdo con Del Villar (1997), podemos indicar que los estudios sobre modelos de formación del profesorado de educación física, se producen de forma paralela a las investigaciones realizadas sobre enseñanza de la educación física.

Los diferentes modelos de formación del profesorado de educación física, basados en los paradigmas sobre formación del profesorado indicados anteriormente, reconocen la importancia fundamental de las destrezas docentes y la capacidad reflexiva del profesor. Entre estas

clasificaciones destacamos la realizada por Bain (1990a, 1992), o la establecida por Del Villar (1997).

BAIN (1990, 1992)	**DEL VILLAR (1997)**
1. Paradigma Behaviorístico	**1. Modelo técnico**
* Características: - Se corresponde con la perspectiva tecnológica de formación del profesorado. - Objetivos de la formación del profesorado: adquirir y perfeccionar las competencias de enseñanza relacionadas con la eficacia pedagógica. - Objetivos de los programas de formación: aprender y ejercitar las habilidades de enseñanza que promueven y facilitan el aprendizaje de los alumnos.	
* Autores destacados: Siedentop (1983, 1991); Piéron (1988, 1992, 1993); Delgado (1990); Rosenshine y Furst (1973); Bain (1976); Martinek (1983); Meztler (1983); Castañer (1992); Castejón (1992); Camerino (1994).	
2. Teoría de la socialización ocupacional	**2. Modelo cognitivo-reflexivo**
* Características: - Se corresponde con el enfoque reflexivo sobre la práctica indicado en los modelos de formación del profesorado. - Objetivos de la formación del profesorado: capacitar a los profesores para que reflexionen sobre su propia práctica. - Objetivos de los programas de formación: conocer y comprender el proceso de socialización de los profesores, los agentes de socialización y las influencias de éstos sobre la actividad profesional del docente, con la intención de desarrollar programas de formación adecuados.	
* Autores destacados: Templin y Schempp (1989); Del Villar (1993); Medina (1995); Romero (1995); Granda (1996); Viciana (1996); Sáenz-López (1998); Ramos (1999).	
3. Teoría crítica	**3. Modelo socio-crítico**
* Características: - Se corresponde con el enfoque de crítica y reconstrucción social de los modelos de formación del profesorado. - Objetivos de la formación del profesorado: formar profesores emancipados, autónomos y críticos, capaces de reflexionar sobre la realidad social en su conjunto. - Objetivos de los programas de formación: incidir en los aspectos de índole política, ética y moral implicados en la actividad docente.	
* Autores destacados: Tinning (1987a); Hellison y Templin (1991); Kirk (1986a); Sparkes (1991); Fraile (1993); García Ruso (1993); Devís (1994); Pascual (1994).	

Cuadro 2.7. Modelos de formación del profesorado de educación física, según Bain (1990a, 1992) y Del Villar (1997).

En el cuadro 2.7. recogemos la clasificación realizada por dichos autores, en él relacionamos cada uno de los paradigmas establecidos para la formación del profesorado de educación física, con la perspectiva de formación del profesorado con la que se corresponden; indicamos las principales características y objetivos de cada modelo, en cuanto a formación del profesorado y programas de formación; y recogemos una serie de investigadores destacados que han realizados estudios encuadrados en cada uno de estos paradigmas.

Como se puede comprobar, los tres modelos o paradigmas indicados por Bain (1990a, 1992) y Del Villar (1997) son muy similares, diferenciándose únicamente en la denominación asignada a cada uno de ellos.

Si relacionamos nuestra investigación con los diferentes paradigmas de formación del profesorado de educación física, vemos que estaría encuadrada entre dos paradigmas: el paradigma cognitivo-reflexivo, y el paradigma técnico. Principalmente nos ubicamos en el modelo cognitivo-reflexivo, aunque sin rechazar la importancia que consideramos que tiene la adquisición de destrezas docentes propias del modelo técnico o behaviorístico.

2.1.1.2. PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Los diferentes programas de formación del profesorado de educación física tratan de dar respuesta a unas necesidades formativas concretas, que surgen a partir de la concepción que se tenga del docente. Es por ello que antes de adentrarnos en el análisis de los diferentes programas de formación del profesorado de educación física es necesario tener la referencia del tipo de profesional que se quiere formar.

Siguiendo a Carreiro da Costa (1996:21-31), los profesores de educación física deben ser profesionales que presenten las siguientes características:

1. *Conocimiento científico y pedagógico profundo, que sepan responder a las preguntas ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar?*
Shulman (1987), reconociendo la importancia de este dominio, recogía en la formación del profesor de educación física, una serie de categorías de conocimiento, unas de carácter general (comunes para todas las áreas curriculares) y otras más específicas (para el área de educación física, en nuestro caso).[7]

2. *Poseedores de un amplio repertorio de habilidades de enseñanza y con competencia técnica.*
Es decir, profesores que dominen gran variedad de habilidades y destrezas docentes consideradas eficaces, de modo que sean capaces de enfrentarse y superar los problemas que acontezcan en la práctica diaria, y de conseguir los objetivos pretendidos desde el área de educación física.

3. *Que acrediten la importancia de la calidad de la enseñanza y reconozcan que su papel fundamental es promover el aprendizaje.*
Hace referencia a formar profesores cualificados, muy motivados y que busquen continuamente su mejora profesional, considerando como misión principal promover el aprendizaje y enseñar a los alumnos cómo aprender.

4. *Con espíritu crítico sobre sí mismos, capaces de analizar continuamente su enseñanza y el resultado de su trabajo, y dispuestos a promover las alteraciones que se muestren necesarias.*

[7] Para mayor información sobre las categorías de conocimiento indicadas por Shulman (1987), consultar apartado 2.1.1.1., páginas 27-28.

Se trata de formar profesores con curiosidad, interesados, que no realicen las tareas de forma rutinaria, reflexivos, que crean en su propia mejora y que asuman este proceso de mejora como una empresa colectiva.

5. *Capaces de actuar de acuerdo con los principios éticos y morales.*
Es decir, profesores que desarrollen una práctica inteligente, creando condiciones de desarrollo y aprendizaje más justas y gratificantes para todos los alumnos.

Ramos (1999), además de los aspectos indicados anteriormente, incluye entre estas características que deben tener los docentes, el ser conscientes de la necesidad e importancia del desarrollo del trabajo en equipo, en torno a proyectos comunes y adaptándose y respetando la toma de decisiones grupales.

La filosofía que subyace a cada uno de los objetivos perseguidos con la formación del profesorado de educación física, consideramos que es perfectamente válida para la formación de técnicos deportivos, siempre que se contextualice adecuadamente en el ámbito del entrenamiento deportivo.

Ibáñez (1996) se muestra partidario de esta idea al indicar que tanto en un ámbito como en otro, se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno/jugador, en el que en ambos casos se persigue la modificación de conductas para la creación de actitudes y la obtención de resultados académicos o deportivos.

Adentrándonos ya en los programas de formación del profesorado de educación física, comprobamos que éstos han sido objeto de numerosas críticas por parte de una serie de investigadores, así, según indican Bain (1990a), Kirk (1986a) o Locke (1984, 1987), citado por Carreiro da Costa (1996), hasta ahora los programas de formación de profesores de educación física no parecen haber tenido en cuenta el conocimiento científico que se posee sobre el tema, de tal modo que en muchas ocasiones los procedimientos empleados en la formación se seleccionan por tradición, lógica o convicción e inspiración personal.

Kirk (1986a) indica que la formación de profesores de educación física se ha desarrollado siguiendo un planteamiento “tradicionalista”, basado principalmente en la consideración de que mediante la experiencia y por ensayo-error, se llega a ser un buen profesor de educación física. Desde esta perspectiva, no se le concede importancia a la formación teórica del profesor, ni a la actividad reflexiva realizada por éste.

En esta misma línea, Bain (1990a) y Templin y Schempp (1989), consideran que los programas de formación del profesorado son ineficaces, debido principalmente a los siguientes aspectos:

a) No asumen que se está formando profesores.
b) Ausencia de una preparación sistemática para el aprendizaje y desarrollo de habilidades específicas de enseñanza.
c) Fragmentación del conocimiento entre las disciplinas que componen los planes de estudio.
d) Falta de cohesión conceptual entre el conjunto de formadores.
e) Desvalorización por parte de los formadores de las creencias, valores y concepciones sobre educación física, y de los procesos de escolarización que los candidatos a profesores transportan a los programas de formación; la fuerza del "aprendizaje por observación" se sobrepone así a la influencia de la formación inicial.

Tampoco Carreiro da Costa (1996) parece conforme con los programas de formación del profesorado de educación física, indicando que éstos no se han centrado en el desarrollo de las capacidades de indagación y reflexión, tan necesarias para el adecuado desarrollo docente.

Estamos de acuerdo con Carreiro da Costa (1996:20) en la consideración de que se trata de un problema de fondo que deberíamos intentar resolver tratando de concienciar a políticos, gestores, académicos, formadores de formadores, estudiantes y profesores, de que promover la calidad de la enseñanza es un problema: *ético y moral; de credibilidad y dignidad profesional; de supervivencia profesional.*

La calidad de la enseñanza depende en gran medida de la calidad de la formación inicial, si queremos mejorar la calidad de la docencia que se imparte, debemos empezar por mejorar la formación inicial y desarrollar una adecuada formación permanente de los profesionales encargados de la misma.

Llegados a este punto y teniendo en cuenta los principios fundamentales de los diferentes modelos de formación del profesorado, nos ratificamos en nuestra ubicación en una posición ecléctica, en la que consideramos que todos los modelos de formación pueden aportar algo al adecuado establecimiento de contenidos y objetivos en los programas de formación del profesorado de educación física, y al correcto desarrollo de los mismos.

Tratando de que la crítica realizada hasta ahora sea constructiva y permita optimizar la formación de nuestros profesionales, volvemos a basarnos en Bain (1990a), Graham (1990) y Templin y Schempp (1989) y en su indicación de características que reúnen los programas de formación de educación física más eficaces:

- Conciencia por parte de los formadores de que están formando y preparando a profesionales de la enseñanza.
- Gran unidad ideológica y conceptual entre los formadores.
- Los objetivos de formación son explícitos y claros, y son coherentes con los contenidos, actividades y estrategias de formación.
- Se da un énfasis particular a los conocimientos y procedimientos prácticos.
- Se hace una selección cuidadosa de las estrategias y habilidades de enseñanza que se van a aprender y a desarrollar, respetando las exigencias de las condiciones futuras de trabajo.
- Se presta una gran atención a las creencias, valores y concepciones que muestran los estudiantes.
- Se presta un fuerte apoyo a los profesores durante la fase de inducción.

Reconociendo la importancia de que los programas de formación del profesorado posean estas características, consideramos que también es necesario que dichos programas sean coherentes y estén de acuerdo con el tipo de profesional que queramos formar.

En consonancia con las ideas que venimos exponiendo y partiendo de los principales objetivos de la formación del profesorado de educación física, indicados en el apartado anterior, vamos a realizar la propuesta de estrategias y sugerencias a emplear en los programas de formación del profesorado de educación física. (Carreiro da Costa, 1996).

- No debería haber una distinción tan clara entre teoría y práctica, y entre conocimientos científicos y pedagógicos, sino formar de manera conjunta en ambos aspectos.

- Promover el perfeccionamiento de las habilidades o destrezas docentes consideradas como eficaces en las diferentes investigaciones desarrolladas. Se pueden emplear estrategias tales como microenseñanza, análisis de la enseñanza, modificación del comportamiento, simulación, supervisión, autoanálisis, supervisión recíproca, etc.

- Incentivar a los futuros profesores a que se cuestionen sus concepciones acerca de la enseñanza y analicen y reinterpreten sus experiencias anteriores. Es decir, que hagan una valoración crítica sobre sus experiencias en educación física escolar; que analicen de forma crítica la realidad actual de las prácticas de educación física escolar y las condiciones de ejercicio profesional; que analicen críticamente las orientaciones y objetivos del curso, relacionándolos con las exigencias profesionales futuras.
Para ello, en los programas de formación se pueden emplear estrategias como: simulación, indagación, estudio de casos, historias de vida, análisis de la enseñanza, supervisión clínica, etc.

- Formar profesores reflexivos, que se cuestionen su actuación, que tengan curiosidad, interés por mejorar, que sean capaces de distinguir entre una adecuada y una inadecuada práctica educativa.
En los programas de formación se pueden emplear las siguientes estrategias: investigación-acción, análisis de enseñanza, autoanálisis, historias de vida, estudio de casos, técnica de incidentes críticos, formación recíproca, etc.

- Formar profesores que actúen de acuerdo con los principios éticos y morales, desarrollando situaciones de aprendizaje justas y gratificantes para todos los alumnos.
Entre las estrategias que podemos emplear en los programas de formación podemos citar: indagación, investigación-acción, grupos de discusión, análisis de la enseñanza, estudio de casos, etc.

En nuestra investigación, la fase de intervención se lleva a cabo con tres entrenadores principiantes de voleibol, es por ello que vamos a continuar la revisión centrándonos principalmente en los programas de formación de la fase de prácticas docentes en formación inicial, y en los programas de iniciación a la enseñanza para profesores principiantes. Según Marcelo (1995), esta fase de iniciación profesional de profesores principiantes o de iniciación a la enseñanza es la comprendida por los primeros años de docencia de los profesores.

Realmente estos programas de iniciación son una continuación de los programas de formación inicial, siendo muy similares, en numerosas ocasiones, las características de ambos. Según indica Huling-Austin (1990:535):

> "*Los programas de iniciación reconocen que los profesores principiantes hace poco que han terminado su período de formación y que aún necesitan supervisión y apoyo similar al que recibieron en su fase de estudiantes".*

Debido a este hecho, según indican Carter y Richarsdson (1989), citados por Marcelo (1995), los programas de iniciación incluyen los tres componentes que posee cualquier programa de formación:

- Concepto de enseñanza y de formación.
- Selección del conocimiento que se considera necesario que posea el profesor principiantes, en este caso.
- Estrategias formativas que facilitan la adquisición del conocimiento. Con relación a este componente se pueden desarrollar las siguientes actividades formativas:
  · Materiales escritos sobre las condiciones de trabajo y las normas de la escuela.
  · Reuniones y visitas previas.
  · Seminarios sobre currículum y sobre enseñanza eficaz.[8]
  · Sesiones de entrenamiento por profesores mentores y otro personal de apoyo.
  · Observaciones por supervisores, compañeros, o grupos y/o grabación en vídeo de los profesores principiantes en las clases.
  · Entrevistas de seguimiento con observadores.
  · Consultas a profesores con experiencia.
  · Apoyo, asesoramiento, por profesores mentores.
  · Oportunidad para observar a otros profesores (en vivo o en grabación).
  · Reducción del tiempo/carga docente para los profesores principiantes y/o mentores.
  · Reuniones en grupo de profesores principiantes.
  · Creación de situaciones de enseñanza en equipo.
  · Cursos específicos para profesores principiantes en la Universidad.
  · Publicaciones para profesores principiantes.

La importancia de los programas de prácticas en el proceso de formación inicial de los docentes es un aspecto reconocido tanto por los formadores e investigadores, como por los propios profesores en formación. En este sentido Piéron (1996) indica que el profesor en

[8] En el apartado 2.1.2.1. *Destrezas docentes*, páginas 51-59, abordaremos el concepto de enseñanza eficaz.

formación considera su fase de práctica pedagógica como la fase más importante y más significativa de su formación inicial.

Como resultados de los trabajos desarrollados por Siedentop (1981), Hutslar (1977), Cramer (1977), Randall y Imwold (1989), podemos afirmar que los profesores en formación pueden mejorar sensiblemente gracias a una supervisión adecuada. Una correcta supervisión ofrece a los alumnos (e incluso a los profesores en ejercicio) mayores oportunidades para aprender. De forma más concreta y fruto de los trabajos desarrollados por estos autores, podemos indicar los siguientes resultados:

- Una supervisión adecuada con aporte de feedback, y con posibilidad de práctica por parte de los profesores en formación, posibilita que éstos: desarrollen habilidades de enseñanza eficaz; mejoren sus habilidades de interacción con el grupo, aumentando los comportamientos apropiados de los alumnos; incrementen el tiempo de aprendizaje; aprendan a discriminar los elementos críticos dentro de una variedad de habilidades motrices.
- Tanto los profesores en formación como los profesores en ejercicio pueden: mejorar sus habilidades de enseñanza; desarrollar estrategias de interacción positiva; aprender a dar los feedbacks que son más específicos para las tareas; reducir el tiempo requerido para organizar; aprender a intervenir con más entusiasmo.

Rodrigues (1998) coincide en indicar la importancia de esta supervisión pedagógica y la necesidad de un tratamiento consciente y responsable de la misma, que permita optimizar el proceso de formación del docente.

En consonancia con la importancia concedida a la práctica y supervisión, en las Escuelas de Formación del Profesorado, Facultades de Ciencias de la Educación y más recientemente en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, se plantea con carácter obligatorio la realización de prácticas de enseñanza supervisadas, como una parte importante del proceso de formación inicial de los docentes.

Tal y como hemos indicado anteriormente, el planteamiento de estas prácticas y los programas de iniciación para principiantes podrían tener características bastante similares.

De acuerdo con el perfil de docente que venimos exponiendo, y como hemos indicado en trabajos anteriores (Del Villar, Ramos y Moreno, 1998), los diversos estudios desarrollados en nuestro país sobre formación del profesorado de educación física, justifican el empleo de un modelo de formación del docente a través de un programa de reflexión sobre la práctica, con el que se pretende desarrollar en el docente la capacidad para analizar su propia práctica en el aula.

Se trata de un modelo de formación orientado a la indagación, con el que se persigue que el docente en formación conozca y comprenda lo que ocurre en el aula para que a partir de ahí pueda desarrollar sus propias estrategias de intervención, contribuyendo de este modo a la optimización de sus destrezas docentes.

En esta línea, Zeichner (1996) aboga por un tipo de practicum "orientado a la indagación y la investigación", encuadrado dentro de los programas reflexivos de formación del profesorado. En este practicum, la enseñanza se concibe como investigación, y se forma a los futuros profesionales como prácticos reflexivos. Las principales características identificadoras de este tipo de practicum son las siguientes:

1. Mediante este practicum, se trata de ayudar a los alumnos a que comprendan sus propias teorías prácticas de forma crítica y reflexiva, y que aprendan a desarrollar un nuevo conocimiento basado en la reflexión sobre su práctica.
2. Los contenidos a transmitir en las sesiones teóricas, deben modificarse, tratando de transmitir a los alumnos solamente los conceptos clave de las disciplinas, adquiriendo un dominio de conocimiento pedagógico o didáctico.
3. Es necesario promover una actitud crítica en los alumnos, tratando de conseguir que se sientan partícipes en la producción de conocimiento. La simple lectura y asunción de las investigaciones realizadas previamente por otros investigadores, no fomenta dicha actitud. (Field y Field, 1994).

Sobre estos mismos pilares, se fundamenta un modelo de practicum bastante extendido y generalizado, que tiene sus orígenes con Miguel Ángel Delgado Noguera, en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada, y que ha servido de base para el desarrollo del actual programa de practicum en enseñanza de la educación física, que desarrollamos en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, (Del Villar, Ramos y Moreno, 1998).

El programa, que incluye la modificación de las características de la supervisión a lo largo del mismo, consta de cuatro fases:

1. TOMA DE CONTACTO CON EL CENTRO EDUCATIVO. (Aproximadamente tres meses de duración).

Durante esta primera fase el profesor en formación, realiza las siguientes actividades:

- Recogida de información del contexto escolar.
- Recogida de datos del grupo asignado. Evaluación inicial.
- Observación sistemática del profesor de Educación Física del centro.
- Constitución del grupo de trabajo (grupos de 4), entre los compañeros de la Facultad, con reuniones semanales de análisis de enseñanza.
- Análisis del Proyecto Curricular de Centro y Programación de Aula.
- Elaboración personal de una programación de aula para el grupo asignado.
- Reunión con el supervisor de prácticas, para analizar documentos de trabajo y material curricular.

2. PRÁCTICA DOCENTE CON SUPERVISIÓN DEL EXPERTO.

Las actividades desarrolladas durante esta fase son las siguientes:

- Docencia directa de un grupo escolar (1 hora semanal).
- Observación sistemática de la acción docente del compañero (1 hora semanal).
- Reuniones con el supervisor para analizar la docencia realizada.
- Realización de autoinformes sobre su experiencia docente.
- Realización de planes de sesión.

3. PRÁCTICA DOCENTE CON SUPERVISIÓN DEL COMPAÑERO.

Durante esta fase se realizan las mismas actividades que hemos indicado en la fase anterior, con la salvedad de que las reuniones para analizar la docencia se llevan a cabo con el compañero.

4. PRÁCTICA DOCENTE AUTÓNOMA, SIN SUPERVISIÓN.

En ella se realizan las mismas actividades que en la fase 3 y 4, con la salvedad de que no se llevan a cabo reuniones para analizar la docencia, dado que lo que se busca es el trabajo autónomo del profesor en formación. En esta fase se incluye la elaboración de una memoria final de prácticas docentes.

Podemos considerar el programa formativo planteado en nuestra investigación, como una adaptación al ámbito deportivo del programa expuesto en las líneas anteriores. El hecho de enfocar nuestro trabajo hacia la competición, la situación de los entrenadores, la disponibilidad temporal de los mismos y otra serie de aspectos contextuales, han provocado la modificación y adaptación de las actividades del programa formativo expuesto, aunque sin duda ha tenido como fundamento los principios esbozados durante el desarrollo de este apartado.

2.1.2. ANÁLISIS Y OBSERVACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Una vez abordada la formación del profesorado de educación física y su relación e influencia en la formación de los entrenadores deportivos, enfocamos nuestra revisión hacia los aspectos relacionados con el análisis y observación del profesor de educación física.

Como ya hemos indicado en anteriores ocasiones, el profesor de educación física se encuentra inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de unos contenidos concretos, el cual se lleva a cabo en un contexto determinado. El entrenador deportivo también desarrolla una labor dentro de un contexto específico, interviniendo en un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que trata de conseguir unos objetivos concretos y relacionados con una disciplina deportiva.

Tanto el profesor como el entrenador son agentes que intervienen en la consecución del aprendizaje, pero existen otros factores o elementos que tienen influencia en dicho proceso.

Basándonos en los modelos cognitivos de enseñanza de la educación física de los que nos mostramos partidarios, presentamos de forma conjunta el modelo de análisis didáctico de las sesiones de enseñanza de las acciones deportivas, dentro del ámbito de la docencia, (Del Villar, 1993; Viciana, 1996), y el modelo de análisis didáctico de la enseñanza deportiva (Del Villar, 1996), sustentado en el anterior y coincidente en gran medida con el mismo.

1. EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA/ENTRENADOR DEPORTIVO	- Conducta docente. - Pensamiento docente.
2. LOS ALUMNOS/DEPORTISTAS	- Comportamientos motrices. - Pensamiento en torno a la enseñanza o práctica motriz.
3. EL CONTEXTO DE INTERACCIÓN	- Contexto del espacio del aula/contexto de la práctica motriz. - Contexto del centro o de la institución deportiva. - Contexto social.
4. EL PROGRAMA MOTOR	- Metodología de enseñanza. - Estructura de las tareas motrices.

Cuadro 2.8. Modelo de análisis didáctico de las acciones deportivas en contexto de docencia y entrenamiento. (Del Villar, 1993, 1996).

De estos cuatro elementos, nosotros nos vamos a centrar de manera prioritaria en el análisis del profesor de educación física/entrenador deportivo, incidiendo en los dos aspectos recogidos en el modelo anterior: conducta docente y pensamiento.

Abarcamos por tanto dos de las tres parcelas en las que, como indicamos en apartados anteriores, es necesario formar a los profesionales de la actividad física y deportiva:

- Teórica, conceptual o académica, adquirida normalmente en las facultades o centros formativos concretos, y tendente al dominio de conocimientos pedagógicos, didácticos y del contenido concreto de la enseñanza.
- Técnica, tendente al dominio de las competencias o habilidades docentes.
- Reflexivo-crítica, mediante la cual se persigue el desarrollo de la capacidad reflexiva del profesor o entrenador.

Los resultados de las investigaciones sobre conducta y pensamiento del profesor de educación física, tienen una gran aplicabilidad y transferencia hacia el entrenador deportivo, siendo necesario tanto en entrenamiento como en competición el dominio de unas destrezas docentes y una adecuada capacidad reflexiva que permita la optimización del proceso llevado a cabo.

Las investigaciones que siguen líneas como la que ahora exponemos, tanto si se desarrollan con profesores de educación física, como si se llevan a cabo con entrenadores, se centran fundamentalmente en la consecución de los siguientes objetivos:

- **Modelo conductual:**
- Identificar patrones estables de comportamiento docente.
- Correlacionar estos patrones estables con el rendimiento de los alumnos/deportistas, tratando de identificar las conductas más eficaces.
- Elaborar programas de entrenamiento que permitan la adquisición de patrones de comportamiento docente eficaz.
- **Modelo cognitivo-reflexivo:**
- Identificar las variables cognitivas que mejoran la capacidad reflexiva de los profesores/entrenadores.
- Elaborar programas de supervisión orientados a mejorar la capacidad de análisis y reflexión docente.

Estos objetivos son los que, en líneas generales, hemos perseguido con la realización del trabajo de investigación objeto de la Tesis Doctoral que ahora presentamos.

Partiendo de la citada transferencia y aplicabilidad de los estudios desarrollados sobre destrezas docentes y reflexión del profesor de educación física, al entrenador deportivo, en este apartado vamos a revisar las investigaciones sobre el profesor de educación física, analizando de forma separada los estudios sobre destrezas docentes y pensamiento.

2.1.2.1. DESTREZAS DOCENTES

Comenzaremos este apartado realizando un acercamiento conceptual al término que ahora abordamos. Las destrezas docentes, también denominadas competencias o habilidades docentes, podemos definirlas siguiendo a Del Villar (2001) como:

> *"El conjunto de conductas técnicas que realiza el profesor en el aula y que le permiten enseñar con mayor eficacia".*

Las destrezas docentes muestran el perfil didáctico del profesor, y han sido objeto de numerosos estudios e investigaciones encuadradas fundamentalmente en el paradigma proceso-producto. Dentro de este paradigma se desarrollan estudios enfocados hacia la eficacia docente o éxito pedagógico, en los que se trata de conocer las destrezas docentes de los profesores que influyen en la mejora de la calidad de enseñanza y optimizan el proceso llevado a cabo por ellos.

En estos trabajos normalmente se comienza realizando una fase descriptiva (análisis de las funciones de enseñanza y comportamiento de profesores y alumnos), y posteriormente una fase correlativa y experimental. Entre algunos autores destacados dentro de este paradigma, podemos citar a: Siedentop (1983); Martinek (1983); Piéron (1988); Delgado (1990).

En el campo de la actividad física y el deporte, de acuerdo con lo indicado por Piéron (1999), se han desarrollado dos tipos de investigación que permiten identificar las variables indicadoras del éxito pedagógico:

- El enfoque correlativo: mediante el cual se tratan de identificar relaciones entre comportamientos observados y adquisiciones motrices de los alumnos. (Carreiro da Costa y Piéron, 1990a; De Knop, 1983; Neto y Piéron, 1993; Yerg, 1977).

- **El enfoque comparativo,** que consiste en comparar:
  - Profesores que consiguen gran progreso en sus clases, con los que consiguen un progreso mínimo. (Carreiro da Costa y Piéron, 1990b; De Knop, 1983; Graham, Soares y Harrington, 1983; Phillips y Carlisle, 1983; Piéron y Piron, 1981). Aquí encuadramos los trabajos desarrollados sobre expertos[9] y principiantes, en los que se establecen comparaciones entre las actuaciones o características de ambos y su influencia en la eficacia.
  - Alumnos que consiguen gran progreso, con los que consiguen un progreso mínimo o incluso regresivo. (Carreiro da Costa y Piéron, 1990b; Piéron, 1983).

En un principio se trataba de investigaciones descriptivas y experimentales que usaban de forma casi exclusiva métodos cuantitativos, apareciendo el empleo de los métodos cualitativos en la década de los ochenta. Para el desarrollo de estas investigaciones se utilizaban diferentes **instrumentos o sistemas de observación.**

"Un instrumento de observación es un sistema de categorías que permite registrar el número o la duración de eventos, los cuales son

[9] El empleo del término experto, experiencia, eficacia a veces ha provocado ciertas confusiones o ha aparecido con distinto sentido en la literatura de investigación, según indica Dodds (1994). Nosotros aunque a lo largo de este apartado vamos a hacer referencia de forma separada a los estudios comparativos entre expertos-principiantes, y profesores más eficaces y menos eficaces, compartimos con Dodds (1994) la opinión de que para ser experto no basta con tener experiencia, es necesario también ser eficaz.
Siedentop y Eldar (1989), indican una serie de aspectos característicos de los expertos, entre los que podemos citar: ven cosas que los que no son expertos no ven, tienen capacidad para discriminar, diferenciar y responder de acuerdo con el contexto; poseen un repertorio más amplio de respuestas y pueden responder más tranquilamente a las situaciones, anticipándose y adecuándose al contexto; cuentan con más medios o recursos que los profesores no expertos, para estimular a sus alumnos; están menos sujetos al plan previsto con anterioridad, permitiéndose realizar modificaciones más contextualizadas; pueden articular y racionalizar su rendimiento o mejora de forma diferente a como lo hacen los no expertos.
Nosotros concebimos al experto como un profesional con experiencia, con estructuras de conocimiento profundas y elaboradas sobre los contenidos de enseñanza, los aspectos pedagógicos y psicológicos y las características de sus alumnos; con comportamientos eficaces de enseñanza; buena capacidad de observación, análisis y decisión; capaz de crear un clima adecuado en la clase que permita mermar los comportamientos poco deseables que podrían influir negativamente en el aprendizaje de los alumnos.

categorías de comportamiento de profesores y estudiantes". (Siedentop, 1998:56).

Los sistemas de observación empleados han sido diversos, tendiendo a adaptarse los mismos en función de las características del estudio. De este modo han surgido gran cantidad de instrumentos de observación, unos centrados en el alumno y otros en el profesor, que han tratado de dar respuesta a las necesidades y requerimientos de los trabajos desarrollados.

Entre los sistemas de observación más extendidos y difundidos en educación física, y que han servido de base para el desarrollo de otros instrumentos o para la realización de investigaciones concretas en el ámbito que nos ocupa, podemos citar:

- Centrados en el profesor:

- Flanders Interaction Analysis Sistem. Instrumento mediante el cual se valoraba indirectamente al profesor, al establecer una serie de categorías que evaluaban explícitamente unos estilos educativos en mayor medida que otros.

- C.A.F.I.A.S. (Cheffers Adaptation of the Flanders Interaction Analysis Sistem).Instrumento basado en el sistema de interacciones de Flanders, que fue adaptado a la educación física por Cheffers (1983) en la Universidad de Boston. Con él se desarrollaron una serie de estudios descriptivos, centrados en conocer desde diferentes perspectivas, lo que los profesores y alumnos hacían y decían en los cursos de educación física.

- T.B.O.S. (Teacher Behavior Observation System). Creado por Yerg (1977), y empleado en estudios con enfoque correlativo en los que se observaban los diferentes comportamientos de los profesores.

- T.E.O.S. (Teacher Enthusiasm Observation System). Creado por Rolider (1979), con la intención de observar los comportamientos de entusiasmo mostrados por los profesores. Sus categorías se centraban principalmente en el feedback y en otra serie de comportamientos no verbales.

- FEED/Ulg. Instrumento empleado para observar la calidad de las intervenciones de instrucción con las que se presenta el contenido de enseñanza a los alumnos y las reacciones del profesor a la prestación del alumno, creado en la Universidad e Liège. (Piéron y Devillers, 1980).

- Centrados en el alumno:

- BESTPED. (Behavior of Student in Physical Education). Perfeccionado por Laubach (1975) y empleado para observar el comportamiento del alumno, principalmente en lo referido a la participación motora.

- A.L.T.-P.E. (Academic Learning Time-Physical Education). Surgió a partir de la propuesta de Siedentop, Birdwell y Metzler (1979) de adaptar los conceptos de los estudios del BTES (Beginning Teacher Evaluation Study) al ámbito de las actividades físicas. Se trata de un instrumento centrado en el análisis del tiempo de aprendizaje en educación, que fue modificado por Siedentop, Tousignant y Parker (1982).

- OBEL/Ulg. (Observation de l'Elève/Université de Liège). Piéron y Dohogne (1980). Presenta analogías con el instrumento anterior, incluyendo como aspecto importante recoger las intervenciones del profesor hacia el alumno observado.

- C.A.R.S. (Children's Activity Rating Scale), desarrollado por Puhl, Greaves, Hoyt y Baranowski (1990), se trata de un sistema de observación para controlar la intensidad de la actividad desarrollada por el alumno.

Algunos de estos sistemas han sido adaptados, modificados o utilizados como base para la creación de diferentes instrumentos de observación empleados en la investigación en el ámbito deportivo, los cuales trataremos con mayor detalle en el cuarto apartado de este capítulo.

Los estudios que venimos indicando, desarrollados en educación física, sobre las destrezas docentes del profesor y encuadrados en el paradigma proceso-producto, surgieron en un principio basados en los modelos de investigación desarrollados en la enseñanza en el aula, pero el déficit en cuanto a recursos humanos y financieros para llevar a cabo estudios completos y de larga duración de los mismos, provocó el desarrollo de investigaciones menos complejas y basadas en el análisis de unidades experimentales de enseñanza ("Experimental Teaching Units"-EUT). Según indica Piéron (1999:60):

> *"... Las unidades experimentales de enseñanza proporcionan una situación simplificada de enorme riqueza y que conserva los aspectos esenciales de la vida en la clase. Estas unidades permiten comprobar hipótesis razonables sobre las variables importantes que influyen en la enseñanza de las actividades físicas".*

Llegados a este punto y una vez que conocemos las características de la investigación desarrollada en educación física sobre las destrezas docentes del profesor, podemos indicar las principales conclusiones de las mismas, basándonos fundamentalmente en:

1. Los resultados de los estudios comparativos sobre profesores expertos y principiantes.
2. Los resultados de los estudios más significativos sobre criterios de eficacia docente en la enseñanza.

1. Estudios comparativos sobre profesores expertos y principiantes.

Los estudios sobre este tópico, realizados en distintas áreas, indican la existencia de una serie de características concretas en los profesores expertos, que se manifiestan de modo diferente en los principiantes, (Bereiter y Scardamalia, 1986, citados en Marcelo, 1995). Así:

- La complejidad de las destrezas. El experto realiza sus acciones apoyándose en una estructura diferente y más compleja que la del principiante, ejerciendo un control voluntario y estratégico sobre las partes del proceso, que se desarrolla más automáticamente en el caso del principiante.

- La cantidad de conocimiento. El experto posee más conocimientos que el principiante. Relacionado con este aspecto, la investigación desarrollada por Carreiro da Costa y Piéron (1990b) con profesores de educación física, indica que los más eficaces emiten mayor porcentaje de feedback correcto, para lo cual es necesario un buen conocimiento de la materia que se enseña, junto con la capacidad para identificar los errores y para emitir una reacción inmediata adecuada.

- La estructura del conocimiento. Los expertos tienen una estructura de conocimiento profunda y multinivel, con muchas conexiones inter e intranivel. Los principiantes tienen una estructura de conocimiento más superficial, con unas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con la idea general, pero no entre sí.

- La representación de los problemas. El experto atiende a la estructura abstracta del problema y utiliza una variedad de tipos de problemas almacenados en su memoria. Los principiantes están influidos por el contenido concreto del problema y, por tanto, tienen dificultades para representarlo de forma abstracta.

Januário (1996) establece la comparación entre profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la educación física, indicando, como fruto de sus investigaciones, una serie de diferencias en cuanto al perfil de ambos en la fase interactiva de la enseñanza.

- Feedback: los principiantes aportan un feedback menos preciso y específico que los expertos. Yerg y Twardy, (1982) y Piéron y Piron, (1981), han comprobado que la cantidad de feedback específicos diferencia las clases de aprendizaje superior de las de un menor aprendizaje.
- Gestión del aula: los profesores expertos aprovechan mejor el tiempo del programa, obteniendo mayor duración del tiempo útil. Igualmente, los profesores expertos conceden mayor importancia a la instrucción, empleando mayor cantidad de tiempo en el aporte de información.
- Atención a la información por parte de los alumnos: los profesores expertos consiguen valores más elevados de atención por parte de sus alumnos.

Debemos destacar también, que los profesores principiantes comparados con los expertos, indican en mayor medida a los alumnos los objetivos que persiguen. Por su parte, en lo referente a la presentación de las tareas, no se encontraron diferencias significativas entre los dos tipos de profesores, si bien en estudios anteriores, como el realizado por Masser (1991), se comprobó que la presentación de tareas realizada por profesores expertos era más específica que la realizada por los principiantes.

2. Estudios sobre criterios de eficacia docente.

Los resultados de los estudios más significativos sobre eficacia de la enseñanza en general, según Carreiro da Costa (1984), concluyen las siguientes premisas, que perfectamente son aplicables a la enseñanza de la actividad física y deportiva:

- Una enseñanza no promueve directamente un aprendizaje, al igual que el comportamiento del profesor no es el único elemento que tiene influencia en el aprendizaje, sino que intervienen un conjunto de factores.
- El nivel inicial de conocimiento del alumno condiciona la calidad del aprendizaje. La influencia de este aspecto es diferente dependiendo de la duración de la unidad de enseñanza y de la complejidad de la habilidad que se aprenda. (Carreiro da Costa, 1988).
- Una actitud favorable de los alumnos hacia una materia de enseñanza, está asociada con buenos resultados escolares.

- Los profesores más eficaces estructuran la actividad de los alumnos de modo que puedan intervenir adecuadamente durante el máximo tiempo, y les informan de forma clara y concisa sobre qué hacer, dónde y porqué.
- El tiempo de aprendizaje es un aspecto fundamental para el éxito de la enseñanza.
- El grado de dificultad de las tareas de aprendizaje condiciona el éxito de la enseñanza
- El aporte de feedback es un factor determinante del éxito, (Piéron y Piron, 1981; Piéron 1982a). Según Bloom (1979) el aporte de feedback puede llegar a provocar variaciones de un cuarto en las adquisiciones de los alumnos. Los feedbacks específicos relacionados directamente con la materia de enseñanza son los que se consideran más importantes.
- Es importante que el profesor establezca un adecuado control de la actividad pedagógica de los alumnos.
- Es conveniente crear un clima apropiado y positivo en el aula de aprendizaje.

Relacionado con los estudios experto-principiante, se realizan una serie de trabajos que comparan eficacia y poca eficacia del proceso, centrándose principalmente en la actuación del profesor, como variable importante. En esta línea, Siedentop (1983) indica que el profesor eficaz es aquel que, sin recurrir a estrategias represivas o punitivas, encuentra los caminos susceptibles de mantener a los alumnos empeñados en las tareas de aprendizaje en porcentajes elevados de tiempo y de una forma adecuada.

La investigación realizada por Phillips y Carlisle (1983), muestra una serie de valores superiores en ciertas variables del profesor eficaz con relación a profesores menos eficaces, entre ellas podemos citar: el tiempo dedicado al aprendizaje; el análisis de las necesidades del alumno; la presentación previa de las tareas; el tiempo total de feedback; el feedback positivo; el carácter apropiado de la instrucción; junto con la identificación clara de objetivos. De modo general esto sugiere que los profesores más eficaces gastan menos tiempo en la organización y tienen más comportamientos de feedback o instrucción.

Carreiro da Costa (1988) en su estudio sobre el análisis de las características de intervención pedagógica de dos grupos de profesores con distintos niveles de éxito en la enseñanza de una técnica deportiva (fosbury flop), concluye, en relación a los profesores que muestran mayor y menor eficacia, las siguientes características:

- Profesores más eficaces: se caracterizan por comportamientos de instrucción, feedback pedagógico y organización; tienen capacidad para aprovechar mejor el tiempo del programa, posibilitando un mayor tiempo para la ejercitación motora; proporcionan a los alumnos una instrucción de mejor calidad científica y técnica, incidiendo en los aspectos más importantes de la ejecución técnica, empleando para ello demostraciones o un lenguaje claro y preciso; apoyan la actividad motora desarrollada por los alumnos mediante el aporte de feedback centrado en los aspectos críticos e informando acerca del porqué de los errores que se cometen.

- Los profesores menos eficaces: tienen características opuestas a las indicadas anteriormente. Aprovechan menos el tiempo del programa; dedican menos tiempo a la práctica motora; dedican menos tiempo a la instrucción; utilizan muy poco la demostración como técnica de enseñanza; aportan menor cantidad de feedback a los alumnos; presentan una cantidad de reacciones inapropiadas, superior a la media general. Igualmente según Carreiro da Costa y Piéron (1990b), invierten más tiempo en observar en silencio a los alumnos y en intervenir de forma diversa.

Finalmente y con la intención de englobar y sintetizar las conclusiones de los diferentes estudios desarrollados, podemos indicar siguiendo a Siedentop (1983; 1998), Piéron (1988; 1999), Carreiro da Costa (1986a; 1986b; 1988), Delgado (1990), Del Villar (2001), las siguientes variables fundamentales para la consecución del éxito pedagógico en la enseñanza de la actividad física y deportiva:

- El tiempo de compromiso motor.
- La corrección de la ejecución del alumno.
- La presentación de las tareas de enseñanza.
- La organización del aula de aprendizaje.
- El clima del aula.

Estas variables indicadoras del éxito o eficacia pedagógica, consideramos que son coincidentes en la enseñanza de la actividad física y deportiva, tanto en docencia como en el ámbito deportivo. Si bien las situaciones de entrenamiento son más parecidas a las sesiones de educación física, en competición, debido a las características de la misma, las variables indicadoras del éxito se inclinan más hacia algunos aspectos concretos de los arriba comentados: la corrección de la ejecución del deportista; la presentación de las tareas de enseñanza, concibiendo dicha presentación como el aporte de información previo al comienzo de la competición; el clima de aula.

El objeto de nuestro estudio, es el análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la competición, éste está relacionado principalmente con las destrezas docentes de presentación de la tarea y feedback, y por este motivo trataremos de forma específica ambas destrezas docentes aplicadas al entrenador deportivo.

2.1.2.2. EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

Como hemos indicado con anterioridad, y según hemos recogido en el modelo para el análisis de la enseñanza de la actividad física y deportiva, el pensamiento del profesor es sin duda un aspecto condicionante de su actuación y cuya influencia se manifiesta en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cualquier docente actúa de un modo determinado como consecuencia de unas decisiones previas, basadas en un pensamiento y reflexión anterior.

Los diferentes estudios desarrollados sobre el pensamiento del profesor, según Elbaz (1988), se pueden ubicar en dos enfoques:

- El enfoque empírico: en el cual la investigación sobre el pensamiento supone un medio para comprender las actividades de enseñanza.
- El enfoque interpretativo: que no concibe la separación entre pensamiento y acción, y considera que los estudios sobre el pensamiento constituyen un fin en sí mismos. Es la concepción del paradigma de los procesos de pensamiento del profesor, basados fundamentalmente en el análisis de las creencias del profesor acerca de su función, y de la importancia concedida a la escuela y a la educación física en la formación de los alumnos.

Nosotros nos mostramos partidarios de este último enfoque, concibiendo la importancia de los procesos reflexivos del profesor, y considerando que éstos influyen, guían y orientan su conducta.

En estos estudios se reconoce la importancia de una adecuada labor reflexiva del profesor para la optimización de su actuación, y se plantea el análisis de la misma en distintos momentos, durante la acción (reflexión en la acción) y antes o después de la misma (reflexión sobre la acción), Schön (1983).

Los elementos o componentes constituyentes de este pensamiento, de este conocimiento práctico o profesional, de este enlace entre la teoría y la práctica (Del Villar, 1993), de este conocimiento ligado a la acción, que es elaborado de forma personal, buscando la conexión entre teoría y práctica, y que incluye creencias, valores, teorías, conceptos, y formas de intervención en la práctica, (Zabalza, 1991), han sido recogidos de distinto modo por diferentes autores como, Shulman (1987);[10] Elbaz (1988): conocimiento de sí mismo, conocimiento del medio, conocimiento de la materia, conocimiento del currículum, conocimiento de la instrucción; o Yinger (1986): conocimiento de la técnica, conocimiento del contenido, conocimiento de la situación y del contexto, conocimiento de los estudiantes y otros participantes, conocimiento de sí mismo.

Especialmente interesante y novedosa nos parece la clasificación realizada por Medina y Domínguez (1989), en la cual recogen los componentes del conocimiento práctico, conceptualizándolos como constructos que explican cómo se genera, y qué forma tiene el conocimiento cuya base es la acción reflexiva del profesor. Este planteamiento de clasificación es muy útil para el análisis de la temática y características de la reflexión.

En nuestra investigación, que en el ámbito reflexivo estudia la temática, tipología y niveles de reflexión, y autopercepción del entrenador sobre sí mismo y su actuación, la clasificación de Medina y Domínguez (1989) supone un interesante punto de partida, al diferenciar los aspectos que influyen en la reflexión realizada por el entrenador.

Según dichos autores, en el conocimiento práctico podemos diferenciar seis constructos:

- Conceptos: son abstracciones y significados que el profesor posee acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de los elementos nucleares del proceso de pensamiento, desde los cuales el profesor organiza y profundiza en la actividad de enseñanza.
- Creencias: se trata de interpretaciones personales desde las que el docente asume ideológicamente la realidad educativa. Son personales, se sitúan dentro del ámbito cognitivo-afectivo, suponen una forma de sentir y concebir la enseñanza, son esencialmente valorativas e implican un posicionamiento ideológico.

[10] Ya hicimos referencia a la propuesta de Shulman (1987) acerca de las tipologías de conocimiento en la formación del profesorado de educación física. Ver apartado 2.1.1.1., páginas 27-28.

- Actitudes: son predisposiciones estables de formas de actuar, implican una disposición concreta ante la enseñanza. Son fruto de procesos cognitivos y afectivos, que sustentan, orientan, posibilitan y dan estabilidad a la conducta.
- Imágenes: son representaciones mentales (esquemáticas y visuales) de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Juicios: son formas de interpretar y establecer relaciones conceptuales de forma personal, fruto de procesos de análisis y valoración.
- Teorías: son marcos globales de conceptualización de la realidad, es el modo de descubrir, racionalizar, sentir e interpretar la realidad. Esta visión global de la acción permite al docente establecer leyes particulares de funcionamiento.

Los objetivos de las investigaciones desarrolladas sobre este tópico, han sido diversos, tendiendo a indagar sobre las preocupaciones de los profesores, sus problemas, satisfacciones, procesos llevados a cabo durante la reflexión, características de la reflexión, formas de concebir las situaciones y en función de ello respuestas, etc. Nosotros vamos a continuar nuestra revisión enfocándola hacia los estudios sobre:

- Preocupaciones, problemas, es decir la temática de la reflexión.
- Valoración propia del profesor sobre su actuación, satisfacciones, insatisfacciones, es decir el autoconcepto o autopercepción del docente.
- Características de la reflexión, tipología y profundidad o nivel con el que se reflexiona.

Estos son los aspectos del pensamiento del entrenador que analizamos en nuestra investigación, con ellos queremos conocer cómo va evolucionando la temática sobre la que los entrenadores reflexionan a lo largo de la temporada y conforme se avanza en el desarrollo del programa formativo; cómo se modifica su autopercepción a lo largo del proceso; y con qué nivel de profundidad reflexionan sobre los distintos aspectos acontecidos durante la competición.

Las investigaciones sobre las preocupaciones de los profesores manifestadas en su pensamiento y plasmadas en diferentes documentos, como los diarios, o recogidas a través de diferentes técnicas, como el recuerdo estimulado, permiten dibujar un perfil de las destrezas docentes o temática concreta a la cual el profesor concede mayor importancia en cada momento de su desarrollo profesional.

Por su parte los datos relativos a la propia percepción del docente, sus satisfacciones, la indicación del grado de cumplimiento de los objetivos perseguidos, nos acercan hacia la valoración personal de los docentes sobre su propia actuación, relacionándolo con distintos momentos en el desarrollo de un proceso formativo o con diferentes etapas en la carrera profesional.

El modo de abordar los problemas, la forma de reflexionar sobre ellos, la actitud descriptiva de la situación o el enfoque orientado hacia la solución u optimización de los mismos, nos sitúa en el análisis de las diferentes tipologías de la reflexión y relacionado con ello el nivel y profundidad de la misma.

A continuación recogemos los resultados más significativos obtenidos en los trabajos que versan sobre los aspectos enunciados anteriormente.

- Temática de la reflexión:

Las destrezas o categorías sobre las que los profesores de educación física reflexionan en mayor medida son las siguientes:

- Las tareas, son los motivos de reflexión principales (en la acción y sobre la acción) de los profesores en formación inicial. Se comprueba el carácter técnico que, sobre todo al principio, tienen las reflexiones de los profesores, (Ramos, 1999).

- El control del grupo, el clima de aula y la organización, son los aspectos más problemáticos para los docentes de educación física, según indican Wendt y Bain, (1989); Del Villar (1993); Perron y Downey, (1997); Sáenz-López (1998). Igualmente, Ramos (1999) constató que estas destrezas son un motivo de reflexión en la acción importante para el profesor. En este sentido también Veenman (1984) reconoce que el control del grupo y la gestión del aula, son categorías temáticas muy frecuentes, el aspecto disciplinario suele preocupar bastante y a veces puede ser problemático, al mismo tiempo que una mala gestión o control del grupo suele ocasionar una autopercepción negativa en los docentes. El aspecto organizativo cobra importancia por las características del contexto de la sesión de educación física, un espacio abierto, material que hay que movilizar, etc.

- La planificación de la sesión, constituye igualmente un tema conflictivo para los profesores principiantes, la preocupación por la temporalización, la dificultad para ajustarse a las previsiones, la gran cantidad de estímulos a

atender y los problemas para conseguir los objetivos previstos son temas sobre los que el profesor reflexiona en gran medida, (Del Villar, 1993).

- La intervención didáctica, referida a la comunicación entre profesor y alumnos en la presentación de tareas y el feedback. La presentación de las tareas es un aspecto que en principio preocupa a los docentes, siendo objeto de numerosas reflexiones por su parte. Sobre el feedback va cambiando la concepción de los docentes poco a poco, llegando a reconocer la importancia del mismo en el aprendizaje y preocupándose más de éste en la medida que se controle mejor al grupo, (Del Villar, 1993).

- La motivación, se trata de una categoría a la que los docentes conceden gran importancia, en educación física prácticamente no se concibe ninguna enseñanza que no cumpla esta condición, por ello los profesores, una vez que han solventado los problemas de organización y control, tienden a crear un clima positivo que fomente la motivación y el interés por la realización de las diversas actividades, (Del Villar, 1993).

El conocimiento de la temática de reflexión, o los estudios sobre las preocupaciones de los docentes, nos acercan al conocimiento de las razones de su comportamiento en las clases y a su percepción sobre la enseñanza.

Es un aspecto evidente que si queremos modificar ciertas conductas o actuaciones de los profesores, debemos empezar por modificar sus pensamientos o reflexiones al respecto, de modo que le encuentren sentido y estén convencidos de lo que hacen y porqué lo hacen.

El análisis de la temática de reflexión de los entrenadores nos aporta datos sobre estos mismos aspectos, permitiéndonos conocer los motivos por los que los entrenadores actúan de un modo y la importancia que le conceden a ciertos aspectos concretos. Estamos convencidos de que para optimizar la actuación del entrenador un paso previo es conocer a qué le concede importancia y cómo concibe la situación.

- <u>Autopercepción:</u>

Con relación a la percepción y grado de satisfacción que los docentes de educación física tienen sobre su actuación, podemos indicar de acuerdo con Del Villar (1993), que los profesores en formación inicial, debido principalmente a los problemas de control y a los conflictos que acontecen en el aula, tienden a tener una percepción negativa de su actuación, mejorando ésta cuando se someten a la supervisión de un experto y conforme va mejorando su eficacia y dominio de destrezas docentes.

En la formación de entrenadores pensamos que la situación puede ser similar, en un principio los entrenadores pueden tener una visión más negativa de su actuación, la cual puede cambiar cuando vayan adquiriendo dominio de sus habilidades y conforme vayan controlando al grupo y las relaciones que se establecen en él. Igualmente consideramos que la figura del supervisor que oriente y guíe la labor del entrenador, tal vez contribuya a modificar la imagen que el entrenador tiene sobre sí mismo y sobre su actuación. Estos son algunos de los aspectos que abordaremos en el desarrollo de nuestra investigación

- Tipología y niveles de reflexión:

Cuando hablamos de la tipología reflexiva nos referimos a "cómo" reflexiona el profesor, de acuerdo con ello y siguiendo a Ramos (1999) podríamos distinguir si el profesor describe lo ocurrido, explica y trata de justificarse, valora su actuación, hace una propuesta para resolver el problema o situación, o indicar una propuesta que es otra posibilidad de actuación ante una situación que se ha resuelto adecuadamente.

En función de las diferentes tipologías de reflexión empleadas por el profesor, la profundidad con la que ésta se realiza es diferente, así por ejemplo describir es un nivel inferior de profundidad de reflexión que explicar y valorar, del mismo modo hacer una propuesta resolutiva u optimizadora es un nivel superior que valorar y explicar lo ocurrido.

Estudios como el realizado por Ramos (1999), indican que los profesores en formación inicial tienden a explicar o justificar sus actuaciones, pero cuando se someten a programas de supervisión que inciden en la reflexión, disminuye la frecuencia del empleo de tipologías básicas como la descriptiva, aumentando las tipologías más complejas (optimizadora y resolutiva), fruto y consecuencia de estos cambios, se aprecia una evolución también en los niveles de reflexión de los profesores, situándose en niveles más bajos en formación inicial y ascendiendo conforme se avanza en el desarrollo de los programas formativos.

Consideramos que esto mismo puede ocurrirle a los entrenadores, de modo que entrenadores en formación inicial quizá reflexionen a un nivel inferior, con menos profundidad, mejorando ésta conforme avancen en el desarrollo de un programa de supervisión enfocado a ello.

Partiendo de los resultados comentados, que son fruto de diversas investigaciones realizadas en educación física, nosotros nos proponemos comprobar qué ocurre en el ámbito deportivo, ¿qué destrezas son las

indicadoras del éxito o la eficacia en el contexto deportivo?, ¿a qué le conceden importancia diversos estudiosos del tema?, ¿sobre qué reflexionan los entrenadores?, ¿qué imagen tienen de su actuación, cómo la consideran?, ¿cómo interpretan lo que ocurre en la competición?, ¿cómo reflexionan y con qué profundidad? Son estos algunos de los interrogantes a los que pretendemos dar respuesta con el desarrollo de nuestro trabajo, por ello, una vez recogido lo que ocurre en el contexto de la enseñanza de la actividad física, pasamos a analizar la situación desde el ámbito deportivo.

2.1.3. LA FORMACIÓN DE LOS ENTRENADORES

La formación de los entrenadores o técnicos deportivos en nuestro país, ha sido a lo largo del tiempo un tema controvertido y que ha carecido de uniformidad y homogeneidad. Como indica Ibáñez (1997a), la responsabilidad de la formación de entrenadores asignada a las federaciones deportivas, la falta de uniformidad, en este sentido, entre las diferentes federaciones y la consecuente diversificación del currículo, la inexistencia de un marco jurídico regulador, y la ausencia de equiparación académica en lo referente a la formación de técnicos o entrenadores, han sido algunos de los aspectos que han caracterizado a este ámbito formativo.

Para tratar de dar respuesta a dicha situación, surgen recientemente algunas leyes y reales decretos que, de forma progresiva, tienden a regular y homogeneizar la formación de nuestros técnicos o entrenadores deportivos, tal es el caso de la Ley del Deporte en 1990, el Real Decreto 594/1994, o el Real Decreto 1913/1997.

Junto a estos aspectos formales o legislativos, encontramos en la actualidad un creciente interés por la investigación en el ámbito deportivo, tratando de incidir principalmente en parámetros optimizadores del rendimiento deportivo, (Ibáñez, 1997a). Unido a ello, comienzan a desarrollarse investigaciones centradas en la formación de entrenadores, partiendo de concebir a los entrenadores y su actuación como una variable importante, pero no la única, influyente en la formación y rendimiento deportivo.

En esta parcela de investigación sobre formación de entrenadores es en la que ubicamos nuestra investigación, centrada en el análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador en competición. Con ella pretendemos contribuir al conocimiento y optimización de la formación de nuestros técnicos deportivos, partiendo de considerar en nuestro caso, la conducta verbal del entrenador, como una de las muchas variables influyente en el rendimiento deportivo, pero sin ser nuestro objetivo fundamental establecer una relación directa entre la conducta verbal del entrenador y el rendimiento deportivo de sus jugadores.

Para abordar este apartado, nos centraremos primero en los diferentes modelos de entrenador, establecidos a partir del empleo de diversos criterios de clasificación. En esta ocasión nosotros nos referiremos a diferentes clasificaciones en función de las características personales y/o de

actuación del entrenador, y en función de las características de la comunicación.

Nos parece fundamental conocer los principales objetivos a conseguir en la formación de los entrenadores, motivo por el cual dedicaremos la segunda parte del apartado a este aspecto, recogiendo en el mismo tanto los resultados de diversos estudios, como las opiniones de diversos autores acerca del tema abordado.

Continuaremos el desarrollo centrándonos en los programas de formación de entrenadores, apoyándonos en las normativas establecidas al respecto y en los trabajos desarrollados por diversos investigadores.

Finalizaremos el apartado refiriéndonos a la formación de los entrenadores de voleibol, regulada por la legislación vigente en el ámbito deportivo general, y con posibilidad de una doble vía formativa: federativa y universitaria.

2.1.3.1. MODELOS DE ENTRENADOR

Dentro del conjunto general de investigaciones realizadas en el ámbito deportivo, los estudios sobre formación de entrenadores constituyen aún una pequeña proporción, siendo menos frecuentes los trabajos enfocados de forma concreta al análisis de los modelos de entrenador deportivo.

En los estudios sobre los modelos de entrenador, el enfoque seguido ha sido diverso, dependiendo del criterio/s clasificador/es seleccionado/s para el desarrollo del mismo. Seguidamente vamos a realizar un recorrido por las principales clasificaciones elaboradas, tratando de establecer un paralelismo entre aquellas clasificaciones que aunque utilizan criterios diferentes, concluyen en el establecimiento de tipologías similares de entrenador. Como forma de estructurar la presentación de las diferentes clasificaciones, nos referiremos a:

1. Modelos de entrenador en función de las características personales y/o de actuación y toma de decisiones del entrenador.

2. Modelos de entrenador en función del estilo o destrezas de comunicación.

1. Modelos de entrenador en función de las características personales y/o de actuación y toma de decisiones del entrenador.

1.1. Una de las clasificaciones más conocida y difundida con relación a los modelos de entrenador es la que diferencia entre entrenadores:

- Autoritarios.
- Democráticos.
- Permisivos.

Independientemente de la denominación asignada a estas tipologías de entrenador, se trata de una clasificación proveniente del ámbito docente, en la que Lewin, Lippitt y White, citados por Beltrán, Moraleda, Alcañiz, Calleja y Santiuste (1987), atendiendo al tipo de liderazgo fomentado por el profesor, diferenciaban entre: líder autoritario; líder democrático; y líder *laissez-faire.*

Autores como Tausch (1977); Tutko y Richards (1984); Cebeira (1989); Chelladurai y Haggerty (1978); Martens, Christina, Harvey y Sharkey (1989); Ibáñez (1996),[11] utilizando diferentes criterios de clasificación, establecen tipologías de entrenador coincidentes en gran medida con las indicadas anteriormente.

Seguidamente indicamos los criterios de clasificación empleados por los autores mencionados:
- Tausch (1977): dirección, conducción, control y trato emocional del entrenador.
- Tutko y Richards: personalidad del entrenador.
- Cebeira (1989): estilos de dirección de grupo.
- Chelladurai y Haggerty (1978):[12] estilos de decisión del entrenador.
- Martens y cols. (1989): estilo de entrenamiento.
- Ibáñez (1996): actitud en el entrenamiento (refiriéndose a la actitud del entrenador en entrenamiento y competición).

[11] Aunque Ibáñez (1996) establece una clasificación en la que diferencia un total de seis modelos de entrenador, que expondremos posteriormente, al analizar una de las variables del entrenador: "la actitud en el entrenamiento", diferencia tres tipologías de entrenador, coincidentes con las tipologías que ahora abordamos.

[12] La clasificación desarrollada por Chelladurai y Haggerty (1978), se incluye en el denominado Modelo Normativo de Estilos de Decisión en Entrenamiento, el cual pretende conceptualizar los procesos de toma de decisiones del entrenador en contexto de entrenamiento y competición. De acuerdo con este Modelo, las decisiones tomadas por el entrenador, van a suponer su inclusión en un tipo u otro de entrenador. Estas decisiones dependen de una variedad de aspectos, como son: presión temporal; cualidades requeridas en las decisiones; información obtenida por el entrenador; complejidad del problema; necesidad de aceptación de la decisión por parte de los jugadores; poder del entrenador para que los jugadores acepten sus decisiones; integridad e interacción entre los miembros del grupo.

Por su parte, Zeigler y Bowe (1983), utilizando como criterio de clasificación los estilos de liderazgo del entrenador, diferencian un total de cinco modelos de entrenador, en los que se incluyen además de los tres modelos indicados anteriormente, designados como: dictador, demócrata y "el que deja hacer"; el modelo organizador, caracterizado por la importancia concedida a la planificación, organización y respeto a las normas establecidas; y el modelo profesional, interesado principalmente por la buena gestión y dirección, actuando de acuerdo con las circunstancias. Aunque se trata de una clasificación bastante conocida, sin duda está menos extendida y generalizada que la clasificación general que venimos exponiendo.

En el cuadro 2.9. recogemos las diferentes clasificaciones realizadas por los autores mencionados, en función de los criterios indicados con anterioridad. Como se puede comprobar, aunque en ocasiones la denominación asignada a cada modelo es diferente y los criterios empleados también difieren, las principales características asignadas a cada uno de ellos son coincidentes entre sí, tal y como expondremos a continuación.

TAUSCH (1977)	TUTKO y RICHARDS (1984) IBÁÑEZ (1996)	CEBEIRA (1989)	CHELLADURAI y HAGGERTY (1978)	MARTENS Y COLS. (1989)
• Modelo autocrático	• Entrenador autoritario	• Estilo autoritario o directivo	• Entrenador autocrático	• Entrenador autoritario
• Modelo integrador y social	• Entrenador democrático	• Estilo socio-integrativo o democrático	• Entrenador participativo	• Entrenador cooperativo
• Modelo de "dejar hacer"	• Entrenador permisivo	• Estilo no directivo o "dejar hacer"	• Entrenador delegativo	• Entrenador sumiso

Cuadro 2.9. Denominación asignada por diferentes autores a los modelos de entrenador, coincidentes en sus características generales.

Según indica Lorenzo (1997), los aspectos relativos a la personalidad del entrenador, empleados para el establecimiento de estos modelos de entrenador, influyen o pueden influir en:

- La filosofía del deporte, mostrando sus efectos en la conducta deportiva de los atletas.
- Los deportistas, principalmente en los más jóvenes, menos maduros y con personalidad menos estructurada.

De acuerdo con los aspectos comentados anteriormente, procedemos a indicar las principales características de los tres modelos establecidos, refiriéndonos igualmente a la influencia que la personalidad de cada tipo de entrenador puede tener en sus deportistas.

El entrenador autocrático, autoritario o directivo, se caracteriza por ser una persona exigente, centrada en el resultado, con relaciones poco afectivas y distantes. Este tipo de entrenador toma todas las decisiones. Suele conseguir un equipo disciplinado, organizado, duro y agresivo, pero en el que los jugadores están tensos, presionados, temen al entrenador, afectando principalmente a los más sensibles. Suele haber problemas cuando los resultados no son los esperados.

El entrenador integrador y social, democrático, socio-integrativo, participativo, cooperativo, permite la toma de decisiones de forma conjunta entre él y sus atletas. Es flexible y se preocupa por sus deportistas, los cuales suelen sentirse bien en el equipo, relajados y manifestando buena cohesión de grupo. Se trata de una persona amigable, sociable, que inspira respeto, pero al que puede no irle bien con jugadores holgazanes o inseguros que precisen de un entrenador más autoritario.

El entrenador con modelo de "dejar hacer", permisivo, no directivo, delegativo, sumiso, es opuesto a las características indicadas para el entrenador autoritario. Elude o delega la toma de decisiones, llegando en ocasiones incluso a justificar su actuación por falta de formación o interés. Concibe la competición de forma relajada, pasiva y algo distante. Es improvisador pero calmado y sereno. Los jugadores suelen tener la sensación de independencia del entrenador, considerándolo como poco interesado por el deporte, descuidado y sin entusiasmo, aunque debido a la poca represión recibida por él, suelen ser receptivos a sus instrucciones. Normalmente no suele conseguir éxito competitivo, ya que los jugadores no están acostumbrados a manejar la presión competitiva, no se ha llevado a cabo con ellos un proceso adecuado y controlado.

Siguiendo a Lorenzo (1997), podemos indicar que estos tres estilos de entrenador no corresponden con personalidades puras, pudiendo encontrarse mezclados rasgos pertenecientes a varias categorías. El autor,

no considera adecuado que el entrenador actúe siempre de la misma manera, independientemente del jugador de que se trate y de la situación, con relación a la justicia deben tener todos los deportistas las mismas posibilidades y recibir un trato igualitario, pero desde el ámbito psicológico es conveniente conocer adecuadamente a los jugadores y actuar con ellos de un modo u otro en función de sus características, y siempre adecuando el comportamiento a la situación.

De esta forma, el autor establece la siguiente relación entre tipos de entrenador y características de los jugadores:

- Entrenador autoritario: para deportistas desordenados o inseguros, ya que el entrenador les aporta la dirección que ellos no poseen.
- Entrenador democrático: para deportistas sensibles y creativos, a los cuales el entrenador presta el apoyo necesario.
- Entrenador permisivo: para deportistas con mucha experiencia, ya que les permite poner en práctica lo que ellos saben.

Considerando los aspectos mencionados y teniendo en cuenta la necesidad de adecuar nuestra actuación a las características del jugador, a la situación, y a los objetivos pretendidos, si tuviéramos que decantarnos por uno de los modelos de entrenador de los establecidos en las clasificaciones anteriores, elegiríamos a un entrenador democrático, ya que como indica García (1987), los entrenadores que posibilitan la intervención del jugador en la toma de decisiones, y que conceden importancia a la información a transmitir a sus deportistas (información frecuente sobre cómo mejorar, feedback positivo por aciertos y esfuerzo, etc.), favorecen el desarrollo de las percepciones de competencia y autodeterminación de los deportistas, contribuyendo al incremento de su motivación intrínseca. Igualmente, los estudios desarrollados por Hutslar (1982) y Liukkonen, Salminen y Telama (1989), muestran el predominio de una actitud más democrática en el entrenamiento, por parte de los entrenadores con más experiencia, siendo los entrenadores con menor experiencia, menos democráticos. Por tanto, si tomamos como criterio de actuación, el criterio de los expertos, nos decantaríamos por una actuación democrática.

1.2. Utilizando como criterio de clasificación las conductas destacadas del entrenador, Chelladurai y Saleh (1980), desarrollaron una clasificación sobre modelos de entrenador, que fue elaborada de forma conjunta con la creación de la Leadership Scale for Sports (LSS), Escala de Liderazgo en el Deporte, en la cual se diferencian cinco dimensiones de

comportamiento del líder/entrenador,[13] que dan lugar a la diferenciación de cinco modelos de entrenador:

> *- Conducta de entrenamiento e instrucción. (Entrenador instructor): conducta del entrenador dirigida a mejorar la ejecución de los atletas, por medio de, la insistencia y facilitación de entrenamiento enérgico y duro, instruyéndoles en las destrezas, técnicas y tácticas del deporte; clarificando las relaciones entre los componentes del equipo y estructurando y coordinando las actividades de los mismos.*
> *- Conducta democrática. (Entrenador democrático): conducta del entrenador que concede gran participación a los atletas en las decisiones concernientes a las metas del grupo, los métodos prácticos y las tácticas y estrategias de juego.*
> *- Conducta autocrática. (Entrenador autoritario): conducta del entrenador que incluye independencia en la toma de decisiones y subraya su autoridad personal.*
> *- Conducta de apoyo social. (Entrenador "amigo"): conducta del entrenador caracterizado por una preocupación individual por los atletas, por su bienestar, por un ambiente positivo para el grupo y por relaciones cálidas para con los componentes del mismo.*
> *- Conducta reforzante, feedback positivo. (Entrenador psicólogo): conducta del entrenador que incluye la aplicación de refuerzos a un atleta como reconocimiento y recompensa por una buena actuación.*

Las cinco dimensiones de comportamiento diferenciadas, que permiten distinguir los modelos de entrenador indicados, están relacionados respectivamente: con la orientación hacia la tarea (entrenamiento e instrucción); los estilos de decisión (conducta democrática y autoritaria); los factores motivacionales o de relaciones (apoyo social y conducta reforzante o feedback positivo). Crespo y Balaguer (1994).

Los estudios desarrollados con el empleo de la LSS, permiten conocer la percepción de los deportistas sobre las conductas de liderazgo de su entrenador, las preferencias de los deportistas acerca de los comportamientos de liderazgo de su entrenador, junto con la propia percepción del entrenador sobre sus conductas de liderazgo.

Diversos estudios desarrollados con el empleo de esta escala, Horne y Carron (1985); Dwyer y Fischer (1988) y Pataco (1988), citados por

[13] La definición, traducida al castellano, de cada una de las dimensiones ha sido extraída de Escudero, Servera, Pizà y García-Mas (1996:272).

Crespo, Balaguer y Atienza (1993); Serpa, Pataco y Santos (1991); Crespo, Balaguer y Atienza (1993), coinciden en indicar que las conductas de entrenamiento e instrucción y la conducta reforzante (feedback positivo) son las dimensiones más comunes de comportamiento de los entrenadores. Unido a ello, Serpa (1998) indica que ambas conductas del entrenador, al igual que la conducta democrática por parte de éste, provocan menos ansiedad en los atletas. Motivos por los cuales, en un sentido general, nos decantaríamos por este tipo de actuaciones por parte del entrenador.

1.3. Atendiendo al rol o papel predominante que desarrolla el entrenador, Sánchez Bañuelos (1994) diferencia cinco tipos de entrenador:

- Entrenador pedagogo: desarrolla una labor de educador, concediendo gran importancia a los aspectos didácticos. Suele actuar principalmente en iniciación o primeras etapas del aprendizaje.
- Entrenador técnico: actúa de acuerdo al conocimiento técnico-táctico que posee del deporte en cuestión, tendiendo a aumentar y profundizar en su conocimientos sobre estos aspectos.
- Entrenador coordinador: suele actuar como coordinador del equipo de trabajo que colabora con él, por lo que nos estamos refiriendo a un entrenador que actúa en alta competición, donde puede existir este grupo de trabajo.
- Entrenador gestor: se centra fundamentalmente en los aspectos que rodean a la práctica deportiva, los aspectos extrínsecos a la misma.
- Entrenador afectivo: se centra principalmente en las relaciones personales, pudiendo suplir ciertas carencias en otros ámbitos a través del adecuado establecimiento de las mismas.

Como indica Sánchez Bañuelos (1996), es muy complicado e incluso imprudente el hecho de clasificar a un técnico deportivo como un prototipo de entrenador totalmente determinado, y con unas características totalmente coincidentes con las de una tipología determinada. Lo que sí suelen existir son estilos de dirección caracterizados por rasgos típicos, con una determinada jerarquización y énfasis en aspectos concretos. Nos encontramos una vez más con la complejidad de tratar de indicar cual de estos estilos o tipos de entrenador, sería más idóneo, consideramos que se trataría de un entrenador con dosis concretas y diferentes de cada una de las tipologías indicadas, modificando dichas dosis, de acuerdo con lo indicado por Ibáñez (1996), en función del tipo de práctica, la edad y nivel de los deportistas y los objetivos perseguidos.

Utilizando como criterio las acciones o roles predominantes en el comportamiento del entrenador (en entrenamiento y competición), Ibáñez (1996), diferencia seis modelos de entrenador, realizando su clasificación a partir de analizar cuatro variables concretas, interrelacionadas entre sí, y que afectan a los distintos modelos de entrenador. Cada tipología de entrenador presenta una serie de características definidas principalmente a partir de los siguientes aspectos: filosofía de entrenamiento, estilo de entrenamiento, medios y recursos materiales, clima de entrenamiento, relación con los ayudantes, y relación con los jugadores.

A continuación indicaremos las principales características de cada uno de los modelos de entrenador establecidos por Ibáñez, basándonos para ello en Ibáñez (1996, 1997a, 1997b), Ibáñez y Feu (2000), y en el cuadro resumen sobre estos modelos elaborado por Giménez (2000).

1. Entrenador tradicional, clásico.

Se trata de un entrenador con una filosofía basada en la transmisión de modelos eficaces; empleando un estilo directivo e impositivo y utilizando medios y recursos específicos y tradicionales del deporte. El clima que se respira en las sesiones es serio y tenso, teniendo los jugadores claras sus funciones y lo que se les va a exigir. Los jugadores, más que participar en la toma de decisiones, son manejados por el entrenador; permitiendo también poca colaboración e intervención por parte de los ayudantes.

2. Entrenador tecnológico, tecnócrata.

Este tipo de entrenador concede gran importancia al estudio y control de los parámetros que se pueden medir en el deporte. Es característico de él la elaboración de una planificación meticulosa, que permita también la realización de controles rigurosos. Suele emplear estilos de entrenamiento diferentes, utilizando a veces incluso medios y recursos muy sofisticados, es muy característico de este entrenador el empleo de medios tecnológicos. El clima de entrenamiento va a ser diverso, dependiendo principalmente de las características personales del entrenador. Los jugadores son importantes para el entrenador en la medida que posibilitan la realización de controles y mediciones. Por su parte, y debido a los medios empleados, los ayudantes o colaboradores del entrenador, suelen ayudar a éste.

3. Entrenador innovador, creativo.

Como su propio nombre indica, se trata de entrenadores que tienden a innovar y crear elementos novedosos, debido a ello están casi continuamente probando y experimentando con la intención de obtener

beneficios a corto plazo. Por el perfil que estamos indicando, es lógico pensar que emplean gran variedad y cantidad de medios y recursos, fomentando un clima agradable y divertido, que puede tener su vertiente negativa en el hecho de que a veces, tanta innovación y experimentación, puede generar cierta inestabilidad en el trabajo. Los jugadores son lo más importante para los entrenadores, de hecho innovan y experimentan para ellos, pero como hemos comentado anteriormente pueden desconcentrarse y despistarse con facilidad debido a los continuos cambios y experimentos. Por su parte, los ayudantes intervienen aportando sugerencias e incluso experimentando.

4. Entrenador colaborativo, jefe de un equipo de trabajo.

Los entrenadores de este tipo, asumen que no pueden dominar y llevar a cabo todo lo que exige el proceso, y optan por delegar responsabilidades y trabajo en el grupo de colaboradores que trabajan con él. De forma acorde con este aspecto, este entrenador no tiene que realizarlo todo en la sesión. Según los requerimientos de los especialistas, se emplean variedad y diversidad de recursos específicos. Debido al planteamiento de este entrenador, el clima suele ser positivo y de respeto; los jugadores suelen tener distintas relaciones con cada especialista, interviniendo éstos como intermediarios entre entrenador y jugadores.

5. Entrenador psicólogo, dialogador.

Este entrenador concede gran importancia al diálogo, la palabra y las relaciones personales. Para el trabajo técnico, considera importante tener largas charlas instructivas que mentalicen a sus jugadores. Emplea como medio fundamental la palabra, y más recursos materiales o menos dependiendo de la formación del jugador. El clima es bueno y las relaciones con los jugadores también, modificándose estos aspectos en caso de no obtener éxito en la competición. La relación con los ayudantes es buena, sobre todo con los de confianza del entrenador.

6. Entrenador crítico, reflexivo, inconformista.

Es un entrenador muy crítico con todo lo relativo al entrenamiento y la competición, y tiende a buscar la perfección en todo. De este modo, somete a crítica los medios y recursos que emplea, y los sustituye si no son adecuados; exige mucho a sus deportistas y técnicos, hasta tal punto que suele mantener con ellos unas relaciones algo tensas, por su continua actitud crítica y perfeccionista, fomentando igualmente un clima enrarecido.

Una vez más y según indica Ibáñez (1996), no se trata de modelos totalmente puros y rígidos, sino que es posible que incluso con el tiempo, un entrenador pueda ir pasando de uno a otro.

Seguidamente y a modo de síntesis, presentamos el cuadro 2.10. en el que aparecen recogidas las diversas clasificaciones que hemos analizado hasta ahora, junto con el criterio empleado en la elaboración de las mismas.

<table>
<tr><th colspan="3">1. MODELOS DE ENTRENADOR EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y/O DE ACTUACIÓN DEL ENTRENADOR</th></tr>
<tr><th>1.1.</th><th>TAUSCH (1977); TUTKO y RICHARDS (1984); CEBEIRA (1989); CHELLADURAI y HAGGERTY (1978); MARTENS Y COLS. (1989)); IBÁÑEZ (1996)</th><th>ZEIGLER y BOWE (1983)</th></tr>
<tr><td colspan="2">Criterio: dirección, conducción, control y trato emocional del entrenador; personalidad del entrenador; estilos de dirección de grupo; estilos de decisión del entrenador; estilo de entrenamiento; actitud en el entrenamiento (entrenamiento y competición).
* Autocrático, autoritario o directivo.
* Integrador y social, democrático, socio-integrativo, participativo, cooperativo.
* “Dejar hacer”, permisivo, no directivo, delegativo, sumiso.</td><td>Criterio: estilos de liderazgo.
* Dictador.
* Demócrata.
* “El que deja hacer”.
* Organizador.
* Profesional.</td></tr>
<tr><th>1.2.</th><th colspan="2">CHELLADURAI y SALEH (1980)</th></tr>
<tr><td colspan="3">Criterio: conductas destacadas del entrenador.
- Conducta de formación e instrucción. Entrenador instructor.
- Conducta democrática. Entrenador democrático.
- Conducta autocrática. Entrenador autoritario.
- Conducta de apoyo social. Entrenador “amigo”.
- Conducta reforzante. Entrenador psicólogo.</td></tr>
<tr><th>1.3.</th><th>SÁNCHEZ BAÑUELOS (1994)</th><th>IBÁÑEZ (1996)</th></tr>
<tr><td colspan="2">Criterio: rol o papel dominante desarrollado por el entrenador.
- Entrenador pedagogo.
- Entrenador técnico.
- Entrenador coordinador.
- Entrenador gestor.
- Entrenador afectivo.</td><td>Criterio: las acciones o roles predominantes en el comportamiento del entrenador (en entrenamiento y competición).
- Entrenador tradicional.
- Entrenador tecnológico.
- Entrenador innovador.
- Entrenador colaborativo.
- Entrenador dialogador.
- Entrenador crítico.</td></tr>
</table>

Cuadro 2.10. Diferentes clasificaciones sobre los modelos de entrenador en función de las características personales y/o de actuación y toma de decisiones del entrenador.

2. Modelos de entrenador en función del estilo o destrezas de comunicación.

Continuamos el desarrollo de este apartado sobre los modelos de entrenador, centrándonos en distintas clasificaciones referentes a las características de la comunicación del entrenador, finalizando con una clasificación en la que se emplea este mismo criterio aplicado a voleibol.

2.1. Con relación a las características o estilos de comunicación del entrenador, Alzate, Lázaro, Ramírez y Valencia (1997), desarrollaron un instrumento denominado Perfil de Estilo de Comunicación en el Deporte (PECD), se trata de un cuestionario elaborado a partir del Style Profile Communication at Work (SPCW), Perfil de Estilo de Comunicación en el Trabajo, creado por Gilmore y Fraleigh (1993), y mediante el que se pretende identificar distintos estilos de comunicación del entrenador.

El PECD recoge cuatro estilos de comunicación, que pueden acontecer en dos situaciones diferentes:

- En situación de calma: cuando en la situación no existe tensión o conflicto estructural.
- En situación de presión: cuando existe un conflicto estructural evidente.

Los cuatro estilos de comunicación del entrenador, diferenciados por Gilmore y Fraleigh (1993), y empleados en el PECD, puede ser definidos del siguiente modo, según Alzate y cols. (1997:12):

- Complaciendo/Armonizando: evita el enfrentamiento y el conflicto con el objetivo de mantener unas relaciones tranquilas y agradables con sus jugadores.
- Analizando/Preservando: disfruta clasificando y organizando la información; el proceso de racionalización y resolución de problemas es lento.
- Logrando/Dirigiendo: toma la iniciativa; no teme arriesgar; orientado al éxito y con visión optimista.
- Afiliando/Perfeccionando: es entusiasta, anima y apoya; programado para el esfuerzo en equipo más que para el trabajo individual.

El cuestionario, que debe ser cumplimentado por los jugadores, consta de un total de 20 items, 10 permiten identificar el estilo de

comunicación empleado por el entrenador en situaciones de calma y los otros 10 permiten identificar su estilo en situaciones de presión.

El PCED fue creado para un estudio desarrollado por los citados autores en balonmano, en el que se pretendía conocer las relaciones existentes entre el estilo de comunicación del entrenador, la cohesión grupal, la eficacia colectiva y la satisfacción. Los resultados de este estudio sugieren la influencia del estilo de comunicación del entrenador en la cohesión grupal, manifestándose los mayores valores de cohesión con el estilo Afiliando/Perfeccionando, en situaciones de calma; y con el estilo Logrando/Dirigiendo, en situaciones de presión; el estilo de comunicación Analizando/Preservando se relaciona significativamente, pero de forma negativa con la cohesión, en situaciones de presión. Por otra parte, la cohesión grupal se manifestó como una variable determinante en la percepción de eficacia colectiva y satisfacción de los jugadores, no encontrándose relaciones significativas entre estilo de comunicación y eficacia colectiva o satisfacción.

Consideramos que se trata de una clasificación muy interesante, no sólo por la diferenciación entre distintos estilos de comunicación del entrenador, o su distinción en cuanto al momento en que pueden acontecer (calma o presión), si no porque surge con la intención de ser empleada en estudios donde se trata de establecer relaciones entre el estilo de comunicación y otras variables que intervienen en el contexto deportivo.

2.2. Una clasificación que nos parece particularmente relacionada con la fundamentación de nuestro estudio, entre otros motivos por referirse concretamente al entrenador de voleibol, es la realizada por Zartman y Zartman (1997). Estos autores distinguen tres tipos de entrenadores de voleibol en función de sus destrezas de comunicación:

- El entrenador agresivo: es agresivo y parece furioso o enfadado, se suele enfrentar y actuar de forma hostil para tratar de conseguir puntos. Son fuertes y suelen abusar de la verbalización. Frecuentemente culpan a los jugadores por perder. Suelen usar el “tú” en los mensajes que transmiten, personalizando y haciendo que los jugadores se pongan a la defensiva.
- El entrenador inhibido: es tímido, habla rápidamente y con un tono de voz muy bajo que a veces es complicado escuchar. No suelen actuar directamente cuando hay un problema. El lenguaje corporal es débil, con los hombros bajos, y evitando el contacto con los ojos cuando se habla con una persona. Estos entrenadores temen que si ellos expresan sus pensamientos y sentimientos, esto pueda disgustar o alterar a los chavales y

a sus padres. Este sentimiento deja a los entrenadores inhibidos, como inútiles.
- El entrenador autoritario: este entrenador mantiene un punto medio, y al mismo tiempo respeta lo correcto de los otros tipos. Habla de manera calmada, directamente y con claridad, y puede mantener el contacto directo con los ojos. La postura de este entrenador es seria y mostrando confianza y seguridad. Se trata de un entrenador honesto, que cumple lo que dice y cuando se equivoca lo reconoce y trata de solucionarlo.

Con relación a esta clasificación, y por las características del "entrenador autoritario", ubicado en un punto medio y respetando los aspectos más correctos de las otras dos tipologías, consideramos que de acuerdo con la postura ecléctica que venimos defendiendo, sería el modelo más aconsejable de entrenador, según las tipologías establecidas por Zartman y Zartman (1997).

2.3. Seguidamente nos vamos a referir a una clasificación realizada por Martens (1999), en la cual diferencia cinco tipos de entrenadores en función de las características de su comunicación, mostrándose en cada uno de ellos, diferentes problemas de comunicación. La inclusión de esta clasificación, nos ha parecido oportuna, más que como una indicación de diferentes tipos de entrenador en función de su comunicación, como una forma de recoger los principales problemas de comunicación que se manifiestan en los entrenadores, ya que como hemos indicado, cada de estas tipologías son el reflejo de una determinada problemática.

Martens (1999) reconoce la importancia de la capacidad de comunicación del entrenador, refiriéndose a ella como uno de los aspectos necesarios para llevar a cabo un óptimo proceso de entrenamiento.

> *"Entrenar es, en su esencia, un proceso de comunicación".* (Martens, 1999:8).

El autor diferencia un total de cinco tipos de entrenadores en los cuales se manifiestan determinados problemas de comunicación:

El primer tipo de entrenador es aquel que actúa siempre como si lo supiese todo, responde a todo y considera que nunca se equivoca. Exige respeto a sus jugadores pero nunca se muestra respetuoso con ellos. Este tipo de entrenador suele tener problemas para ganarse la credibilidad por parte de sus jugadores.

Para superar sus deficiencias o problemas, se le recomienda que: trate de adoptar un estilo democrático; conozca adecuadamente los contenidos de la modalidad deportiva para ganarse el respeto de los jugadores y poder enseñar adecuadamente; sea justo, sincero y digno de confianza; muestre empatía, entusiasmo, tratando de colocarse a veces en el lugar de los jugadores para entenderles y comprenderles mejor; aborde las situaciones desde una perspectiva positiva.

El segundo tipo de entrenador, es aquel cuyos actos y palabras tienden a ser siempre negativos. Normalmente utiliza los castigos y las críticas para tratar de eliminar los comportamientos indeseables. El predominio de esta forma negativa de abordar las situaciones por parte del entrenador, suele tener un efecto nada deseable, ya que aumenta el miedo de los jugadores a fallar, lo cual provoca disminución de la autoestima y destruye la credibilidad del entrenador.

La alternativa a esta actuación consiste en tratar de ser positivos, ver todo desde una perspectiva positiva en lugar de negativa, provocando dicha actuación el efecto contrario al indicado en el párrafo anterior.

El tercer tipo de entrenador se caracteriza porque siempre evalúa o valora, pero no aporta instrucciones a los deportistas, no les indica lo que deben hacer para actuar correctamente. Este tipo de entrenador también puede valorar continuamente de forma positiva las actuaciones de sus jugadores, aunque realmente los jugadores no estén actuando del modo correcto, esto puede ser debido: al desconocimiento de la modalidad deportiva, porque no sean capaces de distinguir lo que está bien de lo que está mal, o porque no sepan aportar la información adecuada.

Según indica Martens (1999), hace unos años se llevó a cabo un estudio en la Universidad de Washington donde se comparó a entrenadores que eran muy positivos, (en el sentido arriba indicado), con entrenadores que no daban grandes elogios ni informaciones de aprobación, pero que aportaban información de calidad a sus jugadores. Los jugadores preferían a los entrenadores capaces de ofrecerles el feedback necesario, de este modo, los jugadores, al mismo tiempo que veían que iban aprendiendo, mejoraban su autoestima.

La cuarta tipología de entrenador se caracteriza por la falta de coherencia, un día dicen una cosa y al día siguiente dicen otra; indican la necesidad de actuar de un modo, pero ellos hacen todo lo contrario, respondiendo ante un mismo hecho, cada vez de modo diferente. Esta falta

de coherencia en la comunicación provoca confusión y desconcierto en los deportistas, que sobre todo cuando son jóvenes, buscan ejemplos de comportamientos significativos y tienden a considerar a su entrenador como un modelo a seguir.

Para evitar cometer estos errores se recomienda: ser constante en los comentarios; evitar decir una cosa y hacer otra; cuando se promete algo, mantener la palabra.

La quinta y última tipología de entrenador indicada por Martens (1999), incluye a los entrenadores que continuamente están hablando y que nunca escuchan, siempre dicen cosas a sus deportistas y nunca dejan que ellos digan lo que piensan o sienten. Según Martens (1999), un entrenador de este tipo nunca va a llegar a conseguir lo que se denomina un "estado de flujo", siendo importante que el entrenador a veces esté callado y deje que los deportistas se concentren en aquello que tienen que hacer.

Como sugerencias podemos indicar a los entrenadores de este tipo, que: reconozcan la importancia de la necesidad de oír; se concentren cuando estén oyendo a otros; se esfuercen en entender el mensaje que otros intentan transmitir; eviten interrumpir; pregunten cuando no entiendan lo que les dicen.

A partir de la clasificación establecida por Martens (1999) y sus indicaciones o sugerencias para solventar los principales problemas de comunicación de los entrenadores, podríamos sintetizar en las siguientes premisas, las principales capacidades que debería poseer el entrenador con relación a la comunicación:

- Aportar la información necesaria en cada momento.
- Valorar y ofrecer soluciones o alternativas de actuación.
- Analizar las cosas desde un punto de vista positivo, pero realista y certero.
- Ser coherentes con la información transmitida en las distintas situaciones.
- No estar continuamente dando información, también es necesario escuchar y observar.

Como síntesis de los modelos de entrenador en función del estilo o destrezas de comunicación, incluimos el cuadro 2.11., en el que recogemos las diferentes clasificaciones a las que nos hemos referido, indicando con relación a Martens (1999), los principales problemas identificadores de cada tipología.

2. MODELOS DE ENTRENADOR EN FUNCIÓN DEL ESTILO O DESTREZAS DE COMUNICACIÓN
2.1. ALZATE Y COLS. (1997) , basado en GILMORE y FRALEIGH (1993)
Criterio: estilos de comunicación del entrenador. Situaciones en las que pueden acontecer: calma y presión. *** Complaciendo/Armonizando.** *** Analizando/Preservando.** *** Logrando/Dirigiendo.** *** Afiliando/Perfeccionando.**
2.2. ZARTMAN y ZARTMAN (1997)
Criterio: destrezas de comunicación del entrenador. * **Entrenador agresivo.** * **Entrenador inhibido.** * **Entrenador autoritario.**
2.3. MARTENS (1999)
Criterio: diferentes problemas de comunicación del entrenador. **1º** Actuar como si siempre lo supiese todo, responder a todo y considerar que nunca se equivoca. **2º** Actuar y hablar siempre de forma negativa. **3º** Evaluar o valorar siempre a los deportistas, pero no indicarles lo que deben hacer para actuar correctamente. **4º** Carecer de coherencia en la comunicación. **5º** Hablar continuamente y nunca escuchar.

Cuadro 2.11. Diferentes clasificaciones de modelos de entrenador en función del estilo o destrezas de comunicación.

Para finalizar este apartado referente a los modelos de entrenador, incidiríamos en la idea que venimos defendiendo a lo largo de todo el desarrollo, de que lo importante no es poder tipificar a un entrenador en un modelo determinado, sino ser capaz de formarlo y/o que se forme de modo que posea las características positivas de cada uno de los modelos tipificados de entrenador, independientemente del criterio empleado en la clasificación o de la denominación asignada al mismo. A esto tendríamos que añadir, siguiendo a Ibáñez (1996), que si nos referimos a la idoneidad de los modelos de entrenador con relación a la eficacia o rendimiento deportivo, encontramos que efectivamente las características del entrenador

son unas de las muchas variables que inciden en la eficacia, y que la aproximación al modelo o modelos más óptimos debería hacerse teniendo en cuenta aspectos como: tipo de práctica deportiva; edad y nivel de los deportistas; objetivos.

Es decir de modo general y de acuerdo con Giménez (2000), abogaríamos por la formación de entrenadores participativos, democráticos, amigos de sus jugadores y capaces de mantener buenas relaciones con ellos, afables, pedagogos, psicólogos, metódicos y planificadores, que establezcan controles sobre la evolución de sus jugadores, con colaboradores que contribuyan a la optimización del proceso de entrenamiento, entrenadores críticos y reflexivos motivados por la mejora del proceso, aunque sin llegar a extremos excesivamente perfeccionistas que ocasionen un efecto negativo. A lo cual añadiríamos la posesión de adecuadas capacidades de comunicación.

2.1.3.2. OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL ENTRENADOR

Como indicamos en el apartado referente a los programas de formación del profesorado de educación física y a los objetivos de los mismos, consideramos que los objetivos perseguidos con la formación del entrenador, son muy similares a éstos.

En esta línea, Araújo (1994) indica que con la formación del entrenador, perseguimos fundamentalmente que éste:

- Adquiera conocimientos. (“Saber”).
- Domine técnicas o destrezas. (“Saber hacer”).
- Transforme positiva y continuamente sus actitudes. (“Saber estar”).

Estas áreas u objetivos generales en la formación del entrenador son coincidentes con los componentes de los programas de formación de profesores, Del Villar (1994). Nos referimos al **conocimiento académico**, las **competencias docentes** y el **conocimiento práctico**.

De forma acorde con estas ideas, Moreno (1997) recoge la importancia de formar adecuadamente a los entrenadores/educadores deportivos, para que puedan desempeñar de modo correcto su rol pedagógico, técnico, y de organizador y estratega interactivo en sus decisiones.

En esta misma línea, Mesquita (1997) recoge lo que denomina *"las principales competencias del entrenador"*, indicando, que para que un entrenador consiga ser competente, debe poseer un conjunto de capacidades específicas de su actividad, que se centran en tres dominios básicos: conceptual, comunicativo y técnico.

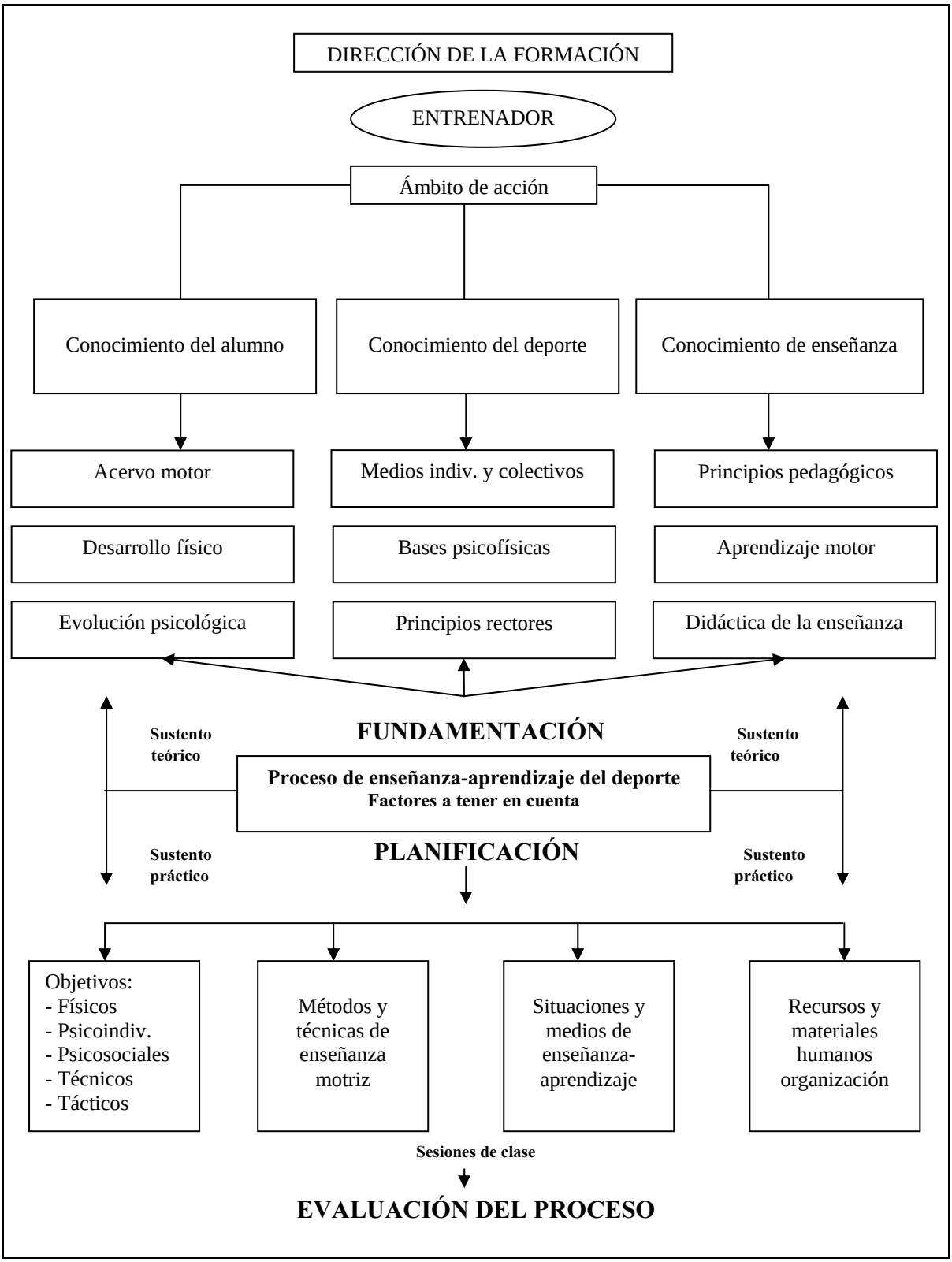
En lo referente al dominio conceptual, Mesquita (1997) afirma que no basta con haber sido jugador para ser un buen entrenador, la repetición, sin someter a crítica, de un entrenador de lo que a él le hicieron cuando fue jugador, no conduce al aumento de la calidad de enseñanza. Es necesario poseer otra serie de conocimientos sobre la modalidad deportiva, sobre la especificidad biológica, motora, psicológica y social de los jugadores, para poder integrar todos estos datos en el proceso de entrenamiento o preparación de los jugadores.

Una completa inclusión de estos aspecto la encontramos en el cuadro titulado *"Dirección de la formación básica del entrenador"*, elaborado por Pintor (1993), y adaptado posteriormente por Moreno (1997:201). (Ver cuadro 2.12.)

De acuerdo con esta idea, el entrenador es el mediador o nexo de unión entre los contenidos de entrenamiento y los jugadores, siendo fundamental su intervención como variable influyente en el aprendizaje de los jugadores.

Este dominio conceptual, como objetivo a conseguir en la formación de los entrenadores, sería el equivalente al "¿qué enseñar?" y "¿cómo enseñar?" indicado por Carreiro da Costa (1996) con relación a la formación del profesorado; donde además queda patente la importancia concedida al desarrollo de una enseñanza de calidad, siendo crítico y no llevando a cabo planteamientos repetidos sin ninguna justificación.

En segundo lugar, la importancia del dominio comunicativo es un aspecto reconocido también por autores como Leith (1992) o Martens (1999), al que hemos hecho referencia en apartados anteriores. Según indica Leith (1992) es necesario que el entrenador domine las técnicas de comunicación, ya que entrenar bien es resultado de una comunicación eficiente y siempre que se enseña o se aprende algo se hace a través de la comunicación.



Cuadro 2.12. *Dirección de la formación básica del entrenador*, elaborado por Pintor (1993), y adaptado por Moreno (1997:201).

Mesquita (1997) indica la necesidad de que el entrenador domine la capacidad de comunicación a dos niveles: genérico y específico.

- Genérico: es decir, que el entrenador tenga facilidad para relacionarse con los otros; que sepa trabajar con el equipo en diferentes situaciones; que tenga capacidad para motivar a dirigentes, árbitros, atletas, país, … con objeto de que se impliquen en los proyectos deportivos que él desarrolle.
- Específico: es decir, la adecuada capacidad de comunicación en la relación entrenador y deportistas. Según Mesquita (1997) éste es un factor fundamental para la consecución del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Mesquita (1997), la formación del entrenador en este nivel más específico de capacidad de comunicación debe ir enfocada a dos vertientes diferentes:

a) Formar al entrenador para que sea capaz de fomentar valores fundamentales relativos al "saber estar" en grupo. Ello implica que sea capaz de:
   - Construir un buen espíritu de grupo, a través del fomento de valores tales como la sinceridad, el respeto y la confianza mutua.
   - Establecer funciones en diferentes situaciones fuera y dentro del entrenamiento, recordando que todos los deportistas deben experimentarlas.
   - Resolver los conflictos entre los atletas, dándoles a conocer las causas por las que han ocurrido y promoviendo la autonomía en la toma de decisiones.
b) Formar al entrenador en el dominio de las técnicas de comunicación. Referido a que el entrenador debe saber hablar, saber oír, saber hacer preguntas, saber estimular la comunicación, saber establecer una adecuada comunicación no verbal.

Hotz (1999), concede también gran importancia a la capacidad comunicativa del entrenador, indicando que éste es uno de los criterios que se puede emplear para distinguir a un buen entrenador, con éxito, del resto. De forma resumida podemos indicar que un entrenador que sea buen comunicador, debe transmitir las informaciones individuales más adecuadas, de forma convincente, en el momento oportuno, con el deseo de ofrecer un soporte adecuado al aprendizaje que se esté desarrollando.

Finalmente, la capacidad técnica está referida al dominio de competencias pedagógicas y destrezas docentes por parte del entrenador.

Se trata de un aspecto muy importante en el que es necesario formar al entrenador. Mesquita (1997) recoge las variables que numerosos estudios indican como decisivas para una intervención eficaz por parte del entrenador, siendo éstas: la mejora del tiempo de entrenamiento, el aumento tiempo que los jugadores pasan ejecutando los ejercicios y el aporte de información clara, precisa y concisa sobre lo que hacer (¿cuándo, dónde y porqué?).

Para concluir y basándonos en Araújo (1994) podemos sintetizar del siguiente modo los objetivos perseguidos con la formación del entrenador:

- Conseguir desarrollar en los entrenadores un "saber abierto", capaz de irse enriqueciendo en la aplicación práctica.
- Conseguir desarrollar en los entrenadores un "saber hacer" creativo.
- Conseguir desarrollar en los entrenadores un "saber estar" personalizado.
- Formar entrenadores responsables y participativos.

Desde nuestro juicio se trata de una visión muy clara y explícita del tipo de profesional que debemos formar, recogiendo la importancia de la formación previa, el carácter reflexivo y crítico del entrenador, la necesidad de estar formándose continuamente, reconociendo el valor del trabajo en equipo, del dominio de las destrezas docentes o técnicas, de la capacidad de comunicación, y de la adaptación al contexto de forma responsable y participativa.

Delgado (1994:8) lo expone del siguiente modo:

> *"Existe una coincidencia generalizada en que un factor determinante para que el deporte alcance cotas satisfactorias de calidad radica en el entrenador. Éste tiene que tener una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre su práctica (análisis del entrenamiento), una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo y que se adapte a los avances del conocimiento científico, técnico y profesional del entrenamiento deportivo".*

Un aspecto muy relacionado con los objetivos perseguidos con la formación del entrenador, es el referido a las **características que debe poseer un buen entrenador**, ya que indirectamente podríamos considerar éstas como objetivos de la formación. Seguidamente vamos a abordar este aspecto, centrándonos en el análisis de diferentes estudios realizados entorno a este tópico, así como en la opinión de diversos autores.

Cunha, Gaspar, Costa, Carvalho y Fonseca (2000), preocupados por las características que debe tener un buen entrenador, desarrollaron un estudio centrado en conocer las características que jugadores de fútbol, de distinto nivel, identificaban en los entrenadores. Estos jugadores fueron entrevistados sobre los siguientes aspectos:

- Imagen asociada al entrenador.
- Características de los entrenadores.
- Mejor entrenador que tuvieron.
- Peor entrenador que tuvieron.
- Lo que sería necesario para que hubiese mejores entrenadores.[14]
- El entrenador como práctico-reflexivo.

En lo referente a la imagen asociada al entrenador, tanto los jugadores juveniles, como los senior regionales y senior nacionales coincidieron en indicar como principales características las siguientes: persona responsable, honesta, amiga de los atletas, trabajadora, crítica y abierta, altruista, estudiosa. Solamente los jugadores junior, mostraron una imagen contraria a ésta.

Con relación a las características más votadas de un buen entrenador, podemos recoger: relación adecuada con los jugadores, empleo de metodología adecuada, planificador, transmisor de muchos conocimientos, conocedor de las características de sus atletas.

Las características más votadas del mejor entrenador que tuvieron, fueron las siguientes: le gusta lo que hace, sabe motivar, sabe mucho y sobre todo varía el tipo de entrenamiento, está atento a los problemas de los atletas, mantiene la disciplina.

Por su parte, las características más votadas del peor entrenador que tuvieron, fueron las siguientes: repite sistemáticamente los entrenamientos o incluso deja la conducción de los mismos a los atletas, entrenamientos rutinarios, poco conocimiento de la actividad, no respeta a los atletas.

En lo referente a la dimensión práctica y reflexiva del entrenador, los jugadores junior y senior coincidieron en indicar que un buen entrenador debe ser práctico y reflexivo, ya que si se trabaja más y se piensa sobre el

[14] Los resultados obtenidos con relación a este aspecto, serán comentados en el apartado 2.1.3.3. sobre *programas de formación del entrenador*, página 111-112.

entrenamiento, se podrá sacar más provecho de él. Las cosas tienen que ser estudiadas para tener éxito.

Partington (1989), coincidiendo en general con los resultados indicados en el estudio anterior, recoge la importancia de que los entrenadores que quieran actuar adecuadamente, propicien un ambiente de entrenamiento motivador, gratificante y competitivo. Es necesario que intervengan con actitud competitiva equilibrada; empeño; dedicando tiempo y esfuerzo a todos los componentes de la preparación de los deportistas; con confianza que puedan transmitir a sus deportistas; mostrando afecto e interés por los atletas; manteniendo buenas relaciones sociales y convirtiéndose en amigos de sus deportistas; con imaginación ante lo que pueda ocurrir, tratando de imaginar las situaciones y actuaciones para optimizarlas; mostrando apertura y diversión; abordando los problemas de forma sistemática y tratando de constatar los progresos de los atletas; presentándose con actitud positiva y confianza en el lugar de competición.

Araújo (1997), por su parte, coincidiendo en general con el planteamiento indicado, diferencia entre las características o funciones a desempeñar por un buen entrenador, las siguientes: liderazgo, profesor, organizador/planificador, motivador, guía/consejero, capaz de fomentar una adecuada disciplina, poseedor de saber/conocimiento, habilidades para enseñar, cualidades propias (entusiasmo, naturalidad, con actuación conforme a criterios propios), que sepa trabajar en equipo, capaz de crear un clima de éxito.

Como hemos indicado hasta ahora, consideramos que es importante conocer cuales son las características deseables en los entrenadores, pero para que los entrenadores puedan mejorarlas, primero deben ser conscientes de su déficit y luego querer mejorar. Presentamos a continuación un instrumento creado por Woodcock y Francis (1992), para la evaluación de los directivos, y que consideramos que es aplicable, en su esencia, para la evaluación de los entrenadores con relación a este aspecto.

Con la intención de dar a conocer a los profesionales sus carencias o puntos débiles y sus virtudes o puntos fuertes, Woodcock y Francis (1992), desarrollaron una prueba de evaluación que permite conocer de forma sistemática ambos aspectos de los directivos. Se trata de una prueba adaptable a las situaciones de dirección deportiva, en la cual distinguen un total de once dimensiones:

1. Capacidad de autogestión.
2. Valores personales.
3. Objetivos personales.
4. Deseo de desarrollo personal.
5. Capacidad para la resolución de problemas.
6. Creatividad.
7. Influencia.
8. Perspicacia.
9. Capacidad de supervisión.
10. Capacidad como instructor.
11. Capacidad para la formación de equipos.

El desarrollo de la prueba implica que los profesionales o entrenadores a los que se aplique, deben indicar si están completamente de acuerdo con cada una de 110 afirmaciones que se le presentan (relacionadas cada una de ellas con alguna de las dimensiones indicadas anteriormente). En función de las respuestas de los entrenadores se obtienen dos clasificaciones de las dimensiones: las más fuertes y las más débiles del entrenador. Finalmente se tienen en consideración las tres primeras dimensiones de cada una de estas clasificaciones, ofreciendo de este modo al entrenador las categorías en las que destaca y en las que necesita mejorar. Una vez conocidas las mismas, el paso siguiente estaría relacionado con el deseo de cambio por parte del entrenador y con el establecimiento de las estrategias adecuadas para su consecución.

Llegados a este punto, y aunque hasta ahora nos hemos referido a las **características de un buen entrenador**, en términos generales, podríamos plantearnos interrogantes como los que ahora presentamos:

- ¿Son estas características las mismas independientemente del **nivel al que el entrenador se dedique**?, ¿es lo mismo que nos refiramos a un entrenador de chavales en fase de iniciación, que a un entrenador de deportistas de más elevado nivel?
- ¿Influye el **tipo de práctica deportiva** en las características deseables en el entrenador?

Según los resultados del estudio desarrollado por Saborowski, Alfermann y Würth (1999), con 347 atletas y 42 entrenadores en diferentes deportes (individuales y colectivos), con atletas de edades comprendidas entre 8 y 21 años, y con diferente nivel de dominio; las diferentes fases de la carrera deportiva y la clase de deporte (individual y colectivo) influyen

en la percepción del comportamiento de liderazgo del entrenador en el ambiente social con sus atletas.

Estos resultados nos hacen pensar que aunque haya unas características generales deseables en cualquier entrenador, independientemente del nivel o deporte, pueden existir características concretas más idóneas o menos, en función de ambos aspectos.

Con relación al nivel del equipo, Smith (1999), citado por Delgado (2000), indica la tendencia a conseguir objetivos diferentes en función del nivel, aspecto que consideramos influirá en las características deseables en el entrenador. De este modo, en alto nivel o en un nivel profesional se pretende ganar y dar espectáculo. Por su parte, en niveles iniciales y con un planteamiento más educativo, se pretende el desarrollo y la formación del jugador, para su vida en general, y como deportista. Acorde con esta tendencia, Serpa (1998), atendiendo a la fase en la que se encuentre el equipo dirigido por el entrenador, indica que la actuación y concepción del entrenador debe ser diferente, de este modo:

- Fase de iniciación: entrenador como animador, fomentando la participación activa del jugador, motivándole, manteniendo un buen clima socio-afectivo. Santos, Viciana y Delgado (1996), se muestran partidarios de esta actuación del entrenador en las primeras etapas, ya que precisamente los principales objetivos que se pretenden conseguir son motivar y enganchar en la práctica de la actividad (voleibol). Entre algunas de las características que debería poseer el entrenador citan: entrega y dedicación; justicia y ecuanimidad; interés y capacidad para seleccionar los ejercicios que posibiliten la obtención de los objetivos perseguidos.

Prata (1998), destaca las funciones de amigo, organizador, comunicador y motivador, del entrenador en esta etapa. Según indica Salmela (1994), en esta fase los entrenadores no tienen que ser grandes especialistas técnicos, sino que deben amar la actividad e interesarse profundamente por los jugadores, dando más importancia al esfuerzo que al resultado. Por su parte, Dos Santos (1997), haciendo referencia al voleibol, manifiesta su oposición al aspecto indicado por Salmela (1994), recogiendo la importancia de que en esta etapa, los técnicos posean un conocimiento técnico y específico que permita realizar adecuadas correcciones, de modo que contribuya a la creación una base adecuada en el jugador, que contribuya a la adquisición de un elevado nivel en el futuro. Como aspectos descriptivos del comportamiento del entrenador, Salmela (1994) destaca: que sea amable, alegre, comprensivo y centrado en el proceso. Nosotros

concedemos gran importancia tanto al dominio de conocimientos indicado por Dos Santos (1997), como al interés por la actividad y los jugadores, indicado por Salmela (1994).

Siguiendo a Cruz (1997), y su revisión basada en autores como Smoll y Smith (1987); Weinber y Gould (1995); Weiss (1991, 1993) podemos recoger una serie de recomendaciones para la actuación del entrenador de jóvenes en edad escolar, con la intención de que éstos mejoren sus destrezas deportivas, autoconfianza y diversión, posibilitando experiencias positivas en competición que contribuyan a la disminución de la tasa de abandono deportivo. Dichas sugerencias son:

· Centrarse en la enseñanza y en la práctica de destrezas deportivas, proporcionando una variedad de experiencias, divertidas y asegurando la participación de todos.
· Cambiar frecuentemente de actividad, empleando progresiones adaptadas a los chavales.
· Establecer expectativas realistas e individuales para cada niño.
· Convertirse en un buen ejecutor de demostraciones y aportar instrucciones cortas y simples.
· Captar o percibir a los chavales haciendo cosas correctamente y recompensar no sólo los resultados, sino también la ejecución técnica correcta. Recompensar también el esfuerzo.
· Emplear un enfoque positivo para corregir los errores (recordarle algo que ha hecho bien, aportarle información para que corrija el error, y darle ánimo para que vuelva a intentarlo).
· Reducir el miedo de los chicos en la ejecución de nuevas tareas.
· Modificar las reglas para aumentar la acción y participación de los chavales.
· Tener una actitud entusiasta, ya que ésta es contagiosa. Es importante escuchar, sonreír e interactuar con los jugadores.

Tomando como base estas recomendaciones, Delgado (2000) realiza un interesante estudio en el que trata de conocer lo que realmente hacen los entrenadores que entrenan a deportistas en edad escolar, cómo se perciben a sí mismos y cómo son percibidos por sus deportistas. Relacionando finalmente las actuaciones de estos entrenadores, con las recomendaciones dadas por Cruz (1997), y proponiendo a partir de esta comparación una serie de intervenciones tendentes a optimizar la actuación de los entrenadores. Refiriéndonos de modo general a los resultados de esta comparación, podemos indicar que existe un cierto acuerdo entre las recomendaciones y la actuación de los entrenadores estudiados, en

aproximadamente un 62,5% de las recomendaciones o conductas que han sido analizadas en la investigación (en 5 de las 8 recomendaciones tratadas).

Dos Santos (1997) concede gran importancia a la formación de todos los técnicos deportivos, pero en especial a la formación de los técnicos encargados de trabajar en la iniciación. Fruto de ello, desarrolla una investigación centrada en identificar y comparar el nivel de conocimiento de los técnicos que trabajan en iniciación al voleibol en la 7ª región deportiva de Sao Paulo. Utilizó como muestra los profesores y técnicos que habían participado en campeonatos y competiciones, promovidas por el Inspectorado Regional de Deportes, a partir del año 1993. Empleando como instrumentos en el estudio una ficha individual de datos, que incluía datos personales y formación académica; y un cuestionario, donde se preguntaba sobre material didáctico y específico, metodología, aspectos temporales, planificación, etc. La conclusión general del estudio recoge la importancia de concienciar a los técnicos deportivos y a las entidades vinculadas con el deporte, del valor y trascendencia de una adecuada formación, tanto inicial como permanente.

- Fase de desarrollo: entrenador con mayor dominio de los aspectos técnicos, siendo más perfeccionista en la consecución de los objetivos, concediendo mayor importancia a la orientación y disciplina del atleta, (Serpa, 1998). Prata (1998) incide en que el entrenador en esta etapa actúe desarrollando principalmente los aspectos de técnica, táctica y cualidades físicas del deportista. Por su parte, Salmela (1994), recoge como fundamental que el entrenador sea exigente, respetuoso y que esté cualificado, es decir que sea especialista.

- Fase de especialización: entrenadores con una visión global de la actividad, meticulosos, alto nivel de exigencia y búsqueda del máximo rendimiento en competición. Suelen ser respetados por sus deportistas, y saben cuando dejar mayor libertad, responsabilidad y toma de decisiones a éstos, Serpa (1998). Prata (1998), destaca en esta etapa la función del entrenador como gestor, manager y estratega. A lo que Salmela (1994) añade la importancia de que se trate de un entrenador con éxito, que mantenga buenos vínculos afectivos y emocionales.

Como ya mencionamos anteriormente, fruto del estudio de Saborowski, Alfermann y Würth (1999), se concluyó que el tipo de deporte (individual o colectivo) influye en la percepción del comportamiento de liderazgo del entrenador en el ambiente social con sus deportistas. Puesto

que nuestra investigación se desarrolla en voleibol, nos vamos a centrar en este deporte, profundizando en las principales características que debería tener el entrenador de voleibol.

Según Díaz (1999) ser entrenador implica poseer una serie de características y cumplir determinados requisitos:

- Ser educador, sobre todo en las primeras etapas del aprendizaje.
- Poseer amplios y profundos conocimientos sobre voleibol, junto con didáctica y metodología. Es conveniente que el entrenador se preocupe por conocer las tendencias y desarrollo del juego en todos sus aspectos.
- Responsabilizarse de la preparación, planificación y rendimiento de cada uno de los jugadores y del equipo.
- Poseer grandes capacidades organizativas, ser creativo y aceptar trabajar con un equipo multidisciplinar.
- Ser un líder carismático, que transmita confianza y seguridad en sus decisiones.
- Ser un generador de voleibol, contribuyendo a difundir y desarrollar dicho deporte.
- Poseer un mínimo de condiciones y carácter para el establecimiento de relaciones sociales.
- Ser una persona activa, dinámica y optimista.
- Reconocer que para tener éxito es imprescindible trabajar, no siendo siempre el trabajo igual a éxito.
- Ser coherente con todos los principios y actuaciones.

Borsari (1989), citado por Dos Santos (1997), sintetiza las características que debe poseer un profesor o técnico de voleibol del siguiente modo:

1. Ser educador y estar preocupado por la formación y perfeccionamiento.
2. Tener condiciones físicas, presencia y preparación física mínima para el trabajo de entrenamiento intenso, debe ser un ejemplo.
3. Tener buena formación moral, ser trabajador, poseer un claro sentido de la justicia y tener una relación leal con todos (jugadores, dirigentes y árbitros).
4. Tener condiciones psicológicas definidas, personalidad, carácter, ser optimista, tener inteligencia (clara y aplicable), facilidad para el establecimiento de relaciones y liderazgo.
5. Condiciones profesionales: diplomado, estudioso, practicante, saber enseñar, educar, saber valorar el trabajo y el esfuerzo.

La mayoría de las características indicadas por Díaz (1999) y Borsari (1989), citado por Dos Santos (1997), coinciden con las recogidas dentro de las 25 características empleadas por Guillén y Miralles (1994) en su estudio.

Dichos autores desarrollaron una investigación con el fin de conocer las características deseables en los entrenadores de voleibol, teniendo en cuenta el criterio de entrenadores, jugadores y directivos. Para ello pasaron un cuestionario a 71 jugadores de división de honor, 6 entrenadores de dichos equipos y 7 directivos. Estos sujetos debían puntuar 25 características concretas, consideradas de importancia en estudios anteriores (Marrero 1988), de uno a cinco, siendo uno equivalente a muy poco importante y cinco a muy importante. Las puntuaciones medias superiores a tres, para todas las características, muestra que entrenadores, jugadores y directivos, consideran la relevancia de las mismas.

Los resultados obtenidos manifiestan variación en cuanto a las puntuaciones asignadas a las distintas características, siendo los entrenadores los que suelen puntuar más alto en general y los jugadores los que suelen puntuar más bajo. La característica a la que le conceden gran importancia los tres grupos es “conocimiento del jugador”; existiendo otras características mencionadas por dos grupos, que son: conocimientos técnicos, trabajador, organizado y exigente; los aspectos comentados solamente por uno de los colectivos son: responsable, experiencia deportiva, sincero y creativo. En las características a las que se concede menos importancia, no existe coincidencia entre los tres grupos. Dos colectivos coinciden en mencionar las siguientes: educador, culto, líder, sereno y coherente. Aspectos indicados sólo por un colectivo son: optimista, animador y paciente.

De acuerdo con los resultados de este trabajo, y coincidiendo con aspectos indicados por la mayoría de autores, podríamos indicar como principales objetivos de la formación del entrenador de voleibol, los siguientes:

- Profundizar en el conocimiento de: aspectos específicos sobre el deporte; pedagogía, didáctica y metodología; características de los jugadores, a todos los niveles.
- Incidir en la necesidad de ser trabajador, organizado, exigente, legal, optimista, sincero, líder carismático, capaz de establecer adecuadas relaciones sociales.

- Fomentar y desarrollar en el entrenador la responsabilidad, creatividad y la actitud activa y dinámica.

A estos objetivos añadiríamos la necesidad de contribuir, mediante la formación de los entrenadores, al desarrollo de una actitud crítica y reflexiva por parte de éstos.

Una vez indicados los principales objetivos perseguidos con la formación de los entrenadores, procedemos a abordar los programas de formación desarrollados con la intención de conseguir los mismos.

2.1.3.3. PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE LOS ENTRENADORES

Iniciamos este apartado realizando un análisis de las fases por las que pasa el entrenador deportivo a lo largo de su proceso de formación, e indicando los aspectos normativos de la formación de los entrenadores. Empleamos ambas referencias como ubicación del marco en el que se encuadran los programas formativos de entrenadores, objeto central de análisis de este apartado, y al cual dedicamos de manera prioritaria el mismo.

1. Etapas en la formación de los entrenadores.

Las diferentes fases o etapas que podemos distinguir en la formación de entrenadores deportivos son, en cuanto a su fundamento, coincidentes en gran medida con las establecidas en la formación del profesorado. De este modo, podemos diferenciar tres fases fundamentales:

1ª. Etapa de formación inicial. Siguiendo a Marcelo (1989) podemos indicar que con esta etapa nos referimos al período en el que el profesor, en nuestro caso entrenador, está en el centro o institución formativa adquiriendo su formación. Según Castejón (1999), esta primera etapa de formación, recoge la experiencia previa del entrenador en formación como jugador, junto con las diferentes relaciones mantenidas con otros entrenadores y compañeros; y la formación concreta recibida en los diferentes cursos tendentes a la obtención de una titulación deportiva concreta. Desde nuestra opinión en esta primera fase podemos incluir de forma conjunta la fase de pre-entrenamiento y pre-servicio diferenciadas por Feiman-Nemser (1983) en cuanto al proceso de aprender a enseñar.

2ª. Etapa de iniciación profesional de entrenadores principiantes o de iniciación a la dirección de equipo, esta denominación ha sido adaptada de la terminología empleada por Marcelo (1995) con referencia a la formación del profesorado. Feiman-Nemser (1983) se refiere a ella con el término de fase de inducción. Esta fase comprende los primeros años de dirección real de un equipo por parte del entrenador que ha completado su formación inicial.

Como ya indicamos en lo referente a los programas de formación del profesorado, en los mismos se concede gran importancia a las prácticas supervisadas que los docentes en formación realizan durante su formación inicial, y durante su iniciación profesional.

En la formación de entrenadores no se ha concedido tanta importancia a este aspecto, realizándose normalmente la formación inicial de los mismos sin prácticas supervisadas, y concediendo de este modo la licencia para que pueda realizar la función de entrenador, sin que un "mentor", como se designaba en la formación del profesorado, realice la supervisión del desarrollo de la misma durante los primeros años.

En este sentido, Delgado (1994:7) indica:

> *"Durante la formación de los entrenadores se suelen realizar una serie de prácticas: fase de prácticas de entrenamiento con equipos o deportistas en las Escuelas de Entrenadores. Esta fase se suele dejar, al azar y la introducción en la profesión de entrenador no sigue un sistema organizado de formación".*

Del mismo modo, reconoce la importancia de que durante el período de prácticas de los entrenadores y técnicos deportivos, se analicen las conductas docentes de los entrenadores.

3ª. Etapa de formación permanente, dura tanto tiempo como el entrenador continúe desarrollando sus funciones. Es a lo que Feiman-Nemser (1983) denomina fase de servicio. Durante esta fase el entrenador debe desarrollar diferentes actividades formativas que permitan optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo.

2. Aspectos normativos de la formación de los entrenadores.

La formación de los entrenadores deportivos en nuestro país, ha estado caracterizada por una falta de regulación y homogeneización,

apreciándose como resultado de ello ciertos vacíos normativos y formativos. Tratando de solventar la situación, se han ido desarrollando a lo largo del siglo XX diversas leyes, que poco a poco han contribuido a una mayor estabilización y regulación de la situación.

Desde los inicios de siglo, comprobamos que la formación de los entrenadores deportivos se produce de forma muy relacionada con la formación del profesorado de educación física, de este modo, aunque existen las federaciones deportivas, la entidad encargada de la formación de entrenadores y profesores de educación física, comienza siendo la Escuela Central de Gimnasia, no otorgándose la formación de los entrenadores, de forma separada a la formación de los profesores de educación física, a las federaciones hasta mitad del siglo.

Ya en 1961, con la Ley de Educación Física (Ley Elola), que establece la obligatoriedad de la educación física en todos los grados de la enseñanza, y mediante la cual se crea el Instituto Nacional de Educación Física (I.N.E.F.) como centro encargado de la formación de los profesores de educación física y entrenadores; y con la posterior apertura de dicho centro en el curso académico 1967-68, se vislumbra un intento e interés por la formación de los profesionales de este ámbito. Aunque la creación del I.N.E.F. surge desligado de intenciones políticas, depende orgánica y académicamente de la Secretaría General del Movimiento. Igualmente, aunque en la Ley se refleja el interés por la formación de los entrenadores deportivos, dichos centros, no se responsabilizaron directamente de la misma, continuando esta función en manos de las federaciones deportivas, y en casos excepcionales manteniéndose ciertas relaciones y sistema de convalidaciones entre la formación recibida en los I.N.E.F.s y su titulación equivalente a nivel federativo, (situación que acontecía en el caso del voleibol).

Posteriormente, un gran avance en este ámbito viene de la mano de la Ley de 1980, Ley de Cultura Física y del Deporte, mediante la cual se considera a los I.N.E.F.s como Centros de Enseñanza Superior para la formación, especialización y perfeccionamiento del profesorado de educación física. El establecimiento de esta Ley supone, por tanto, el reconocimiento académico de estas enseñanzas y la mejora de la consideración del profesorado. En cuanto a la formación de los entrenadores, esta Ley continúa otorgando la competencia de su formación a las federaciones deportivas, las cuales actúan de forma coordinada y bajo la supervisión del Consejo Superior de Deportes.

De todos modos, no se produce un avance importante en la formación de los entrenadores y técnicos deportivos, hasta la entrada en vigor de la Ley del Deporte de 1990. Entre las principales aportaciones a este respecto, establecidos por dicha Ley podemos citar, siguiendo a Ibáñez (1996), las siguientes:

- El carácter educativo concedido a la formación del técnico deportivo, a través del reconocimiento del Ministerio de Educación y Ciencia de dicha titulación, y de la elaboración de los mecanismos de equivalencia entre esta titulación y los diferentes niveles educativos. Unido a esta regulación se realiza la unificación de programas y niveles formativos de los técnicos deportivos.
- Se rompe con el monopolio de las federaciones deportivas en lo referente a la formación de técnicos. De este modo, se permite que una serie de centros o instituciones autorizadas, formen a los técnicos deportivos:
  - · Las Comunidades Autónomas con competencia en materia de Educación.
  - · Las Federaciones Deportivas, a través de su sus Escuelas de Entrenadores. (Art. 33.1.D.)
  - · Los centros privados reconocidos por el Estado, o en su caso por las Comunidades Autónomas con competencias en Educación. (Art. 55.2.)
  - · Los centros de Enseñanza Militar, según convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Defensa. (Art. 55.2.)
- Se determina el ámbito de aplicación de esta titulación, obligando a las federaciones deportivas españolas a la aceptación de las titulaciones que hayan sido expedidas por centros que estén legalmente reconocidos.
- Se consigue el reconocimiento social de esta actividad con carácter educativo-deportiva.

Tras las progresivas modificaciones establecidas con la Ley del Deporte en 1990, con el Real Decreto 594/1994 de 8 de abril, sobre las enseñanzas y títulos de los técnicos deportivos, continúa el desarrollo de las mismas.

Este Real Decreto establece tres niveles en la formación de los técnicos deportivos:

- Técnico Deportivo Elemental.
- Técnico Deportivo de Base.
- Técnico Deportivo Superior.

Cada uno de estos niveles incluye un bloque de contenidos común y un bloque específico de cada modalidad deportiva. La duración de los mismos es de 120h. para el caso del Técnico Deportivo Elemental; 400h. para el Técnico Deportivo de Base; y 800h. para el Técnico Deportivo Superior. Tanto el caso del Técnico Deportivo de Base, como del Técnico Deportivo Superior, en el total de horas indicadas, se incluyen las horas de formación correspondientes a niveles anteriores.

Existen unos criterios concretos para el acceso a cada uno de los niveles formativos, siendo las principales aportaciones a este respecto, (Romero Granados, 1998): la exigencia de tener 18 años para el acceso al primer nivel formativo; y la exigencia de la realización de unas prácticas para pasar del nivel I al II (200h. de prácticas realizadas en un centro público o privado, y certificadas por el responsable o director de la entidad; o bien una temporada en activo estando en posesión del título de Técnico Deportivo Elemental). Y para pasar del nivel II al III (200h. de prácticas realizadas en un centro público o privado, y certificadas por el responsable o director de la entidad; o bien una temporada en activo estando en posesión del título de Técnico Deportivo de Base).

En lo referente a la formación de los técnicos deportivos, el Real Decreto 1913/1997 de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las titulaciones de técnicos deportivos, supone el culmen de un proceso de regulación y homogeneización de la situación, que como aspecto más relevante permite equiparar los estudios de formación de técnicos deportivos desarrollados en el ámbito nacional, con los desarrollados en el resto de países de la Comunidad Europea.

> *"Este nuevo decreto otorga a las nuevas titulaciones valor académico y profesional; organiza la enseñanza en cada una de las modalidades deportivas, los centros y los requisitos para el profesorado; y garantiza el acceso a personas con minusvalía".* (Giménez 2000:164).

Por ser el Real Decreto que actualmente regula la normativa con relación a la formación de los técnicos deportivos, nos vamos a centrar con más detalle en el desarrollo del mismo.

Establece dos grados para la formación de los técnicos deportivos:

- Grado medio, que permite la obtención del título de Técnico Deportivo.

- Grado superior, que permite la obtención del título de Técnico Deportivo Superior.

Las enseñanzas de grado medio, se organizan en dos niveles, tal y como aparece recogido en el artículo 4.2. En el primer nivel se pretende que los alumnos tengan los conocimientos y la capacitación básica para iniciar a los deportistas y dirigir su participación en las competiciones, garantizando la seguridad de los practicantes. En el segundo nivel se completan los objetivos formativos previstos para estos técnicos.

La duración de las enseñanzas correspondientes a este grado es de 950 a 1.100 horas, siendo necesario que al menos el 35% del total de horas, corresponda al primer nivel de formación.

Son requisitos necesarios para el acceso a la titulación de Técnico Deportivo: poseer el Graduado en Educación Secundaria o su equivalente académico y superar una prueba de carácter específico, (junto a las posibilidades de acceso y concreciones indicadas en los artículos 9., 10. y 11.). Además de estos requisitos, para el acceso al grado medio y superior o a los distintos niveles, se pueden establecer otros requisitos específicos acordes con la modalidad deportiva en la que se esté formando.

La estructuración de las enseñanzas de cada grado (medio y superior), se organizan según aparece recogido en el artículo 4.5., de acuerdo con ello, existe: un bloque común; un bloque específico; un bloque complementario; un bloque de formación práctica, que se realizará al superar el bloque común, específico y complementario de cada nivel o grado.

La docencia de los módulos del bloque común y complementario debe ser impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos, o quienes posean las titulaciones que se declaren equivalentes a estos efectos. La docencia de los módulos del bloque específico y del bloque de formación práctica debe ser impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos con la especialidad o formación específica acorde con los módulos, modalidad y en su caso especialidad deportiva en la que vaya a impartir docencia. También podrán encargarse de la docencia los expertos y especialistas recogidos en la disposición adicional séptima del Real Decreto 1913/1997.

Mediante las enseñanzas de grado superior, se obtiene el título de Técnico Deportivo Superior. La duración de estas enseñanzas de grado superior oscila entre las 750 y las 1.100 horas, siendo los requisitos

necesarios para el acceso a las mismas los siguientes: poseer el título de Técnico Deportivo de la modalidad o, especialidad deportiva correspondiente, poseer el título de Bachiller o equivalente académico y superar una prueba específica, en caso de que se establezca.

3. Los programas formativos para entrenadores.

Con relación a los programas formativos para entrenadores, nos referiremos tanto a los contenidos que deberían abarcar dichos programas, como a las diferentes estrategias formativas empleadas para la optimización de la intervención pedagógica del entrenador. Los resultados obtenidos en los estudios desarrollados en dicho ámbito constituyen el fundamento del programa formativo empleado en nuestra investigación.

Comenzamos indicando los principales aspectos que deberían recogerse en un buen programa de formación de entrenadores, en este sentido, Rosado (1997), citado por Simao (1998), indica que los modelos de formación de entrenadores deben orientarse a la optimización de las influencias que los entrenadores ejercen sobre el aprendizaje de los atletas y sobre su formación como personas, abarcando dichos programas formativos una serie de competencias:

- Competencias académicas generales: referido a una formación cultural de carácter general.
- Conocimiento de la modalidad: características, estructura, reglamento, organización, técnica, táctica, etc.
- Competencias de aumento de los factores de condición física: medios y métodos para el desarrollo de las cualidades físicas.
- Competencias didáctico-metodológicas generales: conocimiento de destrezas docentes de gestión, instrucción, clima y disciplina.
- Conocimientos didáctico-metodológicos específicos de la modalidad: organización de la enseñanza de aspectos técnicos y tácticos, organización de las situaciones de aprendizaje, secuenciación y temporalización, adaptaciones al nivel de práctica, aspectos metodológicos concretos de la modalidad.
- Competencias de planificación y valoración: referidas a la programación y valoración del grado de consecución de los objetivos propuestos.
- Competencias de conocimiento del hombre como ser bio-psico-social: ya que tanto los aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos y culturales son fundamentales para adecuar el proceso de entrenamiento.

- Competencias de producción y divulgación de saberes profesionales: proceso que también debe formar parte del desarrollo de una profesión como la que nos ocupa.
- Competencias relacionadas con la preocupación del entrenador sobre la intervención a nivel socio-afectivo, de desarrollo personal de los atletas, de desarrollo moral.

Además de estos aspectos, partiendo de un enfoque más práctico, Graça (1998) reconoce la importancia de formar a los entrenadores y profesores de educación física en aspectos de diagnóstico, recomendando que los programas formativos o cursos de formación recojan:

- El conocimiento del movimiento como aspecto primordial.
- El entrenamiento de la observación, dirigido a desarrollar la capacidad de detectar e interpretar las señales relevantes, esto se asienta en el desarrollo de experiencias prácticas de observación en situaciones cercanas a la enseñanza, entrenamiento y competición.
- La acumulación de experiencias de observación como factor decisivo para el enriquecimiento y plasticidad de la estructura de movimiento almacenada en la memoria, y para el desarrollo de la capacidad discriminativa.
- La capacidad de diagnóstico como elemento fundamental de la competencia pedagógica de un entrenador o profesor. Esta idea es también apoyada por Rosado (1995), quien tras realizar un estudio centrado en la reacción de los entrenadores a la actuación motriz de los atletas, comprobó que la competencia para diagnosticar y emplear estrategias adecuadas a las exigencias del momento, por parte del entrenador, influye en el desarrollo del aprendizaje de los atletas.

Por su parte, una serie de estudios desarrollados sobre la formación de entrenadores, ponen en práctica programas formativos concretos, con la intención de modificar ciertas conductas del entrenador, que permitan la optimización de la labor que éste lleva a cabo.

Consideramos que la temática y el desarrollo de estos trabajos es muy relevante y trascendente, ya que son los resultados de los mismos los que nos permitirán ir modificando, en línea de mejora, el proceso formativo y los programas de formación a desarrollar con los futuros profesionales del ámbito deportivo.

Partidario de esta idea se manifiesta Rodrigues (1997), al reconocer la importancia de desarrollar estudios centrados en la intervención

pedagógica del entrenador tanto en entrenamientos como en competición. De este modo es adecuado tratar de implicar a los entrenadores en procesos de formación aplicada y pedagógicamente supervisada (práctica pedagógica), intentando con ello contribuir al alcance de mayor conocimiento sobre las competencias pedagógicas y sobre las diversas posibilidades de manipulación técnica.

En línea con estas ideas, Delgado (1994:7) manifiesta lo siguiente:

> *"Nos interesa estudiar, dentro de la formación inicial del entrenador deportivo, qué tipo de entrenamiento en formación debería llevarse a cabo en las prácticas de entrenamiento, de manera que produjese una preparación como entrenador competente, crítico, reflexivo, y que tenga unas actitudes positivas hacia su mejora profesional".*

Uno de estos trabajos fue el desarrollado por Smith, Smoll y Curtis (1979), quienes sometieron a un programa de formación a 18 entrenadores de beisbol de categoría infantil y cadete, manteniendo un grupo control compuesto por 13 entrenadores. El programa formativo estaba compuesto por: sesiones de entrenamiento psicológico (operacionalizando las reglas de comportamiento y tratando de modelarlas); feedback de supervisión; y autoscopia.

Para la evaluación de los efectos del programa de entrenamiento psicológico, se comparó a los entrenadores de un grupo y otro en cuanto a sus conductas observadas durante los partidos; las percepciones de los jugadores de sus conductas; y las actitudes de los jugadores hacia sí mismos, los entrenadores, los compañeros de equipo y el deporte.

Se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a la frecuencia relativa de refuerzo. Los entrenadores del grupo experimental utilizaron con mayor frecuencia el refuerzo positivo, en situación de corrección de errores y en situación de instrucción técnica. Esta fue la conducta enfatizada en mayor medida en el programa de entrenamiento psicológico.

Los datos referidos a la percepción de los jugadores indican que los jugadores de entrenadores del grupo experimental, veían a éstos más reforzantes en respuesta a las conductas deseadas, más alentadores y menos punitivos en respuesta a los errores, y como más instructivos técnicamente; evaluando de este modo más positivamente tanto al entrenador como al clima interpersonal del equipo.

Como ya se había comprobado en trabajos anteriores (Smith y cols. 1978), citados por (Smith, Smoll y Curtis, 1979), y de acuerdo con los resultados obtenidos también en este estudio, los jugadores de los entrenadores sometidos al programa, mostraron incrementos significativos en las puntuaciones de autoestima, en oposición a aquellos jugadores de los entrenadores del grupo control.

También centrados en la formación de entrenadores, Mancini, Clark y Wuest (1987) realizaron un estudio de casos de una entrenadora de hockey femenino.

El estudio constaba de cuatro fases:

a) Establecimiento de línea base (5 observaciones).
b) Intervención ofreciendo feedback de supervisión. Esta intervención estaba centrada en el control, organización, gestión, estructura de las prácticas, y metodología del entrenamiento, tratando de optimizarlos de forma que aumentaran principalmente las interacciones positivas entre el entrenador y los atletas. Las sesiones de feedback de supervisión (SSF) trataban de mostrar a la entrenadora los porcentajes de cada comportamiento suyo y de sus atletas, aportando información gráfica sobre estos aspectos y completándolos con segmentos de la grabación donde aparecían los mismos. Finalmente se guiaba a la entrenadora para que descubriera por si misma como podía actuar en determinados momentos para mejorar la interacción con sus atletas).
c) Recogida de datos para las conclusiones.
d) Recogida de datos después de un año.

Como resultados se obtuvieron que los elogios y las instrucciones aumentaron, reduciéndose un poco dicho aumento en la fase c y d. Las órdenes directivas y las críticas disminuyeron. Concluyendo los resultados generales de este trabajo, podemos decir que en general se evidenció la modificación comportamental de la entrenadora y la estabilidad de las modificaciones después de un año.

Orientado hacia la comunicación entrenador/jugadores, Miller (1982) desarrolló un programa formativo para entrenadores en el que pretendía conseguir una comunicación saludable entre entrenador y jugadores, mejorando el clima y las relaciones establecidas entre ambos. El objetivo era modificar los patrones de comportamiento de los entrenadores para que

fueran más sensitivos en lo que ellos decían y cómo se lo decían a sus jugadores.

Para ello emplearon el entrenamiento asertivo, recogiendo un modelo concreto como efectivo con los entrenadores. Dicho modelo contenía los siguientes componentes esenciales:

- Identificación de la situación.
- Clarificación de detalles para un conocimiento exacto.
- Ensayo encubierto (imaginando dos o más formas de responder al problema).
- Consideración de alternativas.
- Papel o rol desempeñado.
- Acciones alternativas.
- Deberes de la tarea y nuevas misiones.
- Dominio de la técnica.

Se sometía a los entrenadores, en grupos de 6 a 10, a un proceso de entrenamiento conducido por un psicólogo del deporte, llevando a cabo un total de seis sesiones formativas. A partir de ahí, se proponía a los entrenadores que trataran de poner en práctica, en el entrenamiento, los aspectos sobre los que habían sido formados.

El modelo desarrollado constaba de tres pasos:

1. Describir la situación de la forma más objetiva posible.
2. Decir a los jugadores como afecta lo que han hecho a ellos o al equipo.
3. Decir a los jugadores lo que él piensa que deberían haber hecho en esa situación.

Como podemos comprobar, estas fases del modelo propuesto, corresponden a la realización de un diagnóstico o descripción de la situación, una explicación de los efectos de la misma y una prescripción de la actuación. El desarrollo de estas fases aseguraba la aportación, por parte del entrenador, de información útil para solventar un problema concreto acontecido.

Incidiendo también en la comunicación, Barata y Lacoste (1990) desarrollaron un estudio en el que sometieron a un entrenador de baloncesto a un programa formativo con la intención de modificar aspectos concretos del feedback verbal emitido por éste, concretamente aumentar la

tasa de feedback y promover un número similar de feedbacks valorativos y prescriptivos individuales.

El programa constaba de tres fases de la misma duración:

- Observación para la definición del comportamiento del entrenador en los aspectos objeto de estudio.
- Intervención para la modificación comportamental del entrenador. Consistía en el empleo del refuerzo positivo, mediante el aporte al entrenador de un gráfico en el que se iban recogiendo sus progresos en cada sesión.
- Mantenimiento del comportamiento del entrenador, sin intervención exterior.

Los jugadores contestaron en dos momentos diferenciados un cuestionario sobre la comunicación de su entrenador, siendo el propio entrenador interrogado también sobre estas mismas cuestiones.

Las conclusiones de este trabajo evidencian la modificación del comportamiento del entrenador sobre las categorías abordadas en el estudio, no mostrándose diferencias en las restantes; se produjo un aumento en la tasa de intervención de feedback por parte del entrenador, consiguiendo también equilibrio entre los feedback valorativos y prescriptivos, y reforzando dicho aspecto la información transmitida a los atletas.

Centrados en la conducta verbal del entrenador, More y Franks (1996), desarrollaron un estudio con cuatro entrenadores masculinos de fútbol, en posesión del certificado de entrenadores de Nivel III. El trabajo consistió en un estudio de casos en el que tres de los entrenadores fueron sometidos a un programa formativo concreto con el empleo del CAI (Coach Analysis Instrument).[15] El cuarto entrenador no fue sometido a este programa (control).

[15] El CAI es uno de los tres componentes del CCAS (Computerized Coaching Analysis System), creado por Franks, Johnson y Sinclair (1988). Se trata de un instrumento destinado a recoger los datos de los comportamientos verbales del entrenador.

El estudio constó de tres fases de cuatro sesiones de duración cada una de ellas:

- Fase A: Establecimiento de línea base.

Observación y análisis del contenido específico de la información transmitida por el entrenador en cuatro sesiones prácticas consecutivas.

- Fase B: Intervención.

Tras cada una de las cuatro sesiones de esta fase, el entrenador se reúne con el investigador, ambos ven la grabación de la conducta del entrenador, se le aportan los datos del análisis de su conducta verbal, visualiza ejemplos seleccionados de su comportamiento, indicando finalmente el investigador recomendaciones para la modificación de los comportamientos seleccionados.

Al entrenador del grupo control se le muestra la grabación de su comportamiento, pero no el análisis de sus intervenciones, ni se le aportaban recomendaciones sobre modificación de su comportamiento.

- Fase C: Seguimiento.

Aunque se continua la grabación, recogida y análisis de datos, éstos no son aportados a los entrenadores hasta que no concluye la investigación.

Además del aporte de los datos del análisis cuantitativo, los entrenadores eran animados a desarrollar un diario centrado en sus propias reacciones, pensamientos y opiniones sobre el estudio y sobre su efecto en el entrenamiento.

El estudio mostró que la estrategia de intervención empleada, con el uso del CAI, provocaba efectos positivos en la modificación del comportamiento verbal del entrenador. Estas modificaciones van acordes con las dimensiones y aspectos previamente especificados como deseables (las características deseables y la orientación de las mismas, fue extraída a partir de la revisión bibliográfica realizada por los autores del estudio).

Por el contrario, el entrenador del grupo control, al que no se sometió a dicho programa de intervención, modificó su comportamiento solamente en dos áreas, quizá porque solamente percibiera como necesario un cambio en dichos ámbitos.

Como podemos comprobar, es una característica general en los distintos programas formativos para entrenadores, el empleo de un

programa de supervisión desarrollado por un supervisor o mentor, y orientado principalmente a los aspectos concretos objeto de estudio en cada una de las investigaciones. Como indica Rodrigues (1997), a partir de los resultados de las investigaciones realizadas en este ámbito, podemos afirmar que la supervisión pedagógica tiene efectos beneficiosos y positivos en las competencias de los entrenadores.

Esta idea se ratifica con los datos de la investigación desarrollada por Salmela, Draper y Laplante (1993). Estos autores estudiaron a 21 entrenadores expertos canadienses, identificados como tal por la National Sport Organizations. El objetivo de este estudio era conocer con detalle el desarrollo y evolución del conocimiento aplicado, y los procedimientos empleados por los entrenadores expertos.

Para ello se entrevistó a los entrenadores expertos sobre:

- Su propia historia como deportistas.
- Su evolucionada visión del entrenamiento (de la dirección de equipo).
- Sus procedimientos de construcción del equipo.
- Su forma de abordar el proceso de entrenamiento y competición.
- Su visión o perspectiva de la forma de mejorar la formación o educación del entrenador.

Como hemos indicado, el objetivo de estas entrevistas no era sólo obtener información sobre el dominio de varios conocimientos, sino también conocer su evolución, así como la transición y desarrollo de los expertos a lo largo de su carrera.

Los resultados mostraron que:

- Todos los entrenadores expertos habían practicado muchos deportes cuando eran niños o adolescentes, a veces obteniendo un nivel elevado en deportes diferentes del que ahora eran entrenadores de éxito. La pasión y el liderazgo distinguían a estos sujetos del resto, pero no necesariamente tenían un nivel elevado de juego. Pocos de ellos llegaron a tener un rendimiento elevado en su deporte.
- En la mayoría de los casos los entrenadores habían aprendido de varios mentores o profesores y buscaban o ampliaban sus conocimientos viendo cómo actuaban otros expertos y cómo enfocaban los aspectos psicológicos, nutricionales, pedagógicos.

- Habían comenzado pronto a desarrollar la función de entrenadores, temprano, madurando poco a poco en el desarrollo de su profesión de entrenadores.
- En lo referente a la construcción del equipo, los entrenadores llegaban con expectativas y objetivos pretenciosos en la dirección del programa.
- Los entrenadores desarrollaban entrenamientos centrados en aspectos físicos, técnicos, tácticos y mentales. Existiendo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, una frecuente comunicación y resolución de problemas.
- Los entrenadores usaban la competición como una evaluación del entrenamiento, intentaban autocontrolar sus emociones durante el desarrollo de la misma, crear y consolidar las normas de actuación, controlar y evitar la sobrecarga de los atletas. La visión o los comentarios sobre el resultado, derrota o victoria, eran comentados en la siguiente sesión de entrenamiento.

En cuanto a la propuesta de intervención para formar adecuadamente a los futuros entrenadores, los entrenadores comentaron que consideraban adecuado formalizar las experiencias educativas de este campo, combinándolas con la supervisión realizada por mentores, indicando que mediante estas intervenciones se podría cambiar el proceso educativo del entrenador.

Por su parte, Bloom, Salmela y Schinke (1995) investigaron sobre el método empleado para formar a los futuros entrenadores. Para ello llevaron a cabo un estudio en el que entrevistaron (empleando cuestiones estructuradas y no estructuradas) a 20 entrenadores expertos de cuatro modalidades deportivas colectivas, con el fin de conocer cuales eran, según los entrenadores expertos, los mejores métodos de formación de entrenadores.

Los resultados de estas entrevistas concluyeron que los expertos daban importancia a los siguientes aspectos:

a) Clinic, seminarios y simposios, como forma de transmisión de conocimientos y experiencias.
b) Transmisión directa de experiencias (en las cuales los entrenadores en formación participaban activamente).
c) Observación pasiva de otros entrenadores.
d) Un programa estructurado de “mentores”, es decir, acompañamiento de los estudiantes, por parte de expertos. Se trata de la actividad formativa a la que más importancia se le

concede, debiendo basarse ésta en los conocimientos adquiridos mediante las actividades comentadas anteriormente.

Como resultado más destacado del estudio, podemos indicar que, según los expertos, para conseguir entrenadores de elevado nivel es necesario someterlos a un programa más formalizado de supervisión por parte de un mentor. La mayor recomendación que aportaban era que los aspirantes a entrenadores tuvieran la oportunidad de acceder a expertos y observarlos durante todas las fases de la competición.

Además de la supervisión y las distintas actividades indicadas en los estudios de Salmela, Draper y Laplante (1993) y Bloom, Salmela y Schinke (1995), existen otra serie de actividades o estrategias formativas, que según se ha comprobado en diversas investigaciones indicadas anteriormente, pueden ser incluidas de forma efectiva en los programas de formación de entrenadores. Entre algunas de ellas podemos citar:

- El visionado y audición de la grabación audivisual y registro sonoro de la actuación del entrenador. Resulta una actividad más formativa si se realiza el análisis conjunto supervior/entrenador.
- La comprensión, asimilación y automatización de rutinas de actuación.
- La reflexión, autoanálisis, crítica y propuesta de alternativas ante la propia actuación en determinadas situaciones (mediante la realización de diarios, recuerdo estimulado, ejercicios concretos de reflexión,[16] etc.)

Para concluir este apartado, vamos a indicar las sugerencias de los propios atletas en cuanto a cómo conseguir mejores entrenadores. Para ello, Cunha, Gaspar, Costa, Carvalho y Fonseca (2000),[17] en un estudio en el que trataban de conocer las características que los jugadores de fútbol de distinto nivel (juveniles, junior, senior regional y nacional) consideraban relevantes en los mejores y peores entrenadores, interrogaron también a los

[16] Como ejemplo de uno de estos ejercicios de reflexión podemos indicar el propuesto por Partington (1989), consistente en pedir al entrenador que reflexione sobre un encuentro en el que actuó correctamente y sobre otro en el que actuó incorrectamente o terminó insatisfecho con su actuación. Con relación al primer encuentro, el entrenador debe anotar sus mejores actuaciones o informaciones antes y después de la competición y el modo en que preparó u organizó previamente las mismas. Con relación al segundo encuentro, el entrenador debe anotar sus peores actuaciones o informaciones antes y después de la competición y los problemas o aspectos que fallaron en la preparación de la misma. La comparación de ambas anotaciones y la elaboración de un informe final en el que se recojan los aspectos o recomendaciones para la actuación del entrenador en cada momento (antes, después e incluso durante; y en la preparación previa), constituirán una guía útil y bien fundamentada para la actuación del entrenador.

[17] Para más información sobre características concretas de este estudio, consultar apartado 2.1.3.2., páginas 88-89.

jugadores sobre sus sugerencias para que hubiese mejores entrenadores. Las respuestas obtenidas por cada grupo fueron las siguientes:

- Juveniles: destacan la formación continua.
- Junior: centran su atención en la formación continua, la profesionalización del entrenador, mayor aliciente, dotándolos de una mayor remuneración.
- Senior regional: destacan la carrera con aliciente, acceso a informatización actualizada, formación continua (cursos de formación).
- Senior nacional: enfatizan el acceso a informatización actualizada, formación continua, mejor formación (cursos de formación), mejor organización de los clubes.

El análisis de estas respuestas aporta como único aspecto comentado por los cuatro grupos de jugadores, el referido a la mejor formación asentada en la formación continua (cursos de formación). Estos resultados los consideramos especialmente relevantes y un simple reflejo de una realidad que ya han manifestado otros colectivos (investigadores y entrenadores).

Los estudios expuestos anteriormente indican, una vez más, la necesidad de continuar tratando de optimizar los programas de formación de entrenadores y las actividades de formación continua o permanente ofertada a los entrenadores en ejercicio.

2.1.3.4. LA FORMACIÓN DE LOS ENTRENADORES DE VOLEIBOL

Los antecedentes en la formación de los entrenadores de voleibol se sitúan dentro del marco normativo establecido a través de las distintas leyes comentadas con anterioridad, así podemos destacar fundamentalmente: Ley de Educación Física de 1961; Ley de Cultura Física y del Deporte de 1980; Ley del Deporte de 1990; Real Decreto 594/1994 de 8 de abril; Real Decreto 1913/1997 de 19 de diciembre.

Actualmente, la formación de los técnicos o entrenadores de voleibol, se ajusta a los planteamientos establecidos en el Real Decreto 1913/1997, anteriormente comentado. Según aparece recogido en el art. 3.1. mediante este Real Decreto se organizan las enseñanzas de cada una de

las modalidades, o especialidades deportivas, reconocidas por el Consejo Superior de Deportes.

Podemos diferenciar la existencia de dos ámbitos o vías formativas para la formación de los entrenadores de voleibol:

- La vía federativa. Real Federación Española de Voleibol a través del Comité Nacional de Entrenadores.
- La vía universitaria. Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Entre ambas entidades, se establece un sistema determinado de convalidaciones en lo relativo a la formación de los técnicos y entrenadores de voleibol. De este modo, tal y como aparece recogido en el Reglamento del Comité Nacional de Entrenadores de la RFEVB, en su edición de 1 de julio de 1998:

> *"Los licenciados en Educación Física que tengan superadas las Aplicaciones Específicas I y II de Voleibol (maestría), y que estén en posesión del número definitivo de nivel II, podrán convalidar el título de Entrenador de Nivel III, previo pago del importe que la F.E.VB. haya aprobado para ese año, como derechos de convalidación".* (Art. 21)

Según recoge el artículo 23, para obtener el título de Entrenador Nivel III, es necesario en el caso de la convalidación indicada anteriormente, y en el resto de casos, la certificación de una temporada de prácticas entrenando un equipo federado.

> *"Los licenciados en Educación Física que no hayan cursado la Maestría en Voleibol, pueden convalidar sus estudios de primer ciclo por el título de entrenador de Nivel II. Deberán certificar convenientemente estos extremos, así como su vinculación al Voleibol a través de la certificación de una temporada de prácticas, entrenando un equipo federado".* (Art. 22.3)

Ya hemos comentado anteriormente los aspectos relativos a la formación de los técnicos deportivos según se recoge en Real Decreto 1913/1997, motivo por el cual nos vamos a centrar a continuación en la formación de los entrenadores de voleibol que se realiza a través de la Federación, para comentar en último lugar la formación que se lleva a cabo en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

La Real Federación Española de Voleibol, a través del Comité Nacional de Entrenadores, desarrolla la formación inicial y permanente de los entrenadores de voleibol. En este sentido, las funciones concretas del Comité Nacional de Entrenadores (C.N.E.), recogidas en el artículo 7 del Reglamento de éste Comité, son las siguientes:

> *7.1. La convocatoria y desarrollo de los Cursos de formación de Entrenadores Nacionales.*
> *7.2. Coordinación con los Comités Territoriales en los diferentes ámbitos pedagógicos.*
> *7.3. La convocatoria y desarrollo de Cursos de Perfeccionamiento u otras actividades de carácter pedagógico.*
> *7.4. Realizar la unificación de titulaciones, convalidaciones y homologaciones a que hubiese lugar, según las normas que se dictan en el presente Reglamento y normativa legal aplicable.*
> *7.5. Proponer y asesorar a la Junta de Gobierno, a través de la Comisión Técnica, en todos los temas propios del desarrollo pedagógico del Voleibol.*
> *7.6. Redacción de los textos oficiales, programas y necesidades propias de los planes de estudio.*
> *7.7. Desarrollo a través de comunicaciones técnicas, traducciones, publicaciones, recopilaciones bibliográficas y otro material pedagógico, de los objetivos propios de divulgación y documentación para la formación de los Entrenadores.*
> *7.8. Organizar, en su caso, Cursos propios de los Comités Territoriales en aquéllas Federaciones donde por insuficiente profesorado no puedan constituirse las Escuelas de Entrenadores.*
> *7.9. Cualquier otra función que le sea otorgada por la normativa vigente.*

Por su parte, los Comités Territoriales de Entrenadores, en coordinación y bajo el asesoramiento del C.N.E., contribuyen también a la formación inicial y permanente de los entrenadores. Entre una de las misiones de dichos Comités, podemos destacar la convocatoria y desarrollo de los cursos de minivoley y de entrenador de nivel I y II.

Según aparece recogido en el artículo 24 del Reglamento del Comité Nacional de Entrenadores de la RFEVB, y hasta que se equipare la formación realizada por la Federación, a lo establecido en el Real Decreto 1917/1997, las titulaciones previstas en el Plan de Estudios del Comité Nacional de Entrenadores, son las siguientes:

24.1- Título de Entrenador de Minivoley (no exigible).
24.2- Título de Entrenador de Nivel I.
24.3- Título de Entrenador de Nivel II.
24.4- Título de Entrenador Nacional de Nivel III.
24.5- Título de Animador- Monitor de Voley Playa.

A continuación presentamos el cuadro 2.13. en el que aparecen especificados los requisitos de acceso a cada una de las titulaciones, junto con la categoría en la que se puede dirigir tras poseer cada una de ellas.

TITULACIÓN	REQUISITOS DE ACCESO	EQUIPOS QUE PERMITE DIRIGIR
ENTRENADOR DE MINIVOLEY	- Tener 16 años cumplidos en el año del curso.	- Equipos de minivoley de categoría benjamín y alevín.
ENTRENADOR TERRITORIAL NIVEL I	- Tener 17 años y poseer el título de Entrenador de Minivoley. - Tener 18 años cumplidos durante el año en que se imparta el curso.	- Equipos de categoría infantil y cadete.
ENTRENADOR TERRITORIAL NIVEL II	- Poseer la titulación definitiva de Entrenador Territorial Nivel I. - Ser diplomado en E.F. con un curso de voleibol. - Haber participado como jugador en 10 partidos internacionales en categoría absoluta. - Haber participado durante 5 años como jugador con licencia en categoría absoluta y en ligas nacionales.	- Equipos de categoría juvenil y absoluta en el ámbito autonómico y fases nacionales de segunda división.
ENTRENADOR NACIONAL NIVEL III	- Poseer la titulación de Entrenador Territorial Nivel II.	- Equipos que compitan en ligas Nacionales de División de Honor, Primera División y Selecciones Nacionales (senior y junior).

Cuadro 2.13. Diferentes titulaciones de entrenadores de voleibol.

Es requisito imprescindible para conceder la titulación definitiva de entrenador territorial Nivel I, entrenador territorial Nivel II y entrenador nacional Nivel III, acreditar una temporada de prácticas entrenando un equipo federado.

Seguidamente mostramos en el cuadro 2.14. los planes de estudios correspondientes a cada uno de los cursos de formación de entrenadores de voleibol.

CURSO	ASIGNATURAS	DURACIÓN
MINIVOLEY	• Asignaturas específicas: - Técnica. - Preparación física. - Minivoley (hacia la táctica). - Didáctica: aprender y enseñar. • Asignaturas complementarias: - Medicina deportiva: educación para la salud. - Reglamento de minivoley.	20 h. mínimo; con metodología global.
NIVEL I	• Asignaturas específicas: - Técnica. - Táctica. - Preparación física. - Dirección de equipo. - Planificación. - Reglamento. - Metodología del aprendizaje en voleibol. - Minivoley. • Asignaturas complementarias: - Higiene y primero auxilios. - Psicología y psicopedagogía.	15 h. 6 h. 6 h. 2 h. 2 h. 4 h. 4 h. 2 h. 2 h. 2 h.
NIVEL II	• Asignaturas específicas: - Técnica, táctica individual. - Reglas de juego. - Táctica colectiva. - Metodología del entrenamiento. Didáctica. - Preparación física. - Planificación. - Minivoley. - Dirección de equipo y valoración específica. • Asignaturas complementarias: - Medicina deportiva. - Biomecánica aplicada. - Psicología.	16 h. 4 h. 14 h. 4 h. 10 h. 6 h. 2 h. 8 h. 5 h. 6 h. 5 h.

NIVEL III	- Táctica. - Técnica. - Preparación física. - Medicina deportiva. - Planificación. - Psicología. - Dirección de equipo. - Reglamento. - Voley playa.	200 h. mínimo, (140 lectivas; 60 prácticas). 8 temas. 3 temas. 7 temas. 3 temas. 3 temas. 2 temas. 3 temas. 3 temas. 3 temas.
MONITOR-ANIMADOR DE VOLEY PLAYA	- Introducción. - Acondicionamiento físico. - Técnica de voley playa. - Sistemas tácticos. - La organización de actividades de voley playa. - Técnicas de animación y dirección de grupos. - Evaluación.	1 h. 2 h. 3 h. 3 h. 4 h. 2 h. 1 h.

Cuadro 2.14. Planes de estudios correspondientes a los diferentes cursos de formación de entrenadores de voleibol.

Con relación al Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, sobre Titulaciones Deportivas, la Real Federación Española de Voleibol (2001:23), en el ámbito de la modalidad deportiva de voleibol, sintetiza (como fruto del Congreso Nacional de Voleibol Español, celebrado en Valladolid) en las siguientes las principales propuestas de actuación a desarrollar al respecto:

> *1. Informar a las Federaciones Territoriales del proceso de regulación legal del Real Decreto para que éstas informen a clubes, entrenadores, etc.*
> *2. Preocuparse por la convalidación por parte del Consejo Superior de Deportes de los cursos realizados antes y durante el período transitorio de aprobación del Real Decreto.*
> *3. Solicitar la autorización para realizar cursos mientras no se apruebe el Real Decreto en las Comunidades Autónomas que carecen de subvención pública.*
> *4. Especial supervisión por parte de la Escuela Nacional de Entrenadores de los bloques específicos y prácticas del Real Decreto.*

La última de estas propuestas de actuación indicadas, enlaza con la conveniencia de la firma de convenios entre los distintos centros o entidades con intervención y responsabilidad en la formación de entrenadores o técnicos de voleibol, así: Real Federación Española de Voleibol, Federaciones Autonómicas, Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, I.N.E.F., Facultades de Ciencias de la Educación, , Ministerio de Educación Cultura y Deporte (T.A.F.A.D.), etc. La intención de estos convenios es fomentar la participación conjunta de los distintos centros y entidades en los programas de formación, actividades académicas, practicum, etc. requeridos en la actual formación de los técnicos de voleibol.

Seguidamente abordamos la formación de los entrenadores de voleibol a través de la vía universitaria, es decir mediante la realización de estudios en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Como ya hemos indicado anteriormente, existe un sistema de convalidaciones y homologaciones, mediante el cual los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que han cursado determinadas asignaturas de una modalidad deportiva, pueden obtener, según el caso, determinadas titulaciones de entrenador.

Con relación a las asignaturas sobre voleibol impartidas en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, encontramos que tal y como se recoge en el Real Decreto 1670/1993 de 24 de septiembre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y las directrices generales propias de los planes de estudios que conducen a la obtención del mismo, se regula la existencia de una asignatura troncal, de Fundamentos de los Deportes (que en aquellos centros en los que se imparta voleibol, se incluiría una asignatura de voleibol). Posteriormente en cada centro en concreto, se establecerán las asignaturas optativas de segundo ciclo que permitan la especialización en los distintos deportes, en nuestro caso voleibol. Así en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, se establecen como asignaturas optativas en segundo ciclo: Alto Rendimiento en voleibol y Especialización Deportiva en voleibol.

Dentro de este marco común establecido por el Real Decreto 1670/1993, se establece la obligatoriedad de los alumnos de último curso de Licenciatura, de cursar el practicum, que es una asignatura troncal del segundo ciclo, con 12 créditos, describiéndose la misma como:

> *"Conjunto integrado de prácticas a realizar por el alumno tendentes a proporcionar experiencia directa en cualquiera de los ámbitos de la actividad física y el deporte, así como de las técnicas de investigación aplicadas".* (B.O.E. nº 251, de miércoles 20 de octubre de 1993, página 29669).

Las posibilidades de realización del practicum en ámbitos diferentes de la actividad física y deportiva, se establece en cada centro de forma determinada de acuerdo con los diferentes itinerarios curriculares ofertados durante la formación inicial del profesorado de educación física. Puesto que no es nuestra intención analizar en este apartado las características concretas de los planes de estudio de cada una de las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte existentes en el estado español, que por otra parte están siendo en la actualidad objeto de revisión y modificación; sino simplemente mostrar algún ejemplo de posibilidades formativas ofertadas por centros de este tipo con relación a la formación de los entrenadores de voleibol. Nos centraremos en el caso concreto de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, los motivos de ello son fundamentalmente que se trata de un centro que conocemos en profundidad al ser el lugar de trabajo de los investigadores del presente estudio, y que en el mismo se ha finalizado el proceso de modificación del plan de estudios.

En la resolución de 25 de noviembre de 1998, (B.O.E. nº 302), se recogen las distintas posibilidades de especialización o itinerarios curriculares, ofertados durante la formación inicial del profesorado de educación física que curse sus estudios en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura. Dichos itinerarios curriculares son los siguientes:

- Itinerario curricular I: Alto Rendimiento Deportivo.
- Itinerario curricular II: Enseñanza de la Educación Física.
- Itinerario curricular III: Gestión y Recreación Deportiva.
- Itinerario curricular IV: Actividad Física y Salud.

Unido a la aparición de estos itinerarios, se diversifica la oferta en cuanto a posibilidades de realización del practicum, así en el caso de dicho Centro podemos distinguir las siguientes:

- Practicum en Enseñanza de la Educación Física.
- Practicum en Alto Rendimiento Deportivo (en cada uno de los deportes impartidos en la Facultad).

- Practicum en Gestión Deportiva.
- Practicum en Recreación Deportiva.
- Practicum en Actividad Física y Salud.
- Practicum en Actividad Física Adaptada (encuadrada dentro del cuarto itinerario curricular).

Por tanto, los alumnos de dicha Facultad, que opten por especializarse en voleibol, cursarán las asignaturas de: Fundamentos de los Deportes (Iniciación al voleibol, asignatura troncal de segundo curso), Alto Rendimiento en voleibol (asignatura optativa de segundo ciclo) y Especialización Deportiva en voleibol (asignatura optativa de segundo ciclo); desarrollando en cada una de ellas los contenidos seleccionados por el profesor del centro, previa aprobación de los mismos por el departamento correspondiente.

Estos alumnos tienen también opción de realizar el practicum en voleibol, ajustándose igualmente a las actividades propuestas por el profesor del centro para la realización del mismo.

Sin duda esta posibilidad de realización del practicum en Alto Rendimiento Deportivo en voleibol, nos sitúa ante el reto de su estructuración y organización. Ya en trabajos anteriores, (Moreno, Fuentes, Sánz y Mondéjar, 2000), hemos presentado una propuesta de realización de este practicum, basado fundamentalmente en el desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión del entrenador sobre su actuación, ya que consideramos éste un paso fundamental para la optimización de sus destrezas docentes.

Exponemos a continuación de forma general las principales características de nuestra propuesta. Partimos de reconocer lo complejo y problemático que resulta conseguir que nuestros alumnos puedan acceder a realizar prácticas “reales” con equipos de voleibol de alto nivel. Las posibilidades de realización de prácticas con estos equipos van a estar bastante condicionadas, permitiendo normalmente el desarrollo de actividades como las siguientes: observaciones, intercambio de opiniones con entrenadores, colaboración como entrenador ayudante (estadística, …), colaboración en preparación física, etc. Pero en muy raras ocasiones como responsable de un entrenamiento o de la dirección de equipo en competición.

Reconociendo la gran importancia de las actividades indicadas anteriormente, consideramos que además sería conveniente que el

entrenador en formación tuviese ocasión de poder dirigir de forma real algún grupo, al menos durante algunos entrenamientos y durante algunas competiciones.

Es por ello que consideramos adecuado recurrir a equipos de menor nivel en los que los profesionales en formación puedan desarrollar otra parte de sus prácticas formativas. Se trataría de conseguir la firma de convenios con entidades o clubes determinados, o si esto no es posible, contactar directamente con entrenadores de equipos ya constituidos y adquirir un compromiso en cuanto a un número de sesiones de entrenamiento y competición en las cuales permitirán la actuación prioritaria de los profesionales en formación.

El programa de practicum que proponemos consta de dos fases:

1. TOMA DE CONTACTO (1 mes).

- Recogida de información del club o entidad.
- Recogida de información de los miembros del equipo. Evaluación inicial.
- Observación sistemática de las sesiones de entrenamiento y competición llevadas a cabo por el entrenador (1 sesión de entrenamiento a la semana y al menos dos competiciones).
- Análisis/comentario con el entrenador sobre la planificación y planteamiento de trabajo.
- Reuniones con supervisor.
- Elaboración de planificación para la temporada.

2. PRÁCTICA REAL SUPERVISADA (5 meses).

- Preparación/dirección de un entrenamiento a la semana.
- Dirección de equipo de forma prioritaria, al menos durante dos partidos al mes.
- Reuniones con el supervisor para analizar la labor docente en entrenamiento y competición. Visionado de grabación audiovisual de encuentros y entrenamientos.
- Diario de competición.
- Elaboración de autoinformes sobre su experiencia docente durante el entrenamiento.

Añadiendo a las actividades citadas anteriormente las que tuviéramos posibilidad de realizar con equipos de alto nivel.

Nuestra propuesta va acorde, con los programas de practicum en enseñanza de la educación física, de los que nos hemos mostrado partidarios en apartados anteriores, y coincide en su fundamento con la propuesta desarrollada por Camarero y Tella (1997), en la cual se plantea un modelo de practicum en el ámbito del entrenamiento deportivo. Este modelo, tendente a la consecución de la formación de profesionales reflexivos, parte del establecimiento de un convenio entre la Universidad y la Empresa en la que se desarrolla la fase práctica, estableciendo entre ambos organismos, el programa de la práctica y su seguimiento a través de un tutor por parte de la Empresa y otro por la Universidad.

La perspectiva que mostramos de lo que, a nuestro juicio, debería ser la formación de los entrenadores deportivos, ha servido de base para el trabajo que ahora nos ocupa, centrado en analizar la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la competición, y en comprobar la utilidad de un programa formativo tendente a la optimización de la misma. Coincidimos con Delgado (1994) en que se debe iniciar una línea de estudio e investigación sistemática dentro del campo de la formación del entrenador deportivo, es por ello, que con el desarrollo de este trabajo tratamos de hacer nuestra pequeña contribución a este ámbito.

2.1.4. ANÁLISIS Y OBSERVACIÓN DEL ENTRENADOR DEPORTIVO. APLICACIÓN AL VOLEIBOL

Aplicando el modelo de análisis didáctico de la enseñanza deportiva,[18] (Del Villar, 1996), encontramos que el análisis del entrenador deportivo se puede realizar desde dos perspectivas: conductual y cognitiva. El objeto de este apartado es el estudio de ambos niveles.

Primero abordaremos el análisis y observación de la conducta del entrenador deportivo, distinguiendo la actuación del entrenador en dos momentos: entrenamiento y competición. Seguidamente centraremos nuestra atención en el estudio del pensamiento del entrenador.

2.1.4.1. LA OBSERVACIÓN DE LA CONDUCTA DEL ENTRENADOR

Las conductas didácticas del entrenador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una modalidad deportiva, ya sea en entrenamiento o en competición, han sido recientemente objeto de diversas investigaciones.

Como indica Piéron (1999), la mayoría de estos trabajos pretenden contribuir a la consecución de eficacia o éxito pedagógico, teniendo un enfoque correlativo o comparativo (sobre los profesores/entrenadores o sobre los alumnos/deportistas).

Estos estudios son particularmente interesantes, ya que según Delgado (1994), mediante ellos es posible:

- Describir lo que ocurre en el entrenamiento, y conocer sus características.
- Diagnosticar y valorar las competencias docentes del entrenador.
- Conocer los comportamientos de los jugadores ante la enseñanza y ante las intervenciones de su entrenador.
- Contribuir al avance en la investigación deportiva.
- Conocer y aplicar diferentes instrumentos de análisis en el contexto deportivo (entrenamiento y competición).

Independientemente del enfoque que tengan, los distintos estudios se basan en la observación, lo cual ha ocasionado, en el caso de la observación

[18] Este modelo ha sido presentado en el apartado 2.1.2. *Análisis y observación del profesor de educación física*, cuadro 2.8., página 49.

sistemática, el desarrollo y creación de diversos instrumentos. Algunos de ellos proceden de sistemas empleados en la observación de los docentes, los cuales han sido modificados y adaptados; y otros han surgido directamente en el contexto deportivo.

Entre los principales sistemas de observación empleados en el análisis deportivo podemos distinguir:

- Centrados en el entrenador:

- D.C.O.S. (Dalhouise Coach Observation Schedule). Se trata de un sistema creado por Rushall (1973) para la observación del entrenador.

- C.B.A.S. (Coaching Behavior Assesment System). Smith, Smoll y Hunt (1977). Este instrumento se desarrolló para realizar la observación directa y la clasificación de una serie de conductas de los entrenadores, las cuales se habían observado en diferentes deportes de equipo, mostrándose de forma evidente su influencia en el rendimiento de los deportistas.

- C.B.R.F. (Coaching Behavior Recording Form). Langsdorf (1979). Mediante este instrumento se cuantifican diferentes intervenciones del entrenador durante el entrenamiento.

- S.C.O.L. (Systematic Coaching Observation by Lucas). Lucas (1980). Realmente es una adaptación del sistema de observación con diferentes categorías comportamentales, usado por Tharp y Gallimore (1976).

- LOCOBAS (Lombardo Coaching Behavior Analysis System). Creado por Lombardo, Faraone y Pothier (1982). Se trata de un sistema de observación empleado en la competición y mediante el cual se pretende describir y registrar la interacción del entrenador con los deportistas y con el resto de componentes del cuerpo técnico.

- A.S.U.O.I. (Arizona State University Observation Instrument). Elaborado por Lacy y Darst (1984) para analizar la conducta del entrenador durante el entrenamiento.

- C.B.O.R.S. (Coaching Behaviors Observational Recording System). Creado por Tannehill y Burton (1987), citados por Darst, Zakrajsek y Mancini (1989), se trata de un sistema multidimensional para identificar el clima de entrenamiento, los tipos de interacción y las conductas específicas del entrenador durante el entrenamiento.

- C.C.A.S. (Computerized Coaching Analysis System).Creado por Franks, Johnson y Sinclair (1988). Consta de tres componentes, uno de los cuales es el CAI (Coaching Analysis Instrument) destinado a recoger los datos de los comportamientos verbales del entrenador.

- S.O.T.A. (Sistema de Observaçâo do Treinador e do Atleta). Creado por Rodrigues, Rosado, Sarmento, Ferreira y Veiga (1991), estudia las funciones desempeñadas por los entrenadores en la conducción de la sesión de entrenamiento, los comportamientos de los atletas, al mismo tiempo que permite estudiar las interrelaciones entre ambos.

- S.A.I.C. (Sistema de Análise da Informaçao em Competiçao). Elaborado por Pina y Rodrigues (1993), este instrumento permite analizar la información transmitida por el entrenador durante la competición.

- C.O.S.G. (Coaches Observation System for Games). Desarrollado por Trudel, Coté y Bernard (1996). Mediante este instrumento se analiza el comportamiento del entrenador en competición.

- Centrados en los jugadores:

- D.A.O.S. (Dalhouise Athlete Observation Schedule). Se trata de un sistema creado por Rushall (1973) para la observación del atleta.

- A.L.T.-P.E. (Academic Learning Time-Physical Education). Surgió a partir de la propuesta de Siedentop, Birdwell y Metzler (1979) de adaptar los conceptos de los estudios del BTES (Beginning Teacher Evaluation Study) al ámbito de las actividades físicas. Se trata de un instrumento centrado en el análisis del tiempo de aprendizaje en educación, que fue modificado por Siedentop, Tousignant y Parker (1982). Aunque se creó para el análisis de la enseñanza en educación física, también se aplica en diferentes estudios en contexto deportivo.

- T.O.F.I. (The Time-on-Fitness Instrument). Se trata de un sistema presentado por Darst, Zakrajsek y Mancini (1989), aunque la autoría del mismo la tiene Tchang-Bok Chung, según indica Sarmento, Veiga, Rosado, Rodríguez y Ferreira (1998). Está centrado en el registro del tiempo de actividad durante las sesiones de condición física, mediante el análisis del tiempo en función de los comportamientos de los atletas y de los objetivos implícitos en las actividades.

- S.O.T.A. (Sistema de Observaçâo do Treinador e do Atleta). Como ya indicamos anteriormente, fue creado por Rodrigues, Rosado, Sarmento, Ferreira y Veiga (1991), y permite estudiar, en situación de entrenamiento, tanto los comportamientos de los atletas, como los del entrenador y las interrelaciones entre ambos.

Con el empleo de este tipo de instrumentos y utilizando diversas técnicas de registro: de acontecimientos, de intervalos, de duración o cronometraje, muestreo de tiempo, (Delgado, 1994; Piéron 1999), se han desarrollado una serie de trabajos, tendentes a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte.

Antes de referirnos a una serie de estudios concretos desarrollados en el ámbito deportivo y con idea de estructurar adecuadamente la presentación de los mismos, consideramos necesario realizar un análisis del concepto de dirección de equipo y de la actuación del entrenador durante dicho proceso.

El entrenador deportivo desempeña la labor de dirección de equipo de un grupo, con este concepto hacemos referencia a un proceso complejo de reflexión, análisis y toma de decisiones, que abarca tanto la planificación, como los diversos aspectos referentes al entrenamiento y la competición.

Según Díaz (2000:367), podemos entender la dirección de equipo como:

> *"El conjunto de decisiones y acciones que un entrenador tiene que tomar y/o ejecutar antes, durante y después de la competición, para conseguir alcanzar las metas propuestas por el equipo".*

Como indica Díaz (1992, 2000), debemos concebir la dirección de equipo como una parte del proceso de preparación para el hecho competitivo y no como unas esporádicas y aisladas intervenciones del entrenador durante la competición; a pesar de que en la competición, la dirección de equipo desarrollada por el entrenador se manifiesta mediante la regulación eficaz de la manera de jugar cada uno de los jugadores y todo el equipo en el partido.

Consideramos por tanto, que la dirección de equipo debe ser entendida como un coherente proceso de conjunto, en el que independientemente del momento de la misma en el que nos encontremos,

las distintas intervenciones del entrenador deben tender (aunque empleen diversos medios) hacia la consecución de los objetivos prefijados (ya sean educativos, de rendimiento etc.)

A este mismo aspecto hace referencia Cunha (1998:34), al indicar:

> *"...La intervención del entrenador durante la competición y el entrenamiento, no son más que las dos caras de la misma moneda, no pudiéndose disociar una de la otra.*
> *La intervención del entrenador en la competición comienza durante la semana".*

Este proceso de dirección de equipo debe ser contemplado, según indica Díaz (1992), en cuatro momentos, los cuales según Díaz (2000) podrían encuadrarse en el concepto de: dirección operativa (mucho antes de la competición, y semanas, semana, días antes de la competición); y dirección estratégica (durante la competición y después de la competición). Indicamos a continuación las principales tareas o actividades incluidas en cada uno de estos momentos:

- Mucho antes de la competición. Es necesario llevar a cabo:
  · La composición del equipo.
  · La formación del equipo y los patrones de juego a emplear. Incidiendo igualmente en la consecución de una adecuada cohesión de grupo.
  · El entrenamiento de los sistemas tácticos a emplear, con sus correspondientes variantes.

- Semanas, una semana, o días antes de la competición. Es necesario llevar a cabo:
  · La preparación final individual y colectiva de los jugadores.
  · La exploración y estudio de los contrarios. *"Comunicación a nuestros jugadores de las características de los contrarios, después de la exploración, estudio y análisis de los mismos".* (Díaz, 2000:369).
  · La preparación del equipo para las condiciones de la competición.
  · Selección y preparación de partidos preparatorios ante la competición.

- Durante la competición. Que abarca:
  · Dirección durante el entrenamiento de la mañana, en caso de que lo haya.
  · Dirección durante la reunión de vestuarios.
  · Dirección durante el calentamiento.
  · Dirección durante el desarrollo del juego o encuentro.

- Después de la competición.

A pesar de que, como hemos indicado anteriormente, las diversas actuaciones del entrenador a lo largo de la dirección de equipo, tiendan a conseguir el mismo objetivo, por las características concretas de la situación de entrenamiento y competición, las posibilidades y las características de la intervención del entrenador van a ser diferentes, es decir, se van a materializar de forma diferente. En este sentido, y atendiendo por tanto a las destrezas docentes del entrenador en entrenamiento y competición, consideramos adecuado realizar un análisis separado de las mismas.

> *"Es necesario analizar por separado cómo orientar al equipo en el trabajo docente del entrenamiento diario y en el proceso de las competiciones, ya que a pesar de que el fin es el mismo, las tareas concretas y los objetivos particulares de cada uno de los procesos difieren entre sí".* (Herrera, Ramos y Mirella 1996:239).

Sin duda lo que hemos hecho hasta ahora es realizar dos niveles de análisis diferentes de una misma realidad, la dirección de equipo:

- Por una parte, **desde una perspectiva conceptual** se trata de un proceso global y de conjunto, en el que carece de sentido hablar de partes y mucho más tratar de estudiar por separado las mismas.
- Por otra parte, y asumiendo el aspecto anterior, debido a las características concretas del entrenamiento y la competición, y a los aspectos reglamentarios que envuelven a la misma, **la actuación docente del entrenador** en ambas situaciones es diferente, y por ello vamos a tratarla de forma separada.

Seguidamente realizaremos un análisis diferenciado de la actuación docente del entrenador durante la dirección de equipo en entrenamiento y durante la dirección de equipo en competición.

2.1.4.1.1. DIRECCIÓN DE EQUIPO EN ENTRENAMIENTO

Existe en principio gran coincidencia entre la trayectoria seguida en el análisis del profesor de educación física y la actuación del entrenador deportivo durante el entrenamiento. De este modo, diversos autores indican los parámetros de eficacia de ambos sin establecer diferenciación, mostrando simplemente la necesidad de adaptar las indicaciones al contexto concreto. Piéron (1988; 1999); Carreiro da Costa (1986a, 1986b); Del Villar y Fuentes (1999).

Otros autores, coincidiendo en gran medida con los anteriores, recogen desde el propio entrenamiento deportivo, los parámetros de eficacia de la enseñanza deportiva.

Así, Gonçalves (1987) y Sá (1994) hablan de los siguientes parámetros de eficacia:

- El tiempo de práctica motriz.
- Las instrucciones o presentación de la tarea.
- Las correcciones o feedback.
- La organización.
- El clima social.

Smoll y Smith (1984), citados por Lorenzo (1997), recogen como conclusión general de la investigación sistemática sobre la conducta del entrenador, que los entrenadores más efectivos dedican: gran cantidad de tiempo a la práctica, a dar instrucciones sobre cómo hacer las cosas, a dar ánimos, empleando raramente conductas verbales punitivas. Como podemos comprobar, establecen como parámetros de eficacia: el tiempo de práctica motriz, la presentación de tareas, el feedback y el clima social, poniendo de manifiesto el carácter positivo de éste.

Mesquita (1997), partiendo del dominio profundo del contenido de entrenamiento y de la selección sensata de las condiciones de práctica por parte del entrenador, considera que la intervención eficaz del entrenador es sumamente importante para el adecuado desarrollo del proceso. Como aspectos indicadores de eficacia recoge:

- La gestión del entrenamiento, relacionada con el establecimiento de orden y disciplina durante el mismo (reglas y normas de conducta, sistema de sanciones, competencias de supervisión y control por parte del entrenador, etc.)

- La gestión del tiempo de entrenamiento, tratando de aumentar el tiempo que el atleta pasa realizando los ejercicios con un nivel elevado de éxito.
- La organización del proceso de entrenamiento, referido a planificación (antes), realización (durante) y valoración (después) del entrenamiento; estructura y organización del proceso de instrucción.

Como podemos comprobar, Mesquita (1997) incluye entre los indicadores de eficacia: gestión, tiempo de práctica motriz exitosa, organización, feedback e instrucciones.

Rodrigues (1997), de estos cinco aspectos, de acuerdo con los resultados de los estudios realizados, recoge la importancia fundamental del tiempo de práctica motriz y del feedback.

Como podemos comprobar distintos autores conceden importancia al tiempo de práctica motriz, las instrucciones o presentación de las tareas, el feedback, el clima social, y la organización y la gestión, como aspectos fundamentales para conseguir una actuación eficaz del entrenador durante el entrenamiento.

A pesar de ello, las diferentes investigaciones desarrolladas sobre las destrezas docentes del entrenador, no terminan en las destrezas indicadas, aunque sí es cierto que el mayor porcentaje de las mismas suele estar referido a la presentación de tareas, el feedback y el clima social.

Un trabajo destacado e interesante sobre la eficacia del entrenador es el desarrollado por Liukkonen, Salminen y Telama (1993), quienes estudiaron a 92 entrenadores, encuadrándolos en cuatro grupos en función de la efectividad y el humanismo, al considerar que la combinación de ambos aspectos es necesaria para el entrenador ideal. Su investigación concluyó indicando que la correlación más elevada entre efectividad y humanismo se explicaba por los siguientes factores: feedback positivo, participación de los atletas, entusiasmo del entrenador, adecuación a la edad de los atletas.

Pero debemos tener en cuenta, que elaborar un perfil del técnico deportivo ideal es prácticamente imposible, cada situación es particular y a veces la misma actuación en diversas situaciones no obtiene la misma respuesta. Por lo cual, lo único que podemos hacer, es identificar diversos rasgos de personalidad y actuaciones que sean comunes en los buenos

técnicos deportivos, con la intención de dibujar un perfil general apropiado. (Lamas, 1990; Araújo, 1997).

Como síntesis del posicionamiento de los diferentes autores mencionados, con relación a los parámetros de eficacia, presentamos el cuadro 2.15., en el que nos referimos a los distintos parámetros de eficacia del siguiente modo:
(Tie.= tiempo de práctica motriz; Ins.= instrucciones; Feed.= feedback; Org.= organización; Cli.= clima social).

Destrezas docentes sobre las que inciden mayor cantidad de estudios.

PARÁMETROS DE EFICACIA / DIVERSOS AUTORES	Tie.	Ins.	Feed.	Org.	Cli.
Gonçalves (1987)	X	X	X	X	X
Sá (1994)	X	X	X	X	X
Smoll y Smith (1984)[19]	X	X	X		X (positivo)
Mesquita (1997)[20]	X	X	X	X (control, gestión)	
Rodrigues (1997) concede importancia fundamental a las destrezas indicadas.	X		X		
Liukkonen, Salminen y Telama (1993)[21]	X		X	X	X

Cuadro 2.15. Parámetros de eficacia en el entrenamiento deportivo, según diversos autores.

Hechas estas consideraciones vamos a realizar un recorrido por diversos trabajos realizados sobre las distintas destrezas docentes del entrenador, aunque nos centraremos de forma prioritaria en los principales indicadores de eficacia. De estos indicadores de eficacia incidiremos en las instrucciones o presentación de la tarea y en el feedback, ya que son las

[19] Citados por Lorenzo (1997).
[20] Mesquita (1997), parte del reconocimiento de la importancia del dominio del contenido de entrenamiento y de la adecuada selección de las condiciones de práctica, por parte del entrenador.
[21] Relacionando los resultados del estudio realizado por dichos autores con los parámetros de eficacia, encontramos que: la participación de los atletas está relacionada con el tiempo de práctica motriz; el feedback positivo con el feedback o correcciones; la adecuación a la edad de los atletas con los aspectos organizativos y de selección de tareas; el entusiasmo del entrenador con el clima social.

destrezas más relacionadas con el objeto de estudio de nuestra investigación.

- El tiempo de práctica motriz.

Para que un jugador domine una determina habilidad o acción motriz, es necesario que practique dicha habilidad durante el mayor tiempo posible, siempre que se trate de una práctica productiva en la cual se le informe al jugador sobre lo que se le requiere y se le aporte información sobre el desarrollo de la misma.

La importancia e influencia del aumento del tiempo de compromiso motor en el aprendizaje de las habilidades deportivas ha sido manifestado como resultado de diversos estudios. Así, Wuest, Mancini, Van der Mars y Terrillion (1986), estudiando el tiempo de compromiso motor de las jugadoras de voleibol femenino que competían en el campeonato escolar, y teniendo en cuenta el nivel de éstas, encontraron que las de mayor nivel tenían más oportunidades de práctica que el resto, llegando a unos valores de 64% en tiempo de práctica motriz.

Más tarde, Mancini y Wuest (1987), citados por Rodrigues (1997), estudiaron una muestra de entrenadores y atletas de diversas modalidades deportivas (entre ellas voleibol), comprobando que los atletas más importantes del equipo tenían más tiempo y mejores condiciones de práctica.

Del mismo modo, Mesquita (1996), en un estudio centrado en describir y comparar el tiempo de entrenamiento, la frecuencia de respuesta y la tasa de éxito, obtenido por jugadoras de voleibol de nivel medio y elevado, en situaciones de entrenamiento y competición, obtuvo como resultados que las jugadoras de nivel más elevado tenían: frecuencias de respuestas superiores en ejercicios complejos; mejor calidad en las respuestas y por tanto mayor tasa de éxito; manifestándose la diferencia de rendimiento entre los dos grupos en mayor medida en situaciones de competición.

Podemos concluir por tanto, que el aumento del tiempo de compromiso motor exitoso por parte de los jugadores contribuye a la optimización del aprendizaje de éstos, manifestándose igualmente que los deportistas de mayor nivel muestran valores más elevados de tiempo de práctica motriz.

- Las instrucciones o presentación de la tarea.

Entendemos por instrucciones o presentación de tareas, la información que el entrenador aporta a sus deportistas previamente al desarrollo de las tareas o actividades.

La presentación de la tarea o instrucciones ha sido, como ya hemos indicado anteriormente, uno de los parámetros de eficacia abordados en mayor medida en la investigación en este campo. Independientemente del deporte y nivel, en numerosos trabajos, las instrucciones del entrenador han sido objeto de análisis y estudio.

Analizando a entrenadores de éxito o de alto nivel en diferentes deportes, diversos autores han constatado un predominio de comportamientos de instrucción por parte del entrenador. Tharp y Gallimore (1976): 50% de instrucciones; Williams (1978): 40%; Langsdorf (1979): 36%; Lacy (1983): 42,5%; Segrave y Ciancio (1990): 34%; Dodds y Rife (1981): 51% de instrucciones y correcciones; Lucas (1980); Alves, Ferreira, Leça-Veiga y Rodrigues (1994).

Compartimos con Rodrigues (1997) la idea de que en numerosos estudios realizados con entrenadores de éxito, la consideración de los mismos se ha establecido en función solamente de los resultados o éxito en competición, aspecto que no consideramos totalmente acertado.

> "*La relación establecida entre el éxito deportivo y la eficacia del entrenador, no puede ser comprendida de forma directa, es decir, sólo podemos considerar el entrenador eficaz si estudiamos las diversas variables de producto (los grados de aprendizaje a corto y medio plazo, los resultados deportivos, etc.).*
> *No obstante, algunos autores determinan que el entrenador de éxito será el que presente un ranking de victorias significativo (definido de acuerdo con los intereses del estudio). Raramente asocian a este criterio otro que se relacione con los grados de aprendizaje en el entrenamiento (condición física, técnica, táctica, etc.)".* (Rodrigues, 1997:40).

Por ello debemos considerar, que si tenemos en cuenta como único criterio indicador de eficacia, el éxito en la competición, podríamos llegar a concluir que un entrenador que obtiene un número elevado de victorias, emplea correctamente las destrezas docentes, afirmación que nosotros de ningún modo compartimos.

Querríamos pensar que esto es así, pero la realidad es que en el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo, influyen e intervienen tantas variables, que establecer una relación directa entre la actuación del entrenador y el resultado manifestado en la competición es totalmente imposible.

Continuando con los estudios que tratan entre otros aspectos las instrucciones del entrenador, encontramos que con jugadoras de voleibol femenino, Wuest, Mancini, Van der Mars y Terrillion (1986), constataron que los entrenadores empleaban el 14% de su tiempo en instrucciones.

Lacy y Martin (1994) analizaron el comportamiento de entrenadores y entrenadoras de voleibol de equipos femeninos de distinto nivel, teniendo en cuenta diferentes situaciones de entrenamiento (durante el calentamiento; entrenamiento en situaciones de juego; entrenamiento técnico; entrenamiento físico). Los resultados de su estudio, aunando los datos obtenidos en los diferentes momentos, pusieron de manifiesto un predominio de comportamientos de observación, instrucción y corrección por parte de los entrenadores analizados. Comparando los distintos momentos con relación a la instrucción, podemos indicar que el porcentaje mayor de comportamientos de instrucción se obtuvo en el entrenamiento técnico.

Rodrigues, Rosado, Sarmento, Ferreira y Leça-Veiga (1991), para presentar el S.O.T.A., hicieron un estudio en voleibol y natación de alto rendimiento, comprobando que en voleibol las instrucciones son más frecuentes que en natación (12% frente a 5%).

En otro trabajo desarrollado posteriormente por Rodrigues, Leça-Veiga, Ferreira, Rosado y Sarmento (1992), observaron el comportamiento de entrenadores de alto nivel de determinadas modalidades deportivas, entre ellas voleibol, natación y dos disciplinas gimnásticas diferentes, durante dos entrenamientos. Los resultados, con los que conviene ser cauteloso debido al número de sesiones estudiadas, indican un perfil de comportamiento semejante en las diferentes modalidades deportivas, aunque con algunas diferencias concretas. En los entrenamientos de trampolín eran en los que se manifestaban mayor cantidad de comportamientos de instrucción (19%-22%). En voleibol también se apreciaba un número elevado de estas intervenciones (aproximadamente 17%), siendo menores las intervenciones de este tipo en natación, quizá debido a los sonidos del entorno y al ruido del agua.

Encontramos por tanto, que en voleibol, como en la mayoría de deportes, los comportamientos de instrucción del entrenador durante el entrenamiento, son frecuentes.

Podemos concluir indicando el predominio de las instrucciones en la conducta del entrenador durante el entrenamiento, por su parte, no parecen manifestarse diferencias importantes en cuanto a los porcentajes de aparición de esta categoría entre entrenadores con y sin éxito, aunque sí en el contenido de las mismas, siendo más frecuente en los entrenadores con éxito la realización de preguntas a sus atletas (Claxton, 1988), y la emisión de mayor cantidad de instrucciones técnicas Jones, Housner y Kornspan (1997).

En cuanto a la cantidad de instrucciones emitidas en diferentes momentos de la temporada, Segrave y Ciancio (1990), tras observar a un entrenador de éxito de fútbol americano, durante 20 sesiones de entrenamiento repartidas en distintos momentos de la temporada, encontraron que el 34 % de las intervenciones del entrenador eran instrucciones. Comparando éste parámetro a lo largo de la temporada, constataron que las instrucciones disminuían conforme se avanzaba en la misma.

Por su parte, un estudio en voleibol desarrollado por Rodrigues (1997), en el que relacionó los objetivos del entrenamiento (entrenamientos de preparación; entrenamientos de pre-competición; entrenamientos después de la victoria en competición; entrenamientos después de la derrota en competición) y el nivel de los equipos (equipos de primera división que ocupaban los primeros lugares en la clasificación; equipos de primera división que ocupaban los últimos lugares en la clasificación; equipos de segunda división), con la actividad pedagógica del entrenador, puso de manifiesto en lo referente a las instrucciones, que en la cantidad de estas intervenciones no se apreciaban diferencias significativas en función de las dos variables indicadas anteriormente.

Con relación a la influencia de la victoria o la derrota en competición, en el comportamiento del entrenador en entrenamientos posteriores, se puso de manifiesto una cierta inestabilidad en el comportamiento de los entrenadores de segunda división; por su parte, los entrenadores de primera división se mostraron mucho más estables en sus comportamientos, independientemente del momento de la temporada o del resultado del encuentro. Este hecho es un indicador de la influencia del nivel del equipo en el comportamiento del entrenador.

Como síntesis de los principales resultados de los estudios comentados, mostramos el cuadro 2.16.

INVESTIGACIONES/AUTORES	INSTRUCCIONES O PRESENTACIÓN DE LA TAREA
* Estudios con entrenadores de éxito o alto nivel en diferentes deportes: Tharp y Gallimore (1976); Williams (1978); Langsdorf (1979); Lacy (1983); Segrave y Ciancio (1990); Dodds y Rife (1981); Lucas (1980); Alves, Ferreira, Leça-Veiga y Rodrigues (1994).	**Predominio de comportamientos de instrucción por parte del entrenador.**
Estudios en voleibol:[22] * En campeonato escolar: Wuest, Mancini, Van der Mars y Terrillion (1986). * En distintos niveles (principiantes y no principiantes): Lacy y Martin (1994). * En alto nivel: Rodrigues, Rosado, Sarmento, Ferreira y Leça-Veiga (1991); Rodrigues, Leça-Veiga, Ferreira, Rosado y Sarmento (1992).	
Claxton (1988), estudio desarrollado en tenis. Jones, Housner y Kornspan (1997), estudio desarrollado en baloncesto.	Diferencias entre **entrenadores con éxito y sin éxito, en cuanto al contenido de las instrucciones**: - Los entrenadores con éxito realizan más preguntas a sus atletas. - Los entrenadores con éxito emiten mayor cantidad de instrucciones técnicas.
Segrave y Ciancio (1990), estudio desarrollado en fútbol americano. Rodrigues (1997), estudio desarrollado en voleibol.	Diferencias entre **cantidad de instrucciones en distintos momentos de la temporada**: - En entrenadores con éxito, la frecuencia de instrucciones disminuye conforme avanza la temporada. - En función de los objetivos del entrenamiento (preparación, competición, después de la victoria o de la derrota), y por tanto en función del momento de la temporada, no se aprecian diferencias significativas en cuanto a la cantidad de instrucciones.
Rodrigues (1997), estudio desarrollado en voleibol.	El **nivel de los jugadores** (alto, medio, bajo) no influye en la cantidad de instrucciones aportadas por el entrenador.

Cuadro 2.16. Resultados de estudios referidos a las instrucciones, desarrollados en el ámbito deportivo.

[22] A partir de este momento, cuando en los distintos cuadros de resumen indiquemos estudios desarrollados en voleibol, diferenciaremos los mismos presentándolos en color morado.

- Las correcciones o feedback.

Ciertos términos como feedback, retroacción, reacción a la prestación, conocimiento de resultados y de la ejecución (corrección de la ejecución), retroalimentación, han sido utilizados por diversos autores concediéndole, en ocasiones, matices diferenciadores. Nosotros, pese a ello, los vamos a considerar de forma única, entendiendo de acuerdo con Piéron (1999:122), que el feedback *"es una información proporcionada al alumno* -deportista- *para ayudarle a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos".* Se trata de una información aportada durante o después de la ejecución de una acción o tarea determinada. La concepción del feedback mencionada, coincide en gran medida con el denominado *feedback suplementario o conocimiento de los resultados proporcionado por quien enseña,* indicado por Torres (2000).

Como en el caso de la presentación de la tarea o instrucciones, las investigaciones que tratan aspectos del feedback del entrenador son también muy frecuentes, abarcando ámbitos muy diversos del feedback, así frecuencia, cantidad, tipología, carácter, etc. Seguidamente pasamos a resumir de forma agrupada, según la temática, los principales resultados de diversos estudios desarrollados sobre el feedback. En nuestra exposición trataremos el feedback atendiendo principalmente a los siguientes aspectos:

- Nivel de ejecución o importancia de los jugadores en el grupo o equipo y características de la tarea.
- Especificidad/generalidad del feedback.
- Carácter positivo o negativo del feedback.
- Cantidad de feedback.
- Objetivo o intención de las correcciones.
- Cómo recibe y considera el deportista el feedback pedagógico.

Una vez desarrollados los mismos, y para finalizar las referencias al feedback, incluimos el cuadro 2.17. en el que resumimos las principales conclusiones de los estudios desarrollados en torno a cada uno de los aspectos.

Una serie de investigaciones han tratado de comparar las características del feedback aportado por el entrenador a los deportistas, **en función del nivel de ejecución o de la importancia de los jugadores en el grupo o equipo**, teniendo en cuenta en ciertas ocasiones **las características de las tareas de enseñanza**.

Entre estos estudios podemos destacar el desarrollado en baloncesto por Piéron y Bozzi (1988), en el que compararon el feedback emitido por el entrenador a jugadores de distinto nivel (suplentes belgas, principales belgas y americanos); la investigación desarrollada en gimnasia por Colomberotto, Piéron y Salesse (1987) en la que compararon el carácter y la cantidad de feedback aportado por el entrenador a gimnastas más y menos dotados; o el estudio realizado por Mancini y Wuest (1987), citados por Rodrigues (1997), en el que analizaron en diferentes modalidades deportivas (entre ellas voleibol), el feedback aportado por el entrenador en función de la importancia de los deportistas en el equipo.

De modo general, los resultados de estos estudios coinciden en manifestar la mayor frecuencia de feedbacks emitidos por el entrenador hacia los jugadores titulares o principales del equipo, y el carácter más aprobativo o positivo de éstos en comparación con los feedbacks aportados a jugadores de menor nivel.

Pese a los aspectos comentados, podemos indicar de acuerdo con Magill (1994), citado por Graça (1998), que el feedback puede resultar más o menos necesario o conveniente dependiendo del nivel de los deportistas, de este modo:

- El feedback pedagógico, es necesario cuando el deportista, por falta de conocimiento o experiencia, no dispone de medios para mejorar su calidad de ejecución o el resultado de su acción.
- El feedback pedagógico es redundante o innecesario cuanto el atleta dispone de feedback interno suficiente, es decir cuando es capaz de comparar lo que debe hacer (conocimiento del modelo de referencia) con lo que está haciendo o con lo que hizo.
- El feedback pedagógico puede constituirse como un factor perturbador del aprendizaje y de la calidad de ejecución de los practicantes, cuando crea una situación de dependencia del practicante, cuanto le lleva a ignorar la información sensorial que puede recoger de la tarea, o le impide desarrollar los procesos de regulación interna de la ejecución.

Atendiendo a este último aspecto, consideramos conveniente aumentar progresivamente la capacidad de obtención de feedback interno por parte de los jugadores, con la intención de ir haciéndolos más autónomos. Lee, Swinnen y Serrien (1994), citados por Graça (1998), inciden también en este aspecto indicando que el feedback pedagógico es más beneficioso para el aprendizaje cuando contribuye a aumentar el

esfuerzo cognitivo del deportista, cuando contribuye a auto-validar las fuentes de información que el jugador va a utilizar durante la competición. De esta forma el entrenador estaría encargado de aportar información específica y relevante a la que los atletas no son capaces de acceder.

La conveniencia o necesidad del feedback también difiere en función de las características de la tarea, Magill (1994), citado por Graça (1998), concreta esta influencia indicando que el feedback pedagógico, en ocasiones, sin ser totalmente necesario para el aprendizaje de algunas habilidades, puede ofrecer información suplementaria que acelera el aprendizaje o permite llegar a niveles superiores de ejecución. Esto ocurre cuando la información explica las causas de los errores o dificultades.

Según lo indicado, el feedback pedagógico sirve para ofrecer una información que el atleta necesita para corregir la realización de determinadas tareas motoras. Por tanto, para saber si es adecuado o no aportar feedback y de qué tipo, tras observar al jugador, debemos valorar si necesita o no el aporte de ese feedback.

Otra serie de trabajos abordan el tema de **la especificidad versus generalidad del feedback aportado por el entrenador**.

En este sentido, según indica Magill (1993), podemos partir de considerar, tal y como se recoge en los estudios sobre aprendizaje motor, que el aumento del feedback recibido por los atletas tiene efectos positivos sobre el aprendizaje.

Pero es necesario matizar que no se trata sólo de que se aporten refuerzos o castigos, sino que se debe informar sobre el proceso realizado previamente y dar sugerencias sobre cómo actuar en posteriores ocasiones, es decir, emitir un feedback con algún contenido informativo. Además es importante que esta información esté referida a aspectos específicos, clave e influyentes en el rendimiento, para ello es aconsejable que el entrenador reflexione y seleccione previamente los mismos.

Brunelle, Talbot, Tousignant y Berube (1976), centrados en el estudio de las técnicas de intervención pedagógica de los instructores de hockey sobre hielo, e incidiendo en el análisis del clima socio-afectivo y la organización de las condiciones de aprendizaje, comprobaron que en el aumento del esfuerzo por parte de los deportistas intervienen fundamentalmente el clima positivo y el feedback específico referido al contenido.

Sherman y Hassan, (1986) estudiaron a 102 entrenadores de diversas modalidades deportivas, correlacionando la actuación del entrenador con la experiencia y el éxito deportivo. Entre algunos de los resultados del estudio se comprobó que el 85% de las intervenciones del entrenador tenían que ver con el contenido del entrenamiento. De las diferentes variables, el feedback fue la que obtuvo mayor importancia, suponiendo un 30% de las intervenciones del entrenador. Enlazando ambos aspectos apreciamos que la mayor parte de los feedbacks emitidos tenían un contenido específico.

Como manifiestan los resultados de estas dos investigaciones y de acuerdo con Magill (1993), es importante que además de aportar refuerzos, el feedback tenga un contenido específico concreto, incidiendo en aspectos clave o centrales que puedan influir en el rendimiento deportivo.

Haciendo referencia a este mismo aspecto y contextualizado en voleibol, English (1994) considera el feedback como la variable más importante para controlar el aprendizaje y el rendimiento de los jugadores; indica la conveniencia de que éste sea específico, aunque matiza que si se trata de destrezas motrices que se están desarrollando a alta intensidad y si el feedback específico no va a poder ser procesado adecuadamente, será adecuado aportar feedback positivo y general.

Como ya hemos indicado anteriormente, en la investigación desarrollada por Lacy y Martin (1994), en voleibol femenino, las categorías más frecuentes por parte de los entrenadores fueron la observación, las instrucciones y las correcciones o feedback. Aunque el feedback aportado por los entrenadores puede ser verbal o no verbal; y aunque, lógicamente, no todos los comportamientos verbales son feedback, nos parecen relevantes los siguientes resultados obtenidos en el estudio con relación al carácter específico y genérico del comportamiento verbal. De este modo, en dicho trabajo se manifestó un 48,5% de comportamientos verbales por parte del entrenador; de los mismos el 43,2% eran específicos y el 5,4% más generales. Del 43,2% de comportamientos verbales específicos, el 20,6% era dirigido al grupo de jugadores y el 22,6% era dirigido a un jugador de forma individual. Por su parte, del 5,4% de comportamientos verbales generales, el 2% estaba dirigido al grupo y el 3,4% restante era individual.

Otro de los temas abordados con relación al **feedback** es el referido a **su carácter positivo o negativo**. En este sentido, aunque está bastante extendida y generalizada la idea de que el entrenador debe ser fundamentalmente positivo (Piéron, 1988; Gipson, 1995), y así lo constatan

trabajos como los elaborados por Vallerand (1983); Vallerand y Reid (1984, 1988); Thill y Mouanda (1990). Los resultados obtenidos en estudios realizados en distintos deportes con entrenadores de éxito, con experiencia o eficaces, reflejan una visión contradictoria. De esta forma mientras en los trabajos de Smith y Smoll (1996); Mancini y Avery (1980); Hutslar (1982); Liukkonen, Salminen y Telama (1989); Segrave y Ciancio (1990), se manifiesta la conveniencia y predominio de feedback positivo, elogios o alabanzas; en las investigaciones desarrolladas por Tharp y Gallimore (1976) Langsdorf (1979) Sherman y Hassan (1986) Claxton (1988), se reflejan valores más elevados de feedback negativo, riñas o reprimendas, que de feedback positivo.

Los resultados comentados anteriormente, nos hacen pensar que el hecho de actuar y dar feedback más o menos positivo depende de una gran cantidad de aspectos, entre los que podemos citar: el contexto (docencia o entrenamiento), las características concretas de los sujetos que formen parte del estudio, los contenidos a impartir (tipo de deporte), el carácter de las sesiones y los objetivos de las mismas, etc. siendo necesaria la realización de más estudios en esta línea, que permitan indicar una tendencia más común y generalizada.

Así por ejemplo, con relación al contexto de docencia o entrenamiento, encontramos resultados diferentes en los estudios de Rodrigues (1990b) y Piéron y Gonçalves (1987). Mientras Rodrigues (1990b) comparando a profesores con y sin experiencia y a entrenadores en situación de enseñanza de voleibol, comprobó entre otros aspectos, que los entrenadores utilizaban más frecuentemente que los otros dos grupos, el feedback negativo. Piéron y Golçalves (1987), compararon al mismo grupo de entrenadores, cuando actuaban como docentes y entrenadores en la enseñanza de baloncesto, comprobaron que el feedback positivo prescriptivo era sustancialmente más utilizado en el entrenamiento (57%) que en la enseñanza (45%); en entrenamiento se elogiaba más (15%) que en la escuela (10%); en la escuela se cuestionaba más (8%) que en el club (3%).

Pese a los comentarios realizados con anterioridad, sí existe con relación al carácter del feedback, un acuerdo generalizado en la consideración de que el feedback positivo aumenta la motivación intrínseca de los deportistas, variable a la cual se le reconoce una gran relevancia e importancia en el aprendizaje. (Vallerand, 1983; Vallerand y Reid, 1984, 1988; Thill y Mouanda, 1990).

A continuación nos referimos a las principales características de los estudios comentados, centrándonos en un primer momento en aquellos en los que se manifiesta una tendencia hacia el feedback positivo, para proceder seguidamente a indicar aquellos en los que la tendencia es más negativa.

Fruto de los trabajos desarrollados por Vallerand (1983), Vallerand y Reid (1984, 1988) se concluye que el feedback positivo o retroacciones verbales positivas emitidas por los entrenadores en respuesta a la ejecución de los deportistas, realzan las percepciones de competencia y relacionado con ello la motivación intrínseca de los atletas, provocando el efecto contrario las retroacciones verbales negativas.

Del mismo modo, Thill y Mouanda (1990), como resultado de su estudio en el que relacionaban las posibilidades de elección de los atletas de las tareas a realizar y el feedback transmitido a los mismos, con la motivación, concluyeron que la motivación intrínseca de los jugadores era mayor cuando los deportistas podían elegir las tareas a realizar y obtenían feedback positivo.

En esta misma línea se decantan Smith y Smoll (1996), los cuales hablan de lo que denominan *"Coaching Effectiveness Training"* (CET) y que es el resultado de cerca de 20 años de estudios desarrollados en la Universidad de Washington. El CET es un programa fundamentado en el hecho de considerar que el refuerzo positivo, manifestado en sus distintas formas, es la mejor propuesta para fortalecer los comportamientos deseados de los jugadores.

Estudios como el desarrollado por Mancini y Avery (1980), con entrenadores con mayor y menor éxito; Hutslar (1982) y Liukkonen, Salminen y Telama (1989), con entrenadores de mayor y menor experiencia; Segrave y Ciancio (1990), con un entrenador de éxito en fútbol americano, ponen de manifiesto un predominio de feedback positivo y elogios o alabanzas por parte de los entrenadores que poseen mayor éxito, mayor eficacia y/o mayor experiencia.

Otra serie de trabajos en los que no se establecen comparaciones entre los entrenadores en función del éxito o de la experiencia y que son desarrollados con entrenadores de deportistas de menor nivel, ponen de manifiesto un predominio de feedbacks positivos o de alabanzas y elogios frente a reprimendas. Este es el caso de Rupert y Buschner (1989), que desarrollaron su trabajo con entrenadores de béisbol de escuela superior,

obteniendo una relación de 1,5:1 entre elogios y reprimendas en las actuaciones del entrenador; Lacy (1989), con entrenadores de fútbol juvenil obtuvo una relación de 3:1 entre elogios y reprimendas; Lacy y Goldston (1990), con entrenadores de baloncesto femenino de escuela superior, comprobaron una relación de 2:1; Lacy y Martin (1994), con entrenadores y entrenadoras de equipos femeninos de principiantes y no principiantes en voleibol, obtuvieron una relación de alabanzas y riñas de 7:1; Miller (1982) con entrenadores jóvenes de fútbol, manifestó la existencia de una relación de 6,7:1,5; Leloux, Colomberotto, Piéron y Hunebelle (1989), con entrenadores de gimnasia artística masculina, comprobaron que tanto en la evaluación simple como en la específica, existía un predominio aprobativo sobre el desaprobativo, siendo esta diferencia mayor en el caso de la evaluación simple.

Seguidamente indicamos algunos de los estudios desarrollados con entrenadores de éxito o entrenadores que obtienen elevado número de victorias, en los cuales se ha manifestado un predominio de feedback negativo por parte del entrenador.

Este es el caso de la investigación desarrollada por Tharp y Gallimore (1976), en la cual estudiaron la actuación de un entrenador de éxito en baloncesto, encontrando que el feedback correctivo en forma de riña o reinstrucción, tenía más peso que las alabanzas, en una relación de 2:1 (a pesar de ello, las intervenciones de tipo desaprobativo estaban seguidas generalmente de una explicación sobre los motivos que las justificaban, presentando de modo inmediato un modelo positivo de ejecución).

Langsdorf (1979), con relación a entrenadores de éxito de fútbol americano, comprobó que un 12% de los comportamientos del entrenador eran reprimendas, predominando por tanto un clima negativo.

Sherman y Hassan (1986), mostraron que los entrenadores con más derrotas, ignoraban más frecuentemente los errores (14,3%), que los entrenadores con más victorias (12,6%); igualmente los entrenadores con menor experiencia ignoran más frecuentemente los errores (11,3%), que los más expertos (6,4%).

Del mismo modo, Claxton (1988), comparando a entrenadores con y sin éxito en tenis, concluyó que los entrenadores con más éxito aportaban menos alabanzas que los entrenadores con menos éxito, por tanto los que

tenían más éxito, se centraban más en los aspectos de la ejecución que se realizaban de forma incorrecta o inadecuada.

A pesar de la existencia de ciertos resultados contradictorios con relación al carácter del feedback, volvemos a incidir en la idea generalizada de la influencia del feedback positivo en la motivación de los deportistas, de acuerdo con ello, con atletas de elite o alto nivel, podríamos plantearnos la necesidad de motivarles. En este sentido se manifiestan Tharp y Gallimore (1976), indicando con relación a los resultados obtenidos en su estudio, que con jugadores que estén motivados hacia una actividad concreta, como sería el caso de los jugadores de John Wooden (entrenador al que ellos analizaron), no es necesario estar aportando continuamente recompensas en el desarrollo de la práctica.

En general podríamos considerar que cuando se trata de atletas de elite o alto nivel motivados, las alabanzas en la práctica pueden ser innecesarias. Por el contrario, cuando los atletas estén menos motivados, tal vez sea necesario tratar de incentivarlos y motivarlos en mayor medida, aportando modelos, instrucciones, feedback u otras actividades que favorezcan y motiven hacia el aprendizaje.

Concluimos este apartado refiriéndonos a un interesante estudio desarrollado por Kirschenbaum y Smith (1983), centrado en comprobar el efecto de la emisión de diferentes secuencias de feedback por parte del entrenador, así: positivo-positivo, negativo-negativo, positivo-negativo, negativo-positivo. Entre los resultados del estudio se comprobó que el continuo feedback positivo (secuencia positivo-positivo), sin comentarios críticos, puede provocar en ciertas circunstancias el mismo efecto adverso que la emisión de continuo feedback negativo.

De todos modos y tal y como indican Kirschenbaum y Smith (1983), los resultados obtenidos en investigaciones de este tipo han sido diversos, a veces coincidentes con los obtenidos en este trabajo y en otras ocasiones contrarios a los mismos.

En lo referente a la **cantidad de feedback**, la mayoría de investigaciones desarrolladas, coinciden en indicar el gran porcentaje de este tipo de intervenciones por parte del entrenador, la elevada frecuencia de las mismas, y lo aconsejable de este hecho. Pese a ello, los estudios desarrollados por Swinnen, Schmitdt, Nicholson y Shapiro (1990), y Winstein y Schmidt (1990), manifiestan que una excesiva emisión de

feedback también puede tener un efecto contraproducente en determinadas ocasiones.

Entre algunos de los trabajos en los que se pone de manifiesto la elevada cantidad y frecuencia de emisión de feedback por parte del entrenador, durante el entrenamiento, podemos citar el estudio desarrollado por Alves, Ferreira, Leça-Veiga y Rodrigues (1994) en gimnasia rítmica durante el entrenamiento previo a la competición, encontrando que la corrección era una de las categorías que aparecía con mayor frecuencia. Más tarde, Rodrigues y Ferreira (1995), en un estudio similar, realizado con entrenadores de gimnasia (trampolín) en el entrenamiento previo a la competición, constataron que la categoría corrección aparecía con frecuencia (6%-29%).

Igualmente, en un trabajo para presentar el S.O.T.A., desarrollado por Rodrigues, Rosado, Sarmento, Ferreira y Leça-Veiga (1991) en voleibol y natación de alto rendimiento, los autores comprobaron que en voleibol el feedback es más frecuente que en natación (13% frente a 7%).

Por su parte, Colomberotto, Cloes, Hanus y Piéron (1990) observaron a tres entrenadores de gimnasia rítmica, durante la sesión de entrenamiento, excluyendo de dicha observación el calentamiento, comprobando que los entrenadores presentaban una tasa de 4 a 6 feedback por minuto.

Como ya mencionamos anteriormente, el excesivo aporte de feedback por parte del entrenador también puede provocar efectos negativos. En este sentido Swinnen, Schmitdt, Nicholson, y Shapiro (1990) y Winstein y Schmidt (1990) indican, reconociendo la importancia de la frecuencia del feedback, que un feedback muy frecuente, 100%, es decir el feedback emitido con cada ejecución, muestra tener efectos positivos durante la adquisición de las habilidades, pero perjudica el aprendizaje a más largo plazo.

Este aspecto tiene su justificación en el hecho de que si se informa continuamente a los atletas se crea en éstos una dependencia de dicha información, y al mismo tiempo no se contribuye al desarrollo de otras vías o canales para la obtención de feedback intrínseco.

Por ello sería aconsejable comenzar al principio o en niveles iniciales aportando mayor cantidad de feedback, pero irla disminuyendo de forma progresiva (manteniendo siempre una adecuada cantidad), contribuyendo al

desarrollo de otras fuentes para la obtención de la información por parte del deportista.

Con relación a los **objetivos del feedback** (descripción, explicación, valoración, interrogación, prescripción), algunos estudios recogen el predominio de ciertos tipos de feedback en determinadas ocasiones y la conveniencia del empleo de unos u otros.

Así, en un estudio de Leloux, Colomberotto, Piéron y Hunebelle (1989), al que ya hemos hecho referencia, los autores analizaron las intervenciones pedagógicas de cuatro entrenadores de gimnasia artística masculina. Para ello emplearon dos grupos de gimnastas con distinto nivel, que realizaban diferentes habilidades en suelo, barra fija y barras paralelas.

Como resultado de este estudio se obtuvo que con los jóvenes gimnastas, los entrenadores tienden a completar sus informaciones verbales con manipulaciones, con el fin de enseñar las sensaciones correctas, darles confianza y hacerles evolucionar hacia el éxito. Se manifiesta una variabilidad importante en los comportamientos del entrenador dependiendo del valor del gimnasta, las características de realización de las habilidades practicadas y las características del aparato, mostrándose en general un predominio de reacciones prescriptivas.

En el estudio desarrollado Piéron y Gonçalves (1987), con 6 sujetos, cuando realizaban labor de docentes y entrenadores, se comprobó que el feedback evaluativo y prescriptivo era más frecuente durante el entrenamiento.

Piéron (1986) recomienda que se emita de forma equilibrada feedback valorativo y prescriptivo por parte del entrenador, es decir la misma cantidad de uno y otro. Torres (2000), refiriéndose principalmente a la iniciación deportiva, recomienda el empleo de feedback prescriptivo y afectivo, ya que considera importante indicar cómo mejorar la actuación utilizando un componente afectivo que contribuya al aumento de la motivación.

Aunque se trata de un estudio piloto, Castejón y Pérez-Llantada (1999), realizaron un trabajo en el que compararon el nivel de adquisición de una tarea cerrada en baloncesto, por parte de un grupo control al que se le aportaba conocimiento de resultados explicativo, y por parte de un grupo experimental al que se le aportaba conocimiento de resultados interrogativo.

Los resultados ponen de manifiesto que en determinadas tareas cerradas, en las que existe poca variación en la ejecución debido al control ambiental, y cuando los ejecutantes tienen posibilidad de decidir cuando realizar la tarea, un conocimiento de resultados interrogativo puede incidir en el aprendizaje en mayor medida que un conocimiento de resultados explicativo.

También en baloncesto, Tzetzis, Kioumourtzoglou, Laios y Stergiou (1999), desarrollaron un estudio con el fin de conocer el efecto de diferentes modelos de feedback en la adquisición y retención de la técnica. Los resultados indicaron que el aprendizaje es posible en ausencia de conocimiento de resultados cuando el conocimiento de la ejecución está presente, pero que se consigue una gran rapidez en la mejora cuando están presentes el conocimiento de resultados y el conocimiento de la ejecución.

De la misma manera es importante que ambos tengan un carácter específico, no siendo apropiado para el aprendizaje de las destrezas motrices el conocimiento de resultados grupal.

Fruto de este trabajo, se recoge la importancia de desarrollar en los jugadores mecanismos autónomos de detección de errores, por medio de canales kinestésico, visual, etc., de esta forma la actuación del entrenador estaría enfocada a detalles, y aspectos concretos difíciles de detectar por los jugadores.

En esta misma línea, Rodrigues (1990a), considera importante el feedback descriptivo en el contexto deportivo, ya que así se da al atleta oportunidad de realizar la corrección oportuna.

También es fundamental que el feedback pedagógico, emitido por el entrenador ante una actuación motriz, tenga un objetivo diversificado, de forma que la intervención del entrenador no sea estereotipada, consiguiendo de este modo que la intervención resulte siempre importante para el atleta. El entrenador debe intervenir aportando un feedback específico y centrado en los aspectos críticos de la ejecución.

Como resumen general de estos estudios podemos indicar la importancia de que el entrenador aporte un feedback prescriptivo, específico e individual, pero esto no es adecuado en todas las situaciones, sino que sería conveniente realizar una serie de consideraciones que podemos sintetizar del siguiente modo:

- Es adecuado modificar el tipo de feedback con la intención de que el entrenador no tenga una intervención monótona y rutinaria que ejerza poca influencia en los deportistas.
- Es conveniente emplear también un feedback valorativo o evaluativo, que sirva de refuerzo y motivación a los deportistas.
- El feedback interrogativo y el feedback descriptivo pueden ser utilizados con un sentido formativo, tratando de fomentar una actuación y toma de decisiones más autónoma por parte de los deportistas.

Abordando el análisis del **feedback desde la perspectiva de tener en cuenta cómo recibe y considera el practicante el feedback pedagógico**, según Graça (1998), los estudios indican que:

- A veces no hay congruencia entre el error principal y la forma de corregirlo, según el entrenador y según sus deportistas (Hanke y Fort, 1995, citado en Graça 1998).
- En otras ocasiones, los atletas no entienden la información como la ha emitido el entrenador, o bien debido a su estructura de conocimiento la interpretan de otra manera.

Para tratar de solventar ambos problemas abogamos por una adecuada formación del entrenador, en cuanto a conocimientos específicos, y en cuanto a observación, análisis y valoración de la situación, de modo que esto le permita seleccionar el feedback más apropiado para cada situación, ganándose de este modo la credibilidad y confianza de los jugadores, por la veracidad y lo acertado de sus intervenciones.

De la misma forma recomendamos que el entrenador cuide la estructura, expresión y vocabulario empleado en el feedback aportado, de manera que éste sea claro y fácilmente comprensible por el deportista.

También en voleibol, Markland y Martinek (1988) compararon 12 entrenadores de equipos femeninos de voleibol, de mayor y menor éxito, obteniendo como resultados que los entrenadores con mayor éxito ofrecen con mayor frecuencia feedback auditivo, terminal (una vez que se ha finalizado una tarea motriz concreta, y antes de que comience a desarrollarse la siguiente), correctivo, sobre la globalidad y las partes del movimiento.

Con objeto de concluir y sintetizar los principales aspectos indicados hasta ahora con relación al feedback, presentamos el cuadro 2.17.

CRITERIOS	INVESTIGACIONES/ AUTORES	CONCLUSIONES
Nivel de ejecución o importancia de los jugadores en el grupo o equipo y caracts. de la tarea.	Piéron y Bozzi (1986), en baloncesto; Colomberotto, Piéron y Salesse (1987) en gimnasia; Mancini y Wuest (1987),[23] en voleibol. Magill (1994)[24] necesidad o conveniencia de feedback en función del nivel de los deportistas y en función de las características de la tarea.	Los entrenadores aportan mayor cantidad de feedback y de carácter aprobativo o positivo a los deportistas de mayor nivel, que a los de menor nivel. -Feedback necesario cuando no se dispone de medios para mejorar. -Feedback redundante o innecesario cuando se dispone de suficiente feedback interno. -Feedback perturbador cuando crea dependencia en el deportista. -Feedback que optimiza el aprendizaje de habilidades cuando explica causas de errores o dificultades.
Especificidad - generalidad del feedback aportado por el entrenador.	Magill (1993). Brunelle, Talbot, Tousignant y Berube (1976), en hockey sobre hielo. Sherman y Hassan (1986), en diversas modalidades deportivas. English (1994), referido a voleibol.	En el aprendizaje influye positivamente el aumento de feedback con contenido informativo, específico y sobre aspectos clave. El feedback específico referido al contenido influye en el aumento del esfuerzo de los deportistas. Feedback como intervención más frecuente del entrenador y con porcentaje elevado de contenido específico. Feedback como variable muy importante en el aprendizaje y rendimiento. Debe ser específico, excepto si la intensidad de la tarea es muy alta y éste no va a poder ser bien procesado (entonces feedback positivo y general).

[23] Citados por Rodrigues (1997).
[24] Citado por Graça (1998).

Carácter positivo o negativo del feedback.		**Feedback positivo.**
	Piéron (1988); Gipson (1995).	El entrenador debe ser fundamentalmente positivo.
	Vallerand (1983); Vallerand y Reid (1984, 1988); Thill y Mouanda (1990)	El feedback positivo aumenta la motivación intrínseca de los deportistas.
	Smith y Smoll (1996).	El refuerzo positivo es la mejor propuesta para fortalecer los comportamientos deseados de los jugadores.
	Mancini y Avery (1980); Hutslar (1982); Liukkonen, Salminen y Telama (1989); Segrave y Ciancio (1990) en fútbol americano.	Estudios realizados con entrenadores de éxito, con experiencia o eficaces, que manifiestan la conveniencia o predominio de feedback positivo.
	Rupert y Buschner (1989), en béisbol; Lacy (1989), en fútbol; Lacy y Goldston (1990), en baloncesto femenino; Lacy y Martin, (1994), en voleibol femenino; Miller (1982) en fútbol; Leloux, Colomberotto, Piéron y Hunebelle (1989), en gimnasia artística masculina.	Trabajos en los que no se comparan entrenadores en función del éxito o de la experiencia, y que son desarrollados con entrenadores de deportistas de menor nivel, que ponen de manifiesto un predominio de feedback positivo o de alabanzas y elogios frente a reprimendas.
		Feedback negativo.
	Tharp y Gallimore (1976), en baloncesto; Langsdorf (1979), en fútbol americano; Sherman y Hassan (1986) Claxton (1988), en tenis.	Estudios desarrollados con entrenadores de éxito o entrenadores que obtienen elevado número de victorias, en los cuales se ha manifestado un predominio de feedback negativo por parte del entrenador.
		Otros aspectos de interés.
	Tharp y Gallimore (1976).	Con atletas de elite o alto nivel motivados, no es necesario aportar continuamente recompensas.
	Kirschenbaum y Smith (1983).	El continuo feedback positivo sin comentarios críticos, puede provocar un efecto tan adverso como la emisión de feedback negativo de forma continua.

Cantidad de feedback.	Alves, Ferreira, Leça-Veiga y Rodrigues (1994) en gimnasia rítmica; Rodrigues y Ferreira (1995), en gimnasia (trampolín); Rodrigues, Rosado, Sarmento, Ferreira y Veiga (1991), en voleibol y natación; Colomberotto, Cloes, Hanus y Piéron (1990), en gimnasia rítmica. Swinnen, Schmitdt, Nicholson, y Shapiro (1990); Winstein y Schmidt (1990).	Estudios en los que se pone de manifiesto la elevada cantidad y frecuencia de emisión de feedback por parte del entrenador. Un feedback muy frecuente, 100%, es decir el feedback emitido con cada ejecución, muestra tener efectos positivos durante la adquisición de las habilidades, pero perjudica el aprendizaje a más largo plazo.
Objetivo o intención de las correcciones.	Leloux, Colomberotto, Piéron y Hunebelle (1989), en gimnasia artística masculina; Piéron y Gonçalves (1987); Piéron (1986); Torres (2000); Castejón y Pérez-Llantada (1999), en baloncesto; Tzetzis, Kioumourtzoglou, Laios y Stergiou (1999), en baloncesto; Rodrigues (1990a).	Como resumen general de estos estudios podemos indicar la importancia de que el entrenador aporte un feedback prescriptivo, específico e individual, pero con las siguientes salvedades: - Modificar el tipo de feedback que aporta el entrenador, éste no debe resultar monótono y rutinario. - Emplear también un feedback valorativo o evaluativo, que sirva de refuerzo y motivación a los deportistas. - El feedback interrogativo y el feedback descriptivo pueden ser utilizados, en ocasiones, con un sentido formativo.
Cómo recibe y considera el deportista el feedback pedagógico.	Graça (1998); Hanke y Fort, (1995).[25]	- A veces no hay congruencia entre el error principal y la forma de corregirlo, según el entrenador y los deportistas. - A veces los atletas no entienden la información como la ha emitido el entrenador, o la interpretan de otra manera. Para tratar de solventar dichos aspectos abogamos por una adecuada formación del entrenador.

Cuadro 2.17. Conclusiones de los diferentes estudios desarrollados sobre el feedback en entrenamiento.

[25] Citado en Graça (1998).

- El clima social.

Coincidimos con Piéron (1988; 1999) en la relevancia de que exista un clima positivo durante el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que se posibilite la obtención de éxito por parte del alumno/deportista y se contribuya al aumento de su motivación.

En este mismo sentido, Serpa (1998) indica la importancia del empleo del refuerzo, la actuación democrática del entrenador, y el establecimiento de adecuadas relaciones emocionales, como aspectos que contribuyen a la eficacia del proceso.

Aunque se trata de una serie de aspectos difíciles de disociar, ya que en conjunto contribuyen a la creación de un clima de entrenamiento apropiado, nosotros vamos a abordarlos de forma separada, puesto que tanto los aspectos relacionados con el refuerzo,[26] como los relativos a la actuación democrática del entrenador,[27] han sido tratados en anteriores ocasiones.

Continuamos el análisis del clima social, orientándolo hacia las relaciones emocionales establecidas durante el entrenamiento. En este clima de entrenamiento es necesario hacer referencia a la influencia tanto de las relaciones entrenador-jugador/es y viceversa, como a las relaciones de los jugadores entre sí, y en general a todas las relaciones establecidas entre los diversos agentes que, de algún modo, intervienen en el proceso de entrenamiento, así: entrenadores ayudantes, directivos del club, medios de comunicación, etc.

Nosotros nos vamos a centrar de forma prioritaria en las relaciones establecidas entre el entrenador y los jugadores, y en la influencia de las mismas en el desarrollo del entrenamiento.

Preocupados por la influencia del comportamiento del entrenador en los sentimientos de sus atletas, Shigunov, Pereira y Manzotti (1993) desarrollaron un estudio en el que comprobaron que los comportamientos afectivos negativos del entrenador (castigar, gritar, criticar) provocaban en los atletas sentimientos de inseguridad, preocupación y pérdida de concentración. Por el contrario, los comportamientos afectivos positivos (elogiar, demostrar afecto) provocaban sentimientos de autovaloración y satisfacción, e incentivan a los atletas hacia la actividad.

[26] Ver en este mismo apartado los aspectos referidos al feedback positivo y negativo, páginas 140-144.
[27] Ver apartado 2.1.3.1. *Modelos de entrenador*, páginas 67-83.

Teniendo en cuenta esta influencia, Rosado, Campos y Aparício (1993) observaron a 4 entrenadores de baloncesto, balonmano y gimnasia artística, durante seis entrenamientos de cada uno de ellos, con el fin de conocer el entusiasmo mostrado por dichos entrenadores en situación de entrenamiento.

Con dicho trabajo se comprobó que los entrenadores presentaban una media de 1,3 comportamientos entusiastas por minuto; siendo los comportamientos entusiastas mucho más frecuentes que los no entusiastas, en una relación próxima a 10:1; predominando el aliento, la presión y el feedback positivo, entre las categorías de entusiasmo (aunque también se presentaron de forma frecuente demostraciones, señales gestuales e inflexiones de la voz; con menor frecuencia aparecían risas, sonrisas o bromas, contactos físicos e interacción sobre aspectos de fuera del entrenamiento; finalmente eran muy poco frecuentes la participación en actividades y la aceptación de las ideas de los atletas).

El comportamiento de "no-entusiasmo"[28] más frecuente fue el feedback negativo, seguido de comportamientos de afectividad negativa y manifestaciones de irritabilidad. En raras ocasiones aparecieron la frustración, distanciamiento y desinterés.

A pesar de este predominio de comportamientos de entusiasmo, manifestado por los entrenadores observados, los autores insisten en indicar que existe una variabilidad muy grande en la frecuencia de los indicadores de entusiasmo en distintos entrenamientos, llegando en ocasiones hasta una variabilidad del 30%.

Esta variabilidad de los comportamientos de los entrenadores, ya fue indicada previamente por Rushall (1973), el cual cuando trató de estudiar el comportamiento de entrenadores y atletas, comprobó que el comportamiento de los entrenadores era bastante flexible, imprevisible y diferente de un día a otro, influyendo consistentemente diversos factores externos en el mismo.

Con relación a la estabilidad/variabilidad de los comportamientos del entrenador, Sherman y Hassan (1986), tras estudiar a 102 entrenadores de diversas modalidades deportivas, indicaron que efectivamente el comportamiento de los entrenadores presentaba una cierta estabilidad.

[28] Denominación asignada por los autores del estudio a este tipo de comportamientos.

A partir de los datos extraídos de las investigaciones comentadas, entendemos de modo general, que pueden existir ciertos comportamientos del entrenador que tienden a ser estables en el mismo (por ejemplo: las instrucciones, la organización, la gestión, etc.), en cambio otros comportamientos relacionados con aspectos afectivos o de relación pueden mostrar más variabilidad al ser normalmente el estado de ánimo del entrenador más alterable y estar muy influenciado por gran variedad de aspectos externos.

Centrado en voleibol, Pereira (1996) desarrolló un estudio sobre los "comportamientos de entusiasmo y de no entusiasmo"[29] de los entrenadores de este deporte, con la intención de verificar la influencia de una serie de variables en estos comportamientos. Dichas variables fueron:

1. La formación, experiencia profesional y currículo de los entrenadores.
2. El nivel de formación y el sexo de los jugadores.
3. Los resultados de las competiciones.

En este estudio intervinieron un total de 12 entrenadores (9 varones y 3 mujeres), cada uno de los cuales fue observado durante dos entrenamientos (uno antes y otro después de la competición). El sistema de observación empleado constaba de un total de 16 categorías, de las cuales 11 eran relativas a comportamientos de entusiasmo y 5 a comportamientos de no entusiasmo.

Los resultados obtenidos en este estudio, indicaron que los comportamientos de entusiasmo eran más frecuentes que los no entusiastas, existiendo una relación aproximada de 10:1.

Dentro de los comportamientos de entusiasmo, predominaban los incluidos en las categorías: identificación del atleta, (referido a las situaciones en las que el entrenador se dirige al atleta empleando su nombre o sobrenombre); aliento y presión, (referido a cuando el entrenador verbalmente, solicita, estimula o inspira la actividad de los deportistas); feedback positivo, (expresiones valorativas positivas simples como reacción a la intervención de los atletas).

Entre los comportamientos de no entusiasmo, los que aparecieron con mayor frecuencia fueron: frustración e irritabilidad del entrenador;

[29] Denominados así por el autor.

afectividad negativa, crítica, ironía, castigo; y el desinterés y distanciamiento expresado por el poco dinamismo, poca intervención, etc.

Se encontró que en función de los tres grupos de variables indicados anteriormente, no existían diferencias significativas en los comportamientos de entusiasmo y no entusiasmo manifestados por los entrenadores.

Sintetizando los resultados de los estudios comentados sobre el clima social, presentamos el cuadro 2.18.

AUTORES/INVESTIGACIONES	CONCLUSIONES
Shigunov, Pereira y Manzotti (1993).	- Comportamientos afectivos negativos del entrenador, provocan en los jugadores: inseguridad, preocupación y pérdida de concentración. - Comportamientos afectivos positivos de entrenador, provocan en los jugadores: sentimientos de autovaloración, satisfacción e incentivo hacia la actividad.
Rosado, Campos y Aparício (1993), en baloncesto, balonmano y gimnasia artística; Pereira (1996), en voleibol.	- Predominio de comportamientos de entusiasmo (relación 10:1).
Rosado, Campos y Aparício (1993); Rushall (1973).	- Gran variabilidad en el entusiasmo del entrenador.
Sherman y Hassan (1986) en béisbol, fútbol y tenis.	- Gran estabilidad en general de los comportamientos del entrenador.
Pereira (1996), en voleibol.	Variables que no influyeron en el entusiasmo de los entrenadores: · Formación, experiencia profesional y currículo. · Nivel de formación y sexo de los jugadores. · Resultados de las competiciones.

Cuadro 2.18. Resumen de resultados de diversos estudios sobre el clima social en entrenamiento.

Como ya expusimos anteriormente, en este clima social, también influyen otro conjunto de relaciones que acontecen durante el entrenamiento, entre ellas las relaciones que se establecen entre los jugadores. Sobre este tema, Spink (1990), desarrolló un estudio en diferentes equipos de voleibol, con la intención de estudiar la relación que existía entre la cohesión del grupo y la eficacia colectiva, comprobando que los equipos en los que se manifestaba mayor cohesión, se percibían con mayor eficacia colectiva.

No queremos terminar la referencia al clima social de entrenamiento sin realizar una última reflexión sobre la importancia que determinados gestos, movimientos, sonrisas, contactos físicos, muestras de atención, etc. pueden tener en la creación de un ambiente óptimo que sin duda contribuye a favorecer el aprendizaje. Si no nos paramos a reflexionar sobre este tipo de aspectos, en muchas ocasiones pasan desapercibidos, y perdemos de este modo una estupenda ocasión para influir positivamente en la formación de nuestros jugadores. Es la idea de la influencia del currículum oculto[30] aplicado al entrenamiento deportivo.

- La organización y gestión.

En el contexto deportivo, con el término "organización" nos referimos de modo general a las diferentes pautas de actuación del entrenador que inciden en la distribución espacial de los deportistas y/o en la movilización del material para la realización de las distintas tareas de entrenamiento. Sin lugar a dudas, la organización de las tareas del entrenamiento va a influir en el desarrollo de éste, condicionando hasta cierto punto, el tiempo de práctica motriz e incluso incidiendo en el clima de entrenamiento (debido a la existencia o no de interferencias entre los atletas en la realización de las actividades; tiempo de espera; etc.). (Del Villar, 2001).

El dominio de las destrezas organizativas por parte del entrenador debe posibilitar la consecución de la máxima eficacia en las tareas de entrenamiento, contribuyendo a la creación de un adecuado clima afectivo, garantizando la máxima participación individual y la seguridad de los deportistas. (Del Villar, 2001).

[30] Con el término de "currículum oculto", nos referimos, siguiendo a Kirk (1990:141), "… *Al conocimiento, actitudes, etc. que aprenden los alumnos como consecuencia inevitable de participar en las actividades rutinarias y formales de la escuela".* Según indica Seddon (1983), citado por Kirk (1990), lo que distingue a este aprendizaje de aquel que los profesores intentan conseguir por medio del currículum oficial, es que estas actitudes y valores se transmiten de forma inconsciente, inevitable y sin intención.

Aunque de modo general es aconsejable que el tiempo empleado en la organización no sea excesivo, éste va a depender principalmente de las características de los deportistas, de las características de las tareas a realizar y de si éstas han sido realizadas en anteriores ocasiones o no. Por ello para un adecuado análisis de la misma es necesario considerar una serie de características concretas del entrenamiento.

En el estudio realizado por, Rodrigues, Leça-Veiga, Ferreira, Rosado y Sarmento (1992), en el que observaron el comportamiento de entrenadores de alto nivel de determinadas modalidades deportivas, entre ellas voleibol, natación y dos disciplinas gimnásticas diferentes, obtuvieron en relación a la organización, que los entrenamientos de gimnasia eran los que tenían mayor gasto de tiempo en organización (17%-21%), debido a la necesidad de preparar el equipamiento o los aparatos necesarios para la misma.

Como indican los autores, se trata de un estudio con el objetivo principal de verificar las posibilidades y limitaciones del S.O.T.A., y basado sólo en la observación y análisis de dos sesiones de entrenamiento, por lo que es conveniente generalizar los resultados con cierta prudencia.

Consideramos que los resultados probablemente se hubiesen modificado en gran medida si el material de gimnasia estuviese preparado previamente, o si en natación o voleibol, durante el entrenamiento se hubiese requerido la introducción y colocación de cierto equipamiento. En nuestra opinión, los diferentes resultados de estudios en los que se abarquen aspectos organizativos, deben ser valorados teniendo en cuenta el contexto o situación en la que éstos acontecen.

Unido a lo anterior, coincidimos con Rodrigues (1997) en que el contenido específico de las diversas modalidades deportivas, en ciertas ocasiones, es condicionante de las estrategias técnicas de intervención del entrenador.

Entendemos por “gestión”, el proceso de establecimiento de las normas disciplinarias que serán aplicadas durante el entrenamiento. En general los comportamientos de gestión por parte del entrenador, no gozan de gran importancia durante el entrenamiento, excepto en el caso de grupos con graves problemas de disciplina o de entrenadores excesivamente rígidos con relación a este aspecto. De acuerdo con ello, la mayoría de estudios desarrollados sobre la conducta del entrenador, ponen de

manifiesto el escaso porcentaje de intervenciones del entrenador relativas a esta destreza.

Como excepciones a ello podemos indicar algunos trabajos en los que los comportamientos de gestión del entrenador se han manifestado con gran frecuencia, tal es el caso de Lacy (1989), en su observación a 12 entrenadores de fútbol juvenil; Lacy y Goldston (1990), en la observación de 10 entrenadores de baloncesto femenino; o el estudio citado anteriormente de Rodrigues, Leça-Veiga, Ferreira, Rosado y Sarmento (1992).

2.1.4.1.2. DIRECCIÓN DE EQUIPO EN COMPETICIÓN

La dirección de equipo desarrollada por el entrenador en competición está condicionada por una serie de aspectos formales dependientes fundamentalmente de las características de la modalidad deportiva y del reglamento regulador de la competición.

A pesar de ello, las posibilidades de intervención del entrenador durante la dirección de equipo en competición, presentan de modo general mayores similitudes entre diferentes deportes colectivos, o diferentes deportes individuales entre sí, que entre un deporte colectivo y otro individual.

Comparando las investigaciones que tienen como tópico de estudio la dirección de equipo en competición, coincidimos con la apreciación de Rodrigues (1997) y Alves (1998) de que la mayoría han sido realizados en deportes colectivos. Ello puede estar motivado, según Rodrigues (1997) por las características del contexto en que se desarrolla la competición, que permite generalmente mayor influencia del entrenador en deportes colectivos que en deportes individuales.

En el estudio desarrollado por Coté, Salmela y Russell (1995a, 1995b) en gimnasia, los entrenadores expertos pusieron de manifiesto que ellos se involucraban mínimamente con los gimnastas en la competición. En general consideraban limitadas sus intervenciones en competición, indicando su opinión de que en ocasiones su intervención incluso podría interferir en la actuación de sus gimnastas.

A pesar de estos resultados, los autores del estudio consideran necesario desarrollar más investigaciones, usando diferentes metodologías,

que permitan conocer en mayor medida la labor del entrenador durante la competición. (Coté, Salmela y Russell, 1995b).

También en deportes individuales, en esta ocasión en judo, Petit y Durny (2000), desarrollaron un estudio de casos de entrenadores, analizando el comportamiento verbal y las interacciones que se producían entre el entrenador y los judokas en competición, indicando que a pesar de la dificultad para comunicarse entre ambos durante el combate, el entrenador y los judokas utilizan un modo de comunicación basado en dos aspectos: uno de orden estratégico y otro de orden de apoyo moral (motivar al atleta).

El primero está construido sobre un código común, visual o sonoro, establecido durante la fase preparatoria del combate, y que permite su empleo durante el mismo. El segundo está ligado al objetivo que se quiera conseguir, este aspecto está caracterizado por motivar al atleta, (llamadas para despertarlo, animarlo, etc.).

Es cierto que a veces el entrenador y el judoka pueden estar en desacuerdo, en ciertos torneos o combates, ¿quién se ocupa de esto y cómo? Según indica Petit y Durny (2000), parece que ciertos valores son necesarios para el atleta, como por ejemplo, el hecho de sentirse libre, tener una cierta iniciativa en el combate. En este caso el entrenador es un acompañante, un compañero privilegiado del luchador y por consiguiente no debe ocultar las ideas o deseos del judoka.

Como conclusiones de su estudio, Petit y Durny (2000) indican que:

- El entrenador aparece como una persona esencial para el buen desarrollo del combate. Ayuda a identificar las dificultades del luchador, dándole posibles soluciones. El entrenador puede intervenir dando indicaciones durante el combate o hablando con el atleta una vez finalizado el mismo. Es importante señalar que el entrenador está ante todo a la escucha y pendiente del atleta.
- El atleta tiene necesidad de sentir la presencia del entrenador durante el desarrollo del combate, éste actúa de modo afectivo, animando al atleta, pero también aportando indicaciones técnicas y estratégicas en función de los adversarios.

Puesto que nuestro estudio aborda la dirección de equipo en competición, en un deporte colectivo (voleibol), y partiendo de la mayor similitud existente entre la dirección de equipo en competición en los

diferentes deportes colectivos y en los diferentes deportes individuales entre sí, nosotros nos centraremos a partir de ahora de forma fundamental en los deportes colectivos.

En general, en los deportes colectivos, el entrenador suele tener como máximo dos posibilidades fundamentales de intervención durante la dirección de equipo en competición:

- Puede intervenir de forma directa en el ritmo de la competición, mediante la petición de pausas, tiempos o la realización de sustituciones de jugadores, según esté permitido por el reglamento de la modalidad deportiva.
- Puede intervenir aportando información a sus jugadores, bien en momentos de parada del juego, o durante el desarrollo del mismo, de acuerdo con el reglamento de la modalidad deportiva.

A pesar de las limitaciones y condicionantes para el desarrollo de la labor de dirección de equipo durante la competición, ésta es sin lugar a dudas sumamente importante. De este modo, según indica Díaz (1988:63):

> *"...Todo un buen planteamiento de dirección durante el proceso competitivo se puede venir abajo si en este momento no somos coherentes, exigentes, observadores, objetivos, equilibrados y a veces intuitivos y valientes en las decisiones que comunicamos a nuestro colectivo e individuales de acuerdo con el proceso de preparación competitiva".*

Debido a ello, nos parece fundamental abordar las pautas generales o recomendaciones para la actuación del entrenador durante la dirección de equipo en competición, procediendo a continuación a relacionar la actuación del entrenador con la influencia que ésta tiene en los jugadores.

De acuerdo con lo indicado, nos referiremos a las **pautas generales para la actuación del entrenador en la dirección de equipo en competición.**

Según indica Bento (1993), la actuación del entrenador se entiende como una forma de actuación social, es decir, que está orientada por la acción de los demás agentes que intervienen en el proceso. De este modo no se puede considerar que exista una única forma de actuación correcta para el entrenador, ni que ésta esté establecida de antemano, por el contrario, en cada situación suelen existir varias posibilidades de actuación

sensatas y adecuadas, dependientes del modo en el que se comportan el resto de personas (donde incluiríamos a los jugadores).

Teniendo en cuenta este hecho, vamos a recoger una serie de pautas generales o recomendaciones para la adecuada actuación del entrenador durante la dirección de equipo en competición.

- El entrenador debe aportar a los jugadores lo que necesiten y en el momento en que lo necesiten; tratando de dotarlos de responsabilidad, creatividad y autonomía, siempre que este planteamiento vaya acorde con el proceso previo llevado a cabo con los deportistas, (Araújo, 1997). La idea es que el entrenador sea un recurso para la resolución de problemas, ayudando u orientando el comportamiento de sus jugadores, durante la competición. (Rushall, 1979, citado por Serpa,1998).
- Es importante que posea gran capacidad de observación (para observar el planteamiento táctico y estratégico del equipo propio y contrario; la actuación del grupo en juego; la actuación del entrenador y jugadores contrarios; los comportamiento de los árbitros; etc.). (Herrera, Ramos y Mirella, 1989; 1996).
- Debe ser receptivo ante las observaciones e indicaciones de los entrenadores auxiliares. (Herrera, Ramos y Mirella, 1989; 1996).
- Debe ser capaz de adaptarse a la realidad del encuentro, manteniendo la ecuanimidad ante las eventualidades del juego. (Herrera, Ramos y Mirella, 1989; 1996).

Para el adecuado cumplimiento de estas pautas y por tanto para desarrollar una óptima dirección de equipo en competición, Samaras (1991), citado por Lima (1993), incide en la preparación del entrenador a tres niveles:

- Preparación física del entrenador, asegurando un nivel de condición física que le permita ejercer con dignidad física sus funciones.
- Preparación psicológica del entrenador, fomentando el conocimiento de sí mismo y el control de sus emociones, (Lima, 1993).
- Preparación específica para la competición, elaborando una síntesis final del proceso técnico-táctico que va a desarrollar con su equipo. Es conveniente que prepare una lista en la que se recojan aspectos del siguiente tipo: jugadores que van a jugar; determinadas combinaciones de jugadores para actuaciones tácticas ofensivas o defensivas; variantes posibles; puntos fuertes

y débiles del contrario en cada faceta del juego; pases o actuaciones fundamentales; etc.

La dirección de equipo desarrollada en competición está enfocada principalmente hacia la optimización de la actuación de los jugadores del equipo durante el transcurso de la misma. De acuerdo con ello, consideramos necesario analizar **la influencia de la actuación del entrenador en los jugadores, durante la dirección de equipo en competición.**

Partiendo de la importancia y significatividad del entrenador para sus atletas (manifestada por Serpa, 1995 y Patriksson y Eriksson, 1990), y de la influencia de los comportamientos/intervenciones de éste en la actuación y rendimiento de los atletas, Serpa (1995) elaboró el llamando Modelo o Inventario de Comportamientos Ansiógenos del Entrenador (ICAT). Se trata de un Modelo basado en el paradigma de la psicología social, según el cual la percepción de los atletas del comportamiento verbal y no verbal del entrenador, determina aspectos cognitivos, emociones y comportamientos que acontecen en el contexto competitivo.

Este Modelo muestra la posibilidad de ocurrencia de tres condiciones ante la actuación del entrenador y la interpretación de ésta por parte del atleta:

- Concerniente a la situación. Cuando hay una situación inestable o problemática en competición, el atleta busca en su entrenador alguna solución:
  · Si ésta es percibida como favorable, el atleta tendrá un comportamiento adaptado.
  · Si ésta se percibe como no favorable, provocará inseguridad y como consecuencia tensión en el atleta.

- Concerniente al entrenador. El deportista normalmente tiene una visión o expectativas del comportamiento de su entrenador, basada en su actuación en otras situaciones competitivas, en la relación mantenida con él, o en su trayectoria de comportamiento:
  · Cuando el entrenador actúa de acuerdo con estas expectativas, el comportamiento del deportista tenderá a ser adaptado.
  · Cuando el entrenador actúa de un modo diferente y no esperado, provocará sentimientos de tensión y ansiedad en el deportista.

- Concerniente al atleta:
  · Cuando el deportista recibe de su entrenador un feedback negativo o castigo considerado como justo y esperado, el atleta se adaptará a la situación.
  · Cuando este feedback es percibido como injusto o no esperado, el conflicto provocará tensión en el atleta.

El Modelo elaborado por Serpa (1995), nos parece muy interesante y útil, ya que permite relacionar ciertos comportamientos del entrenador en competición con la influencia manifestada en los comportamientos de los atletas.

Consideramos que el Modelo de Comportamientos Ansiogénicos del Entrenador, manifiesta la importancia de que el entrenador:

- Se comporte e intervenga de modo adaptado y contextualizado, dando respuesta a las necesidades concretas de cada momento.
- Sea constante, estable, lógico y coherente en sus actuaciones.
- Sea capaz de detectar, sin cometer fallos, los errores críticos que acontecen, de forma que si interviene con carácter negativo no pierda credibilidad por parte del atleta.

Además de los aspectos indicados, según indica Serpa (1998) como fruto de estudios realizados, la actuación del entrenador tiene una influencia diferente en los jugadores dependiendo de ciertos rasgos de personalidad de éstos. De este modo por ejemplo, los deportistas agresivos son más inmunes a la afectividad que el entrenador muestre sobre ellos, ocurriendo lo contrario en el caso de deportistas menos agresivos.

Relacionado con lo indicado previamente, el clima fomentado por la dirección de equipo llevada a cabo por el entrenador durante la competición, es otro de los aspectos que va a influir en el comportamiento de los jugadores. Las diversas intervenciones del entrenador en situación de competición están cargadas de emoción y de afectividad, y es necesario encauzar adecuadamente las mismas, de forma que éstas tengan un efecto positivo en los jugadores.

La creación de un clima positivo durante el desarrollo de la competición es un aspecto sumamente importante, que contribuye:

- A un mayor empeño de los jugadores en la ejecución de las tareas; a un mejor ambiente de trabajo; a la creación de

sentimientos agradables de los jugadores hacia el entrenador. (Cunha, 1998).

- Al aumento de la confianza de los jugadores, y como consecuencia de ello a una mejor actuación de acuerdo con sus posibilidades. (Alves, 1998).

Con la intención de crear este clima positivo, es aconsejable que el entrenador se centre en lo que deben hacer los jugadores para conseguir los objetivos, tratando de que los pensamientos no se enfoquen prioritariamente hacia los errores cometidos, por ello se aconseja que el entrenador se acostumbre a pensar en positivo. Unido a lo anterior, tanto el sistema de comunicación, como las relaciones que se establezcan, deben tener un contenido positivo. (Alves, 1998).

El estudio desarrollado por Garrett (1999), sobre la influencia de la actuación positiva y negativa del entrenador de voleibol, durante la dirección de equipo en competición, puso de manifiesto la conveniencia de encauzar positivamente la emoción, empleando refuerzos que contribuyan y ayuden a la consecución de los objetivos por parte de los jugadores.

En dicho trabajo, se pasó una encuesta a un total de 200 jugadoras de voleibol de diferentes niveles, obteniendo los siguientes resultados:

- Con relación a la excitación o emoción entendida positivamente:

· El 66% consideraba que la emoción del entrenador jugaba un papel importante en el hecho de que el equipo ganara o perdiera.
· El 91% se motivaba cuando veían a su entrenador excitado.
· El 69% pensaba que el hecho de que el entrenador estuviese excitado durante el juego, ayudaba a que el equipo quisiera tener más éxito.
· El 70% consideraba que sus entrenadores podrían hacer mejor su trabajo, mostrando excitación o emoción al equipo.

- Considerando la negatividad del entrenador:

· El 56% pensaba que el equipo jugaba peor cuando el entrenador se disgustaba.
· El 52% se daba cuenta de que el entrenador dejaba de hablarle al equipo, cuando se enfadaba.
· El 69% consideraba que podía sentir la tensión en el equipo cuando el entrenador estaba disgustado.

En la encuesta, también se dio a las jugadoras la oportunidad de que respondieran a una serie de preguntas sobre cómo manifestaba sus emociones su propio entrenador. Una de las preguntas fue la siguiente:

"¿Por qué señales conoces que tu entrenador está enfadado?".

Las respuestas fueron: gritos (27%); dejar de hablar a las jugadoras (17%); lanzar o tirar cosas, como las tablillas del cambio de jugadores, etc. (16%); la mirada (11%); expresiones faciales (10%); no mirar a los jugadores (6%); falta de refuerzos positivos (5%); decir tacos (4%); pasar los dedos por el pelo (4%). Como puede comprobarse, una de las señales indicada en mayor porcentaje es, dejar de hablar a los jugadores, en este sentido, coincidimos con el autor en que:

> *"El entrenador nunca debería parar la comunicación entre él y su equipo".* (Garrett 1999:17).

En nuestra opinión, los jugadores pueden necesitar en ese momento indicaciones concretas por parte de su entrenador, y éste si es bueno en su labor, debería aportarlas. Por tanto, el entrenador debe ser capaz de controlar sus emociones incluso en situaciones extremas de tensión que acontezcan en la competición.

Afortunadamente, la mayoría de estudios que analizan la conducta del entrenador en competición, muestran un predominio de comportamientos positivos frente a negativos, en el entrenador. A continuación recogemos brevemente las referencias a algunos de estos estudios.

El grupo de Psicología del Deporte de la Universidad Autónoma de Barcelona desarrolló una serie de investigaciones centradas en la observación de la actuación de los entrenadores de baloncesto infantiles y cadetes, durante la competición, con la intención de analizar cómo dichas conductas eran percibidas por los jugadores y como afectaban a la motivación hacia la práctica futura del deporte. En ellos se empleó como instrumento de observación el C.B.A.S.

Según indica Cruz (1997), en un primer estudio observacional y correlacional en el que se observó a 3 entrenadores, se manifestó una escasa presencia de conductas punitivas por parte del entrenador (2%); siendo el 50% de las intervenciones del entrenador instrucción técnica o táctica general En un segundo estudio experimental desarrollado con 12

entrenadores y sus correspondientes jugadores, en el que se sometió al grupo experimental de 7 entrenadores a un programa formativo concreto, se comprobó que en la fase experimental el grupo experimental manifestaba más instrucción técnica general, ánimo general y menos instrucción técnica punitiva, que el grupo control.

En el estudio desarrollado por Smoll, Smith, Curtis y Hunt (1978), en el que observaron a 51 entrenadores y a 542 atletas en competición, encontraron entre las actuaciones fundamentales en los entrenadores, las siguientes: refuerzo positivo 17,1%; instrucción técnica general 27,3%; aliento/vigorización general 21,4%. Los comportamientos encuadrados en un modelo negativo eran muy inferiores a los detectados en el resto de categorías.

Por su parte, la investigación desarrollada por Smith, Smoll y Curtis (1979), en la que observaron a 51 entrenadores de béisbol de la Little League, durante la competición, puso de manifiesto que la categoría más utilizada fue el ánimo general.

Más tarde, Smith, Zane, Smoll y Coppel (1983), analizaron el comportamiento de 31 entrenadores de baloncesto a los que observaron durante 110 juegos. Los resultados indicaban un predominio de instrucción técnica general (35,8%), refuerzo (22,9%), aliento/vigorización general (15,8%), existiendo una relación entre interacciones positivas y negativas de 7:1 a favor de las positivas.

Igualmente, en la investigación de Lombardo, Faraone y Pothier (1982), en la que observaron a 34 entrenadores de distintos deportes, durante los partidos disputados a lo largo de una temporada, se comprobó que la relación entre interacciones positivas y negativas entre entrenadores y atletas, era 5:1, manifestándose por tanto un predominio de las interacciones positivas sobre las negativas.

Isberg (1993) estudió el comportamiento de 3 entrenadores de elite de diferentes deportes y la reacción de sus atletas en situación de competición, comprobando que los comportamientos que más aparecían en los entrenadores eran las instrucciones (46%-72%); seguido del feedback positivo (19%-32%); y del apoyo psicológico (9%-24%), mostrándose una vez más el predominio de intervenciones en sentido positivo.

La investigación desarrollada por Mendes (1998), centrada en describir la actuación de un entrenador de fútbol en competición, puso de

manifiesto que la observación, la instrucción, el feedback prescriptivo dirigido al atleta y la afectividad aprobativa eran las categorías dominantes en la actuación del entrenador, comprobando nuevamente una tendencia afectiva en sentido positivo.

Una excepción a los estudios en los que se ha obtenido un predominio de intervenciones positivas del entrenador, lo constituye la investigación desarrollada por Dubois (1981), citado por Trudel y Coté (1994), en fútbol americano, en la que se comprobó la existencia de un 25% de comportamientos negativos del entrenador en competición.

De forma general, y como resumen de los estudios en los que se ha observado y analizado la actuación del entrenador en competición, podemos indicar un predominio de comportamientos de instrucción/feedback (Smoll, Smith, Curtis y Hunt, 1978; Smith, Zane, Smoll y Coppel, 1983; Isberg, 1993; diversos estudios realizados por el grupo de Psicología del Deporte de la Universidad Autónoma de Barcelona; Mendes, 1998) u observación silenciosa (Lombardo, Faraone y Pothier, 1982; Trudel, Coté y Bernard, 1996; Mendes, 1998), siendo frecuentes diversas actuaciones afectivas que contribuyen a la creación de un clima positivo (Smoll, Smith, Curtis y Hunt, 1978; Smith, Smoll y Curtis, 1979; Smith, Zane, Smoll y Coppel, 1983; Lombardo, Faraone y Pothier, 1982; Isberg, 1993; Mendes, 1998).

Como resumen de los principales aspectos tratados a lo largo de este apartado 2.1.4.1.2., incluimos el cuadro 2.19., en el que nos referimos a la dirección de equipo en competición, en deportes colectivos, indicando las distintas posibilidades de actuación del entrenador, las pautas generales para la actuación del mismo, la influencia del comportamiento del entrenador en los jugadores y los comportamientos más frecuentes del entrenador durante la dirección de equipo en competición.

DIRECCIÓN DE EQUIPO EN COMPETICIÓN EN DEPORTES COLECTIVOS	
TEMÁTICA TRATADA	**CONCLUSIONES Y AUTORES**
Posibilidades de intervención del entrenador.	- De forma directa en el ritmo de competición (petición de tiempos, pausas, sustituciones). - Aportando información a los jugadores.
Pautas generales para la actuación del entrenador.	- Aportar a los jugadores lo que necesiten y en el momento que lo necesiten. (Araújo, 1997). Entrenador como recurso para la resolución de problemas. (Rushall, 1979).[31] - Poseer buena capacidad de observación. (Herrera, Ramos y Mirella, 1989; 1996). - Ser capaz de adaptarse a la realidad del encuentro, actuando de forma ecuánime. (Herrera, Ramos y Mirella, 1989; 1996). Para conseguir una adecuada actuación, desarrollar la preparación física, psicológica y específica del entrenador. (Samaras, 1991).[32]
Influencia de la actuación del entrenador en los jugadores.	* El entrenador como persona importante y significativa para sus jugadores. (Serpa, 1995; Patriksson y Eriksson, 1990). * Modelo de Comportamientos Ansiógenos del Entrenador (ICAT). (Serpa, 1995). **La percepción de los atletas del comportamiento del entrenador, determina aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales del deportista en competición.** Fruto de dicho trabajo, se aconseja: que el entrenador intervenga de modo adaptado y contextualizado, dando respuesta a las necesidades del momento; debe ser constante, estable, lógico y coherente en sus actuaciones; debe ser capaz de detectar los errores críticos que acontecen, de modo que pueda mantener la credibilidad incluso cuando intervenga con carácter negativo. * El **clima afectivo de la competición**, en el que interviene la dirección de equipo llevada a cabo, influye en el comportamiento de los jugadores. Se recomienda crear un clima positivo. (Cunha, 1998; Alves, 1998; Garrett, 1999). * El clima positivo, fomenta: - Mayor empeño de los jugadores en la ejecución; mejor ambiente de trabajo; sentimientos agradables hacia el entrenador. (Cunha, 1998). - Aumento de la confianza de los jugadores; mejor actuación. (Alves, 1998). * Estudios desarrollados con entrenadores, en los que se manifiesta un predominio de actuaciones positivas que contribuyen a la creación de un clima positivo: (Smoll, Smith, Curtis y Hunt, 1978; Smith, Smoll y Curtis, 1979; Smith, Zane, Smoll y Coppel, 1983; Lombardo, Faraone y Pothier, 1982; Isberg, 1993; Mendes, 1998).

[31] Citado por Serpa (1998).
[32] Citado por Lima (1993).

Principales comportamientos del entrenador en competición.	- Comportamientos de instrucción/feedback (Smoll, Smith, Curtis y Hunt, 1978; Smith, Zane, Smoll y Coppel, 1983; Isberg, 1993; diversos estudios realizados por el grupo de Psicología del Deporte de la Universidad Autónoma de Barcelona; Mendes, 1998). - Observación silenciosa (Lombardo, Faraone y Pothier, 1982; Trudel, Coté y Bernard, 1996; Mendes, 1998).

Cuadro 2.19. Resumen de diversos trabajos sobre dirección de equipo en competición, en deportes colectivos.

2.1.4.2. ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO DEL ENTRENADOR

Un conocimiento profundo del proceso de entrenamiento, requiere completar la observación de la conducta del entrenador con el estudio y exploración de sus procesos de pensamiento, ya que éstos influyen en la actuación visible de los entrenadores. (Jones, Housner y Kornspan, 1997)

Como indicamos en el caso del profesor de educación física, el entrenador deportivo actúa de un modo u otro como consecuencia de un proceso de pensamiento previo.

Este proceso puede ser modificado, (Pina, 1998), tratando de optimizarlo, pero para ello debemos conocer sus características y posteriormente plantear unas determinadas formas de intervención o programas formativos.

Cuanto mayor es la cantidad de estímulos a atender, menor el tiempo disponible, cuanto más trascendentes son las consecuencias de la decisión, cuanto mayor es la incertidumbre, etc. la toma de decisiones se complica. Por ello en el caso de un entrenador que dirige a un equipo en competición, donde la presión es elevada, en ocasiones existe una verdadera angustia a la hora de decidir, aspecto que puede perjudicar la resolución del problema debido a la toma de una decisión que no sea la más apropiada. (Baum y Singer, 1980; Garber y Seligman, 1980; Minecka y Henderse, 1985; citados por Tenenbaum y Bar-Eli, 1990).

Como ya hemos indicado, si queremos intervenir modificando los procesos de pensamiento, primero debemos acceder a ellos. Para acceder a dichos procesos se emplean métodos de investigación basados en la

verbalización de los pensamientos, Marcelo (1987). De acuerdo con las técnicas de recogida de datos empleadas, esta verbalización de los pensamientos puede realizarse de dos formas: oral (entrevistas, grupos de discusión, pensar en voz alta, etc.) o escrita (diarios, autoinformes, planes de sesión, cuestionarios, etc.).

Mediante el empleo de los instrumentos indicados, se han realizado una serie de investigaciones tendentes a conocer el pensamiento del entrenador, tanto en sus decisiones preactivas como interactivas. A continuación nos referiremos a las investigaciones sobre ambos tópicos.

Entendemos por **decisiones preactivas** el conjunto de decisiones tomadas por el entrenador sobre el desarrollo y puesta en práctica de una unidad de enseñanza (entrenamiento o competición); dicho proceso de reflexión y toma de decisiones por parte del entrenador, acontece previamente al comienzo de la sesión.

Refiriéndose a las decisiones preactivas o de planificación del profesor del proceso de enseñanza-aprendizaje, Mosston y Ashworth (1986) indicaron una serie de aspectos sobre las que versaban las mismas. Coincidimos con Sequeira (1998) en la consideración de que el contenido de dichas decisiones puede ser aplicable también al proceso de planificación desarrollado por el entrenador. Los aspectos indicados por Mosston y Ashworth (1986) fueron los siguientes:

1. Objetivo de la sesión o episodio de enseñanza.
2. Selección de un estilo de enseñanza.
3. Anticipación de un estilo de aprendizaje.
4. ¿Qué enseñar?
5. Materia de enseñanza.
6. ¿Dónde enseñar?
7. ¿Cuándo enseñar? (inicio de la actividad, ritmo, duración, paradas, intervalos de la actividad y final de la misma).
8. Postura.
9. Apariencia y presentación de los atletas.
10. Comunicación.
11. Tratamiento de las cuestiones.
12. Orden y organización.
13. Parámetros.
14. Clima.
15. Procedimientos de valoración y materiales.
16. Otros.

El estudio desarrollado en baloncesto por Jones, Housner y Kornspan (1995), con jugadores jóvenes de nivel inicial, en el que compararon el conocimiento y las estrategias cognitivas empleadas por entrenadores con y sin experiencia, en la planificación de sesiones sobre un contenido concreto, puso de manifiesto que las diferencias en cuanto a planificación entre entrenadores con distintos niveles de experiencia, y profesores de educación física con distintos niveles de experiencia (Griffey y Housner, 1991), eran similares.

De este modo, los resultados del estudio de Jones, Housner y Kornspan (1995), con entrenadores de baloncesto, indican que los entrenadores con experiencia se esmeran en la realización de sus planificaciones, emplean más tiempo en la planificación y muestran confianza en la efectividad de la misma. Del mismo modo, estos entrenadores se interesan, en mayor medida que los entrenadores con menor experiencia, por los niveles de destreza, habilidades y características de los jugadores; establecen objetivos para las sesiones prácticas, métodos de instrucción para la consecución de los mismos, y formas de control del grado de consecución de los objetivos por parte de los jugadores. Estos últimos aspectos son omitidos o abordados de forma mucho más superficial por los entrenadores con menor experiencia.

Posteriormente Jones, Housner y Kornspan (1997), llevaron a cabo una investigación en la que compararon el proceso de planificación, el comportamiento y las decisiones interactivas de 10 entrenadores de baloncesto con experiencia, y de otros 10 entrenadores novatos. Para ello los entrenadores debían planificar una sesión de 30 minutos de duración, para cuatro estudiantes, pensando en voz alta durante el proceso de planificación (siendo éste grabado y analizado posteriormente).

Los resultados pusieron de manifiesto que, durante la planificación, ambos grupos solicitaban frecuentemente información sobre las características de los deportistas. Igualmente se comprobó la existencia de un vínculo entre la planificación y el comportamiento de los entrenadores durante la sesión, mostrándose los entrenadores con mayor experiencia más reacios que los entrenadores con menor experiencia, a modificar lo planificado cuando el problema acontecido durante la sesión no era muy grave.

Con la denominación de **decisiones interactivas** del entrenador, nos referimos a aquellas decisiones que acontecen durante el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en situaciones de entrenamiento

como en competición. Las distintas investigaciones que han abordado este tópico de estudio han empleado diversos procedimientos y técnicas de recogida de datos, muestra de ello son los estudios que comentamos a continuación desarrollados en entrenamiento y en competición.

Jones, Housner y Kornspan (1997), en la investigación a la que ya nos hemos referido anteriormente, estudiaron el proceso de planificación, el comportamiento y las decisiones interactivas del entrenador de baloncesto durante el entrenamiento. Fruto de su estudio comprobaron la existencia de relación entre decisiones preactivas y actuación del entrenador durante el entrenamiento, mostrándose los entrenadores de mayor experiencia más reacios, que los de menor experiencia, a realizar modificaciones sobre lo planificado, sobre todo cuando percibían el problema como carente de gravedad. Por su parte, el tipo de comportamiento más empleado durante la sesión fue la instrucción técnica, manifestando los entrenadores expertos valores mayores de instrucción técnica y menores de observación silenciosa, que el otro grupo de entrenadores.

Desde una perspectiva diferentes, los trabajos desarrollados por los canadienses Coté, Salmela, Trudel, Russell y Baria, en los tratan de profundizar en el conocimiento de los aspectos a los que los entrenadores expertos conceden importancia, tanto en entrenamiento como en competición, constituyen un importante referente en el estudio de las decisiones interactivas.

Coté, Salmela, Trudel, Baria y Russell (1995), desarrollaron un estudio en el que, basándose en las entrevistas realizadas a 17 entrenadores canadienses expertos en gimnasia, elaboraron un Modelo de Entrenamiento (*"Coaching Model"*), en este Modelo aparecen recogidas todas las variables que acontecen en el proceso de entrenamiento deportivo. El Modelo está compuesto por:

- Tres componentes centrales: competición, organización y entrenamiento.
- Tres componentes periféricos: características del entrenador, características personales de los gimnastas y nivel de desarrollo, y factores contextuales.
- Dos factores adicionales: el objetivo o meta a conseguir (que es el desarrollo del atleta, en el amplio sentido de la palabra), y el modelo mental del entrenador sobre el potencial de sus atletas.

Partiendo de este Modelo de Entrenamiento creado y centrándose en el entrenamiento y competición, Coté, Salmela y Russell (1995a, 1995b), entrevistaron a 17 entrenadores canadienses expertos en gimnasia, con el fin de identificar y conceptualizar los conocimientos que los entrenadores emplean en situación de entrenamiento y competición. La entrevista se planteó con preguntas de respuestas abiertas, de modo que permitieran explorar y profundizar en la estructura de conocimiento.

En entrenamiento se diferenciaron un total de cinco categorías: tiempo empleado en el entrenamiento; estilo de intervención; destrezas técnicas; destrezas mentales; simulación de la competición. Entre algunas subcategorías, incluidas en las anteriores, que fueron muy comentadas por los entrenadores, podemos indicar las progresiones de enseñanza, mostrar apoyo, y ayudar a los atletas a superar su estrés. Estos aspectos son considerados también relevantes desde el ámbito de la psicología del deporte. En cambio, otros aspectos considerados importantes en psicología del deporte, como es el desarrollo de las destrezas de concentración, fueron comentados con escasa frecuencia en el estudio de Coté, Salmela y Russell (1995a, 1995b).

En competición se diferenciaron tres momentos o situaciones (inmediatamente antes, durante y después de la competición; el día de la competición, el fin de semana, o semanas anteriores; competiciones reales en las que se participa, pero que se plantean como preparación de la competición importante), con relación al primero de estos momentos, los entrenadores expertos indicaron que su labor se limitaba a intervenciones específicas, actuando principalmente como observadores. La justificación de este hecho se basaba en la consideración de que su intervención en determinados momentos podría incluso interferir en la atención del gimnasta.

En un deporte colectivo (hockey sobre hielo), Gilbert, Trudel y Haughian (1999) realizaron un estudio de casos de cinco entrenadores amateur con el fin de analizar el pensamiento del entrenador durante el desarrollo de la competición, concretamente el estudio pretendía realizar un análisis descriptivo de los factores que los entrenadores de hockey sobre hielo tenían en cuenta cuando tomaban decisiones interactivas durante el juego.

Para ello utilizaron una combinación de entrevistas semiestructuradas realizadas antes y después del partido, y una versión adaptada del recuerdo estimulado. En la entrevista realizada antes del

partido (5-10 minutos antes) el entrenador debía indicar su plan de juego. Posteriormente el desarrollo del encuentro era grabado en vídeo y también la conducta verbal del entrenador durante el encuentro. Cuando terminaba el encuentro (5-10 minutos después), el entrenador era interrogado sobre decisiones tomadas durante el juego, que se desviaban de la previsión indicada en la entrevista previa al partido.

El día siguiente al partido se empleaba el recuerdo estimulado, en el desarrollo del mismo se diferenciaban dos tipos de acontecimientos, los que el entrenador detectaba como decisiones interactivas (las que había indicado en la reunión después del partido); por otra parte estaban las decisiones interactivas indicadas por el investigador (éstas no debían ser muy numerosas para no saturar de información al entrenador).

Los resultados del estudio indicaron que las decisiones interactivas comentadas con mayor frecuencia por los entrenadores eran: hablar a los jugadores (58,9%); seguido de, sustituir jugadores (19,8%). Por el contrario, hablar a los entrenadores auxiliares y hablar con el árbitro, no fue indica en ninguna ocasión como acontecimiento Tipo I, (es decir, decisión interactiva citada por los entrenadores en el recuerdo estimulado). Además el hecho de hablar con el árbitro aparece como una decisión que en principio no está pensada y que acontece cuando no se está de acuerdo con él o ante una declaración negativa.

En cada decisión interactiva se identificaron los objetivos. Existen cinco tipos de objetivos: aporte de feedback (49,3%); organización (24,0%); motivación (15,3%); disciplina (8,3%); observación (3,1%). Del mismo modo, los autores elaboraron un listado en el que se incluían un total de 21 factores en los que podía basarse el entrenador para sus decisiones. Estos factores estaban agrupados en:

- Información en campo:
  - · Información objetiva.
  - · Información subjetiva.
- Conocimiento del entrenador:
  - · Características de los jugadores.
  - · Conocimiento del juego.

Tratando de agrupar los resultados de este estudio, en cuanto a los factores que el entrenador consideraba cuando tomaba decisiones interactivas durante el juego, podemos indicar que la información en campo es la que acontecía en más de la mitad de las ocasiones; siendo los más

frecuentes dentro de ella, los factores de la categoría información subjetiva, y dentro de ellos las características de los jugadores.

Este hecho, según indican Gilbert, Trudel y Haughian (1999), de acuerdo con Jones, Housner y Kornspan (1997), sugiere la importancia y necesidad de desarrollar estudios sobre el entrenador en su entorno natural, que se desarrollen durante períodos de tiempo prolongados y que permitan obtener información más exacta sobre las decisiones interactivas de los entrenadores en competición.

Otro de los resultados destacados de este estudio es que los modelos de toma de decisiones interactivas que sugieren que el entrenador basa sus decisiones exclusivamente en el rendimiento de sus jugadores, no parece ser apropiado para el estudio de la toma de decisiones interactivas de los entrenadores durante el juego. Aunque el rendimiento de los jugadores es un factor importante, otros factores como las costumbres habituales de los jugadores y el contexto también ejercen una fuerte influencia.

Wilcox y Trudel (1998), se centraron en el estudio de las creencias que guiaban las decisiones de los entrenadores amateur de hockey sobre hielo durante la competición. En un primer momento estudiaron a cinco entrenadores, tratando de comprobar si sus creencias podían ser modeladas para modificar sus decisiones; posteriormente, continuaron profundizando en el estudio de uno de estos entrenadores durante varios meses, comprobando que para dicho entrenador, existían dos principios fundamentales: ganar y desarrollar a los jugadores; que eran los que influían principalmente en sus decisiones durante el juego.

Duke y Corlett (1992) realizaron un estudio en baloncesto con la intención de conocer los factores que influían en las decisiones del entrenador de pedir tiempo durante el transcurso de la competición. Para ello elaboraron un cuestionario de preguntas cerradas, que pasaron a 35 universitarias, entrenadoras de baloncesto, en el cual ellas tenían que elegir un factor que influyera en la petición de tiempos muertos, (de un total de seis factores presentados). Entre los factores más citados se encontraba la percepción del estado físico de los jugadores y las estrategias como respuesta a acciones ofensivas o defensivas, en situaciones de juego. Dichos resultados ponen de manifiesto que los entrenadores responden a una variedad de factores cuando deciden pedir tiempo.

Como síntesis de los aspectos comentados hasta ahora incluimos el cuadro 2.20., en el que recogemos los estudios desarrollados sobre las

decisiones preactivas e interactivas del entrenador, indicando el deporte en el que han sido realizados y la situación (entrenamiento o competición), y resumiendo brevemente los resultados o conclusiones de los mismos.

PENSAMIENTO DEL ENTRENADOR	
AUTORES	**CONCLUSIONES/RESULTADOS**
Decisiones preactivas	
Mosston y Ashworth (1986); Sequeira (1998).	- Aspectos sobre los que versan las decisiones del profesor/entrenador.
Jones, Housner y Kornspan (1995), en baloncesto. Entrenamiento.	- Comparando la planificación de entrenadores con mayor y menor experiencia, indican que: los entrenadores con más experiencia son más serios en sus planificaciones; le dedican más tiempo; confían más en sus efectividad; tienen en cuenta los niveles de destreza, habilidad y características de los jugadores; profundizan en la especificación de objetivos, formas de consecución y control de los mismos.
Jones, Housner y Kornspan (1997), en baloncesto. Entrenamiento.	- Comparando la planificación de entrenadores con mayor y menor sin experiencia indican que: existe un vínculo entre planificación y comportamiento del entrenador en el entrenamiento; ambos grupos conceden importancia a las características de los jugadores.
Decisiones interactivas	
Jones, Housner y Kornspan (1997), en baloncesto. Entrenamiento.	- Los entrenadores con más experiencia son más reacios que los que tienen menos experiencia, a modificar lo planificado cuando acontece un problema no muy grave durante la sesión.
Coté, Salmela y Trudel (1995a, 1995b), en gimnasia. Entrenamiento y competición.	- En entrenamiento: tiempo empleado en el entrenamiento; estilo de intervención; destrezas técnicas; destrezas mentales; simulación de la competición. - En competición: intervenciones muy limitadas y específicas.
Gilbert, Trudel y Haughian (1999), en hockey sobre hielo. Competición.	- Principales decisiones interactivas según los entrenadores: hablar a los jugadores y sustituir jugadores. Para ello tienen en cuenta la información obtenida durante el juego (en campo), de forma subjetiva y como uno de los aspectos fundamentales las características de los jugadores. (El entrenador no basa sus decisiones solamente en el rendimiento de sus jugadores).
Wilcox y Trudel (1998), en hockey sobre hielo. Competición.	- Principios fundamentales que influyen en las decisiones interactivas del entrenador: ganar y desarrollar a sus jugadores.
Duke y Corlett (1992), en baloncesto. Competición.	- En la petición de tiempo muerto por parte del entrenador influyen factores muy variados, entre ellos el estado físico de los jugadores y las estrategias ante situaciones ofensivas o defensivas.

Cuadro 2.20. Resumen de resultados de estudios desarrollados sobre el pensamiento del entrenador.

Como queda patente en la revisión realizada, la mayoría de trabajos desarrollados sobre el pensamiento del entrenador tienen un carácter exploratorio, tratado de profundizar en el conocimiento del mismo, sin intervenir en su modificación. Coincidimos con los autores mencionados en la importancia de esta primera fase descriptiva y en la necesidad de seguir desarrollando estudios que contribuyan al aumento del conocimiento de las características del pensamiento del entrenador.

Una vez que conozcamos con mayor profundidad el objeto de estudio al que ahora nos referimos, el siguiente paso será intervenir en su modificación, empleando para ello un programa formativo[33] determinado que incida en la reflexión del entrenador. Estos programas formativos suelen producir modificaciones tanto en los procesos de pensamiento como en la manifestación de los mismos, es decir, la conducta del entrenador en entrenamiento o competición, ocasionando usualmente un cambio también en la propia percepción del entrenador acerca de sí mismo y su actuación.

Estudios como el desarrollado por Barata y Lacoste (1990), consistente en el desarrollo de un programa formativo para modificar el feedback de un entrenador, manifestó que tras el desarrollo del proceso, la consideración del entrenador de su actuación era sobrevalorada con relación a la consideración de sus jugadores sobre la actuación de éste.

[33] Ver apartado 2.1.3.3. *Programas de formación del entrenador*, páginas 96-112.

2.1.5. LA COMUNICACIÓN DEL ENTRENADOR DE VOLEIBOL

Aunque al tratar en el apartado anterior las destrezas docentes del entrenador, sin duda hemos hecho referencia a aspectos generales de la comunicación del entrenador, pretendemos dedicar el apartado que ahora nos ocupa a analizar de forma concreta las características de la comunicación del entrenador.

En un primer momento realizaremos una aproximación al concepto general de comunicación y a la importancia de la comunicación verbal y no verbal del entrenador, centrándonos principalmente en la conducta verbal del entrenador, objeto de estudio de nuestra investigación.

Seguidamente nos referiremos a la conducta verbal del entrenador en el entrenamiento, recogiendo algunos de los trabajos realizados en este contexto.

Finalmente, enfocaremos la revisión hacia la conducta verbal del entrenador en competición, para ello tras indicar las características, que según los autores, debe tener la información verbal transmitida durante la competición, realizaremos un análisis diferenciado de estos aspectos dependiendo del momento de la competición de que se trate.

De este modo finalizamos la fundamentación teórica de nuestra investigación, refiriéndonos a los contenidos directamente relacionados con nuestro trabajo, y cumpliendo la perspectiva de avanzar de lo general hacia lo particular, que indicamos al inicio del desarrollo de este capítulo.

2.1.5.1. CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR

Para el desarrollo de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario que exista comunicación, que posibilite un intercambio de información o conocimientos, de una persona a otra, (Sánchez Bañuelos, 1992).

> *"La docencia, considerada en un sentido amplio, puede interpretarse como la intersección de dos espacios vitales (profesor-alumno). La comunicación que se establezca entre ellos, definirá*

> *pues, la magnitud de esa intersección".* (Sánchez Bañuelos, 1992:198).

Partiendo de esta misma idea y refiriéndose de forma concreta a voleibol, Zartman y Zartman (1997) indican lo siguiente:

> *"Para ser un gran entrenador, debes ser un gran comunicador. Muchos de los problemas con los que se encuentran los entrenadores surgen de problemas de comunicación. Quizá los chicos no comprenden lo que tú estas intentando decirles, o ellos no te escuchan, o los padres tienen una versión distorsionada de lo que tú dijiste a sus hijos…"* Zartman y Zartman (1997:45).

El sistema universal de comunicación está compuesto por los siguientes componentes, según Weaver (1959), citado por Sánchez Bañuelos (1992):

1. Una fuente de información que contiene el mensaje a transmitir.
2. Un mecanismo transmisor.
3. Un canal de comunicación.
4. Un mecanismo receptor.
5. Un destinatario del mensaje.

Los aspectos indicados, aplicables al contexto deportivo, muestran que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el entrenador (fuente de información, en este caso), mediante diferentes medios (voz, movimiento), transmite una información con un contenido y forma correcta, que es recibido e interpretado por el/los jugadores (destinatarios del mensaje).

Según indica Hotz (1999), las informaciones que reciben los ejecutantes tienen función de orientación-diferenciación, así: son constructivas y motivadoras; aportan feedback o refuerzo; son correctivas. Esta información es sin duda un aspecto muy importante en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Apoyando este valor concedido a la comunicación, Chaskielberg (2000), bajo un artículo titulado *"Del entrenador al líder deportivo"*, hace referencia a una nueva interpretación del lenguaje y por tanto de los seres humanos, difundida como "Coaching Ontológico", movimiento que basado en la Ontología del Lenguaje, supone una importante transformación del entrenamiento deportivo.

El autor comenta la importancia de conocer y tener en cuenta que toda coordinación de las acciones que el entrenador establece con su entorno, se realiza por medio de conversaciones. Según la Ontología del Lenguaje, éste permite no solamente hablar sobre las cosas, sino que es generativo, permitiendo que las cosas sucedan. Desde esta perspectiva, Chaskielberg (2000) indica:

> *"El entrenador deportivo, como todos los seres humanos, crea el mundo en función de las acciones del lenguaje".*
> *"La capacidad del entrenador para accionar en el lenguaje, diseñar y gestionar el futuro de su entorno social lo transforman en un líder deportivo".*
> *"El liderazgo deportivo es una práctica basada en un conjunto de capacidades lingüísticas determinadas".* (Chaskielberg, 2000:3).

Según indica Sánchez Bañuelos (1992), si se diese una comunicación total, la enseñanza llegaría a su límite de perfección; compartiéndose todas las vivencias, experiencias y percepciones, y consiguiendo las dos personas implicadas, el mismo nivel de conocimiento. Lo que ocurre es que esto no suele suceder, existiendo una serie de problemas que pueden perjudicar o dificultar el proceso de comunicación y por tanto la enseñanza.

Weaver (1959), citado por Sánchez Bañuelos (1992), distingue tres niveles de problemática:

1. El problema técnico: referido a la precisión con la que puede ser transmitida la información deseada. Independientemente del canal que se emplee (visual, auditivo, kinestésico-tactil) para emitir la información, ésta se encuentra sometida a ciertos condicionantes ambientales ("ruido ambiental"), que provocan interferencias o pérdidas de contenido de la información.
2. El problema del significado en la comunicación: referido a la precisión con la que el mensaje transmitido es portador del significado deseado.
3. El problema de la efectividad o eficiencia de la comunicación: referido a la efectividad con la que el mensaje recibido, afecta a la conducta de la forma deseada. Dentro de las distintas posibilidades de mensajes a transmitir en una situación, se trataría de buscar aquellos que sean más efectivos, para ello es necesario tener en cuenta las posibilidades de comprensión y asimilación por parte del alumno (posibilidades y características del elemento receptor).

Kestner, (1997), con relación a este último aspecto, reconoce la importancia de no tratar de forma aislada, en un proceso de comunicación, al emisor y al receptor, ya que en numerosas ocasiones, los roles cambian y uno y otro interactúan y tienen influencia mutua. Desde el punto de vista del receptor y como sugerencias para el entrenador cuando actúe como tal, indica: poner atención y demostrar que quiere oír lo que le tienen que comunicar; y escuchar cuidadosamente, tratando de obtener información a través de diferentes vías. Santos (1996), se refiere a este aspecto indicando la necesidad de que el entrenador sea un gran observador y un gran oyente, de modo que posea suficiente información que le permita actuar o intervenir del modo más adecuado en cada momento.

Las informaciones relevantes para el aprendizaje deben contener lo esencial, aquello que incide en la adquisición, aplicación y formación de un proceso motor determinado. De este modo, las informaciones son adecuadas o relevantes para el aprendizaje cuando el practicante las considera individualmente significativas e importantes, es decir, cuando son subjetivamente significativas desde el punto de vista del practicante, o cuando son relevantes desde el punto de vista científico y teórico, por parte del entrenador, (Hotz, 1999).

Tratando de optimizar el proceso de comunicación establecido en el contexto deportivo (entrenador/jugador), deberíamos intentar evitar la aparición de los problemas mencionados. Esto suele resultar complicado, aunque no por ello debemos perder la visión de este ideal de comunicación.

Dos Santos (1997) sugiere para la mejora de los resultados deportivos en voleibol, desarrollar el conocimiento de: la actividad física, el entrenamiento deportivo, las habilidades de comunicación y los dominios en conexión o relación.

Partington (1989), comparte con Dos Santos (1997) la importancia del dominio de habilidades de comunicación en el entrenador, que se trata de una capacidad relacionada con el establecimiento de buenas relaciones sociales por parte del entrenador. Así, en las personas que poseen facilidad de comunicación, podemos encontrar las siguientes características: oyen más que hablan (Santos, 1996); piensan antes de hablar (Santos, 1996); usan palabras e imágenes con las que otras personas están familiarizadas; confirman la comprensión de lo que se dice antes de continuar la conversación; muestran que entienden el punto de vista del otro interlocutor, aunque no estén de acuerdo con él; intentan emplear todos los

canales de comunicación (verbal y no verbal), tanto el receptor como el emisor.

Como ya hemos puesto de manifiesto, cuando hacemos referencia a la comunicación entrenador/jugador, debemos tener presente que esta comunicación no siempre es verbal, por el contrario en numerosas ocasiones incluso la información no verbal, transmitida por distintos canales, tiene más importancia que la verbal o influye mejorando la comprensión de ésta.

Por ello es necesario que exista coherencia entre el mensaje transmitido de forma verbal y el que se transmite con el propio lenguaje corporal, cuidando y teniendo en cuenta igualmente cómo decir las cosas. (Hotz, 1999). Como indican Zartman y Zartman (1997), normalmente se recuerda más cómo se dicen las cosas, que lo que realmente se ha dicho.

En esta línea se manifiesta Kestner (1997) cuando refiriéndose a la importancia de la comunicación (verbal y no verbal) del entrenador con sus jugadores en voleibol, recoge que más de la mitad de la información se transmite de forma no verbal, predominando en esta comunicación el empleo de las expresiones faciales y del lenguaje corporal.

Igualmente, Murphy, Hippolyte y Theraula (1998), con relación a la comunicación del entrenador de voleibol, indican que de un item de información o declaración: el 55% es transmitido por el lenguaje corporal; el 38% por el volumen, tono o timbre de voz; y el 7% conscientemente a través de las palabras usadas.

A pesar de esta importancia de la comunicación no verbal del entrenador, los estudios sobre este tópico, son bastante complejos de realizar y por ello poco numerosos. Un ejemplo de este tipo de estudios fue el realizado en voleibol, por Quintillan (1992). Su trabajo estaba centrado en la comparación entre entrenadores expertos y novatos, empleando un sistema de observación para el análisis de las intervenciones no verbales del entrenador durante el entrenamiento. Dicho trabajo concluyó con el reconocimiento de la importancia de los gestos del experto, los cuales, basados en los conocimientos técnicos y pedagógicos del entrenador, posibilitan el aporte de una información rica y útil.

Nosotros partiendo de reconocer la importancia e influencia de la conducta no verbal del entrenador, hemos centrado nuestro trabajo en el análisis de la conducta verbal del entrenador de voleibol.

Independientemente del empleo de una conducta verbal o no verbal por parte del entrenador, existen una serie de recomendaciones enfocadas a la realización de un proceso de comunicación óptimo en el ámbito deportivo.

Sánchez Bañuelos (1992), en el contexto docente, pero consideramos que también aplicable al entrenamiento y competición deportiva, recoge las siguientes características deseables en la información que el profesor comunique al alumno:

1. La información ha de ser objetiva, es decir, verdadera y carente de errores de tipo descriptivo o conceptual (nivel correcto de significación del mensaje).
2. La cantidad de información que vaya contenida en un mensaje docente ha de ser suficiente. (Nivel correcto de eficiencia en el mensaje respecto a los factores retención y asimilación).
3. La información debe de estar organizada, es decir, estructurada de forma que cada uno de los componentes del mensaje docente se encuentre destacado según una escala de valores. (Nivel correcto de eficiencia del mensaje respecto a las posibilidades de una adecuada interpretación).
4. La forma de expresión o lenguaje que utilicemos para dar la información tiene que ajustarse a un nivel de adecuación, es decir, el mensaje docente tiene que encontrarse adaptado a la capacidad y nivel de comprensión del tipo de alumno a que nos enfrentamos (nivel correcto de expresión del mensaje).(Sánchez Bañuelos, 1992:206).

Chaskielberg (2000), continuando con la idea del carácter generativo del lenguaje y haciendo referencia al entrenador como líder deportivo, recoge las principales capacidades que éste debe tener:

- Trabajar sobre el lenguaje.
- Generar una comunicación clara y eficaz para la coordinación de acciones.
- Promover el compromiso con los resultados.
- Estimular el trabajo eficiente de equipos.
- Cambiar la forma de observar situaciones y de declarar oportunidades en cada problema.
- Incrementar la capacidad de acción para el logro de resultados extraordinarios.
- Entrenar a un grupo de personas en el diseño de un futuro poderoso.
- Asistir en el aprendizaje de nuevas maneras de ser y de hacer, necesarias para crear cambio en el deportista.

- Dominar su escucha. (Chaskielberg, 2000:3).

Lo cierto es que en cuanto a la comunicación del entrenador con sus jugadores en el contexto deportivo, han sido numerosos los autores que han tratado de aportar recomendaciones o características fundamentales que debe poseer la misma. En ocasiones la perspectiva de los autores es similar y en otras ocasiones parten de visiones diferentes y realizan un análisis también muy dispar.

Tratando de agrupar y sintetizar las distintas indicaciones realizadas al respecto, nos referiremos en un primer momento a las recomendaciones, consejos o aspectos a tener en cuenta en la comunicación del entrenador con sus jugadores en sentido general y aplicable por tanto a las instrucciones y al feedback. Posteriormente nos centraremos en el feedback aportado por el entrenador, recogiendo igualmente las características, que según los autores debería poseer el mismo.

Recomendaciones, consejos o aspectos a tener en cuenta en la comunicación del entrenador con sus jugadores, en sentido general.

Lamas (1990); Thomas y Wayda (1994); Zartman y Zartman (1997); Hotz (1999) indican los siguientes consejos o recomendaciones para la adecuada comunicación del entrenador con sus jugadores.

- Que el entrenador defina desde un principio unas **normas disciplinarias** a cumplir, también con relación al proceso de comunicación. (Lamas, 1990).

- Asegurarse de que los **jugadores** estén **mirando** cuando el entrenador intente comunicarse con ellos. (Zartman y Zartman,1997).

- Utilizar una terminología con el empleo de los **pronombres en primera persona del plural**, cuando se refiera a aspectos de preparación, orientación, … dando de esta forma una perspectiva de un proyecto común. (Lamas, 1990). No es conveniente emplear el "tú", ya que se está personalizando y en ocasiones puede ser entendido como un ataque directo a un jugador. (Zartman y Zartman,1997).

- El éxito de la comunicación significa **comprender** que la persona con la que te estas comunicando, tiene **una experiencia diferente a la tuya**. (Thomas y Wayda, 1994).

- Cada persona es diferente, por lo cual la **comunicación con cada uno** también será **diferente** o entendida de distinto modo. (Thomas y Wayda, 1994; Hotz, 1999).

- Hay que ser **consciente de la comunicación no verbal**. (Thomas y Wayda, 1994).

- **Comunicar de un modo congruente con el propio planteamiento de entrenamiento y personalidad**, siendo un buen modelo para los jugadores.(Thomas y Wayda, 1994).

- Ser **empático**, tratando de ponerse en la situación de los jugadores antes de reaccionar y preocupándose por la gente, no sólo por los jugadores. (Thomas y Wayda, 1994).

- Crear un **ambiente de apoyo**, donde los jugadores sientan que son valorados. (Thomas y Wayda, 1994). En relación con ello, Hotz (1999) indica la conveniencia de adaptar la información a las situaciones vividas (clima de relaciones, estado de ánimo, nivel de exigencia, etc.).

- **Solicitar aportaciones del equipo**. (Thomas y Wayda, 1994).

- Puede ser conveniente **asegurarse de que el mensaje ha llegado**, para ello se puede pedir a los jugadores que repitan la información que se les ha transmitido. (Zartman y Zartman,1997).

- Es conveniente **preguntar** a los jugadores **si ellos tienen alguna duda, preocupación o inquietud**, con objeto de ello es importante dejar un tiempo para que los jugadores hablen libremente y escucharlos. (Zartman y Zartman,1997).

- Las **muestras de respeto** hacia los jugadores, sus padres y el resto de personas implicadas en el proceso, son aspectos también a tener en cuenta. (Zartman y Zartman,1997).

Recomendaciones para el aporte de feedback a los jugadores.

Siguiendo a diversos autores, exponemos a continuación una serie de recomendaciones a tener en cuenta por el entrenador para un adecuado aporte de feedback a sus jugadores.

- El feedback debe **ser ofrecido lo más rápidamente posible**, **después de la ejecución**. Murphy, Hippolyte y Theraula (1998), recomiendan que se aporte inmediatamente, no más de 10 segundos después de que ocurra el comportamiento. Según Gipson, Lowe y McKenzie (1994), la idea es tratar de aportar un feedback formativo que permita al jugador poder practicar corrigiendo los aspectos que le hayan sido indicados, en repeticiones siguientes. En ocasiones, el feedback aportado al final, con la intención de producir modificaciones en sesiones futuras, puede incluso tener un efecto más negativo que positivo. Donnell (2000), comparte esta idea de aporte de información en la práctica, ya que de esta forma los jugadores conocen lo que piensa el entrenador sobre su actuación, les da indicaciones concretas, les refuerza, etc.

- El feedback debe **ser lo más específico posible**. (Gipson, Lowe y McKenzie, 1994; Zartman y Zartman,1997; Mesquita, 1997). El feecback debe estar en consonancia con el objetivo que se pretende conseguir. (Santos, 1996).

- El feedback debe **estar dirigido hacia el/los jugador/es que nos interese/n**. (Gipson, Lowe y McKenzie, 1994).

- En el aporte de feedback se deben **emplear frases cortas y precisas**. (Gipson, Lowe y McKenzie, 1994; Mesquita, 1997). Santos (1996) indica la conveniencia de que el feedback sea claro, preciso y que ocupe poco tiempo. Kestner (1997), tratando de conseguir simplicidad y concisión en la información, aconseja: organizar los pensamientos antes de hablar con los jugadores; explicar reflexivamente, pero sin aburrir; usar un lenguaje que los jugadores puedan comprender. (Kestner, 1997).
Siguiendo a Murphy, Hippolyte y Theraula (1998), se trata de que el feedback haga referencia de forma exacta, concreta y con detalle, a algún cambio en el comportamiento.

- El feedback debe **describir el comportamiento o la destreza de forma que el jugador pueda procesar la información**. (Murphy, Hippolyte y Theraula, 1998:13). Se trata de un aspecto muy relacionado con el anterior, tratando con ambos de asegurarnos que el mensaje es comprendido por el

jugador. Para ello se pueden emplear diversos recursos como medios gráficos auxiliares, ayuda visual, demostraciones, metáforas, comparaciones, etc. (Lamas, 1990; Kestner, 1997; Zartman y Zartman,1997; Hotz, 1999).

- **No** es conveniente **aportar mucha información de una vez**. (Murphy, Hippolyte y Theraula, 1998). Es conveniente no abarcar más de tres puntos informativos o elementos de forma simultánea, ya que el jugador raramente podrá recordar más de tres aspectos. (Gipson, Lowe y McKenzie, 1994).

- **Intentar que una gran cantidad del feedback formativo sea positivo**, no quiere esto decir que siempre el feedback formativo tenga que ser positivo, pero sí que cuando no lo sea, esté referido a una destreza o tarea que se haya intentado realizar y en la que se haya observado un error o problema. (Gipson, Lowe y McKenzie, 1994). Hay que intentar corregir los errores utilizando la crítica negativa con mucha moderación, e imprimiendo un carácter positivo a las intervenciones. (Kestner, 1997).

Gipson (1995) recomienda que por cada crítica, se añadan cuatro declaraciones o comentarios positivos (1:4).

Murphy, Hippolyte y Theraula (1998:13) abogando también por el feedback positivo, recomiendan realizar la siguiente secuencia en el aporte de feedback: primero indicar un aspecto específico y bueno del comportamiento observado; luego indicar el aspecto que necesita mejorarse; recomendando finalmente una serie de pasos significativos para el aprendizaje. Kestner (1997), en esta misma línea, propone la siguiente secuencia: indicar el punto que el jugador debe corregir; decir al jugador lo que hizo incorrectamente y cómo corregirlo; animar al jugador enfatizando lo que hizo bien. (Kestner, 1997).

En el trabajo experimental desarrollado por Cruz (1989), citado en Cruz (1997), el programa formativo llevado a cabo con los entrenadores del grupo experimental, incluía una sesión de preparación psicológica, con el visionado de un vídeo didáctico y la autoevaluación del entrenador. En esta sesión de preparación psicológica se aportaba a los entrenadores una serie de indicaciones a cumplir, con la intención de modificar ciertas conductas y de influir positivamente en la motivación de los jugadores. Estas indicaciones eran:

a) Recompensar tanto las jugadas correctas como el esfuerzo de sus jugadores.
b) Dar ánimos, y sobre todo, instrucciones técnicas o tácticas ante los errores.
c) Transmitir las instrucciones técnicas o tácticas de forma positiva.
d) Utilizar el castigo y las instrucciones punitivas lo menos posible.

La idea de los autores mencionados va en la misma línea, es decir proponer estrategias de intervención que posibiliten una adecuada combinación de alabanzas y críticas. Aspecto comentado también por Zartman y Zartman (1997).

- El feedback debe **estar basado en un comportamiento observado**. (Murphy, Hippolyte y Theraula 1998:13). Debe estar centrado en el comportamiento, conociendo del mejor modo posible sobre lo que vamos a actuar, tratando de centrarnos en aspectos concretos y profundizando en los mismos. (Donnell, 2000). Céntrate en el comportamiento o destreza que sea un problema (Zartman y Zartman,1997).

- **Ser justo, el feedback no debe ser demasiado eliminatorio**. (Murphy, Hippolyte y Theraula, 1998:13). Se debe aportar una información que esté referida a algo simple en su consecución, no tratando de ser excesivamente pretencioso. Es importante ser honesto (Kestner, 1997).
Donnell (2000) recomienda llevar una hoja de observación en la que aparezcan anotados los nombres de cada uno de los jugadores, junto con un comportamiento excelente y otro que podría ser mejorado, de cada uno de ellos. Durante la sesión, mientras se observa, se realizan diferentes anotaciones sobre ellos, procediendo finalmente a un análisis de las anotaciones y a la elaboración de informes para comentar con los jugadores.

- La **información** que se va a aportar debe estar **planeada**. (Mesquita, 1997; Santos, 1996). Para ello, el planteamiento es equivalente al seguido en cualquier planificación: elegir los comportamientos a considerar; establecer el nivel que se quiere conseguir y las formas de control o medida de los logros; elaborar una lista de aspectos o elementos que se van a tener en cuenta y que se van a observar; tener previsto la forma de actuar y reforzar cuando se vayan consiguiendo o no las mejoras. (Donnell, 2000).
Pero hay que tener en cuenta que ésta, como el resto de planificaciones, debe ser concebida como la previsión de un proceso que puede ser modificado. (Lamas, 1990).
Unido a este aspecto, Hotz (1999) incide en la adecuada organización de la información, de modo que sea eficaz para el aprendizaje.

- **Decir las cosas lo suficientemente alto** (para que puedan ser oídas) **e incluso repetirlas de distinto modo**. Siendo aconsejable también que el entrenador hable manifestando entusiasmo e interés. (Kestner, 1997).

El entrenador debe estar preparado para parafrasear las instrucciones o el feedback, diciéndolas de otro modo, pero siempre de la forma más simple posible. (Zartman y Zartman,1997).

- Las indicaciones tienen que **ser consistentes, evitando el entrenador contradecirse en distintos momentos**. (Kestner, 1997). La consistencia, firmeza, claridad, honestidad, no empleo del sarcasmo, degradación o menosprecio, son aspectos que deben primar en la comunicación entrenador/jugador. (Thomas y Wayda, 1994; Zartman y Zartman,1997).

A estos aspectos, comentados por la mayoría de autores, Murphy, Hippolyte y Theraula (1998:13), añaden los siguientes:

- El feedback describe comportamientos y no juzga éstos.
- No dar consejos, pero dar a la otra persona la oportunidad de encontrar por sí mismo la solución al problema descrito.
- Formular el feedback de forma que la otra persona pueda reaccionar de manera franca y abierta.

Estas últimas indicaciones realizadas por Murphy, Hippolyte y Theraula son menos generalizadas que las anteriores, y nosotros, al igual que otros autores, no las compartimos en su totalidad, siendo conveniente o no la actuación según estas recomendaciones, dependiendo en gran medida del contexto concreto de que se trate o de la intención formativa perseguida con el aporte de información.

Así por ejemplo, Buceta (1998), considera que las correcciones de las conductas mal realizadas, indicando a los deportistas la solución correcta, es un procedimiento adecuado cuando los deportistas no conocen dicha solución. Ahora bien, cuando ésta si es conocida, resulta más útil "*hacerles preguntas que los obliguen a centrarse en su conducta"* (Buceta 1998:158), o en los estímulos anteriores, con la intención de que encuentren ellos mismos la respuesta apropiada.

Como síntesis de los aspectos más destacados comentados hasta ahora, incluimos el cuadro 2.21., en el que recogemos los aspectos generales indicados en un principio sobre la comunicación; las recomendaciones generales a tener en cuenta en la comunicación y consejos con relación al feedback.

CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR	
AUTORES	**ASPECTOS INDICADOS**
Aspectos generales sobre la comunicación. Sánchez Bañuelos (1992); Zartman y Zartman (1997); Hotz (1999); Chaskielberg (2000) "Coaching Ontológico".	- La comunicación como aspecto fundamental en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Weaver (1959).[34]	- Problemas de la comunicación: · Problema técnico. · Problema de significado. · Problema de efectividad o eficiencia de la comunicación.
Partington (1989); Sánchez Bañuelos (1992); Kestner (1997); Santos (1996); Hotz (1999); Chaskielberg (2000).	- Aunando las indicaciones de estos autores, podemos indicar las siguientes sugerencias para una comunicación adecuada: · Escuchar y poner atención a lo que dicen los jugadores u otras personas implicadas. · Pensar antes de hablar. · Aportar información: significativa, eficaz; que contenga lo esencial; clara; objetiva; suficiente; organizada; comprensible; acorde con los objetivos; estimuladora; dotando de variabilidad a la misma.
Recomendaciones en la comunicación del entrenador con sus jugadores, en sentido general. Aunando las indicaciones de: Lamas (1990); Thomas y Wayda (1994); Zartman y Zartman (1997); Hotz (1999).	- Definir normas disciplinarias con relación al proceso de comunicación. - Asegurarse de que los jugadores miran al entrenador durante la comunicación. - Emplear pronombres en primera persona del plural (proyecto común). - Comprender experiencias diferentes en las otras personas implicadas en la comunicación (jugadores). - Ser consciente de la comunicación no verbal. - Comunicar de modo congruente con el propio planteamiento de entrenamiento y personalidad. - Ser empático. - Crear un ambiente de apoyo. - Solicitar aportaciones del equipo. - Asegurarse de que el mensaje ha llegado. - Preguntar si hay dudas, preocupaciones o inquietudes. - Dar muestras de respeto.
Recomendaciones para el aporte de feedback a los jugadores. Aunando las indicaciones de: Murphy, Hippolyte y Theraula (1998); Gipson, Lowe y McKenzie (1994); Santos (1996); Donnell (2000); Zartman y Zartman (1997); Mesquita (1997); Kestner (1997); Lamas (1990); Hotz (1999); Gipson (1995); Cruz (1989)[35]; Thomas y Wayda (1994).	- Ofrecerlo lo más rápidamente posible después de la ejecución. - Que sea lo más específico posible. - Dirigirlo hacia los jugadores que nos interese. - Emplear frases cortas y precisas. - Describir el comportamiento o destreza de forma que el jugador pueda procesar la información. - No aportar mucha información de una vez. - Intentar que una gran cantidad de feedback formativo sea positivo. - Basar el feedback en comportamientos observados. - Aportar feedback que no sea muy eliminatorio o pretencioso. - Planear/preparar la información a transmitir en el mismo. - Dar la información de forma que pueda ser oída, incluso repitiéndola de distinta forma. - Ser consistente en la información, evitando contradecirse en distintos momentos.

Cuadro 2.21. Resumen de diferentes aspectos de la comunicación; recomendaciones en la comunicación del entrenador y en el aporte de feedback.

[34] Citado por Sánchez Bañuelos (1992).
[35] Citado por Cruz (1997).

2.1.5.2. CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR EN EL ENTRENAMIENTO

El objetivo principal de este apartado es tratar de forma específica algunos de los estudios desarrollados sobre este tópico en el entrenamiento deportivo,[36] relacionando sus resultados con las principales recomendaciones a tener en cuenta en el aporte de información, y que han sido indicadas en el apartado anterior.

Un estudio destacado en voleibol, sobre el feedback de los entrenadores, fue el realizado por Markland y Martinek (1988), quienes compararon los feedbacks emitidos por 12 entrenadores de equipos femeninos de voleibol, de mayor y menor éxito. Los resultados de este estudio indicaron que:

- Los feedbacks emitidos por ambos tipos de entrenadores solían ser correctivos y se manifiestaban inmediatamente después de la actuación de los jugadores (una vez finalizada una tarea motriz concreta, y antes de que comenzara a desarrollarse la siguiente).
- Los entrenadores que obtenían mejores resultados ofrecían con mayor frecuencia feedback auditivo, eran más aprobadores, y se centraban en aspectos específicos o particulares del movimiento. Por su parte, los entrenadores con menor éxito se mostraban menos aprobadores y se centraban en aspectos más globales o generales.
- Las jugadoras titulares recibían feedback con mayor frecuencia que las reservas, siendo normalmente las titulares más cuestionadas, y aportando a las reservas, en proporción, mayor cantidad de feedback simultáneos e intervenciones aprobadoras.

Con relación a las recomendaciones de actuación indicadas en el apartado anterior, en este estudio se pone de manifiesto que los entrenadores que obtienen mejores resultados cumplen una serie de estas indicaciones, así: aportan feedback correctivo, justo después de finalizar la tarea, centrado en aspectos específicos y con un carácter aprobador. De la misma forma, se aprecia un predominio de feedback auditivo por parte de estos entrenadores.

[36] Los trabajos relativos al feedback o instrucciones, desarrollados en situación de entrenamiento ya han sido tratados en el apartado 2.1.4.1.1., por lo que ahora simplemente nos vamos a centrar en el análisis de algunos de ellos, realizados en voleibol, o que tratan de forma exclusiva la conducta verbal del entrenador.

También Marques y Mesquita (1996), desarrollaron una investigación centrada en el comportamiento de instrucción del entrenador de voleibol durante el entrenamiento, pero teniendo en cuenta el período de la temporada en que se encontraba (período preparatorio; período competitivo).

El entrenador estudiado dirigía un equipo de primera división nacional senior masculino y fue analizado en un total de 12 sesiones, 6 de ellas pertenecientes a cada uno de los dos períodos diferenciados. Entre algunos de los resultados obtenidos en el trabajo, podemos destacar los siguientes:

Características de la instrucción	Período Preparatorio	Período Competitivo
- Auditivo.	89%	89%
- Durante la ejecución de los ejercicios.	51%	66%
- Dirigido a un solo jugador	49%	59%
- Referido al movimiento global, a parte del mismo o a su resultado.	Mov. Global 37% Parte del mov. 32% Resultado del mov. 31%	Mov. Global 34% Parte del mov. 41% Resultado del mov. 25%
- Diferentes objetivos con carácter de aliento/vigor.	31%	36%
- Referencia específica al ámbito o espacio de las acciones.	76%	67%

Cuadro 2.22. Algunos datos obtenidos en el estudio realizado por Marques y Mesquita (1996).

De modo general, este estudio concluye indicando la variabilidad existente en los patrones de instrucción del entrenador, en función del contexto específico. De acuerdo con ello, el entrenador se refiere con mayor frecuencia al espacio de las acciones, de forma descriptiva, y con carácter neutro. Se comprueba igualmente, como hemos recogido en el cuadro 2.21., que hay un predominio de información auditiva (89%), emitida durante la realización de la tarea (51%-66%).

Bloom, Crumpton y Anderson (1999) desarrollaron un estudio centrado en observar los comportamientos de enseñanza y la información verbal, de un entrenador experto de baloncesto (Jerry Tarkanian). Los resultados mostraron que las instrucciones tácticas eran las que aparecían con mayor frecuencia, representando el 29% del total de comportamientos; el bullicio aparecía en un 16%; instrucciones técnicas 13,9%;

alabanzas/aliento 13,6%; instrucciones generales 12%; riñas 6%; y otras seis categorías con porcentajes inferiores al 3%.

Esto significa que casi 1/3 de los comportamientos del entrenador estudiado estaban relacionados con la enseñanza de estrategias ofensivas y defensivas a su equipo. Esto es diferente en el caso de sesiones de entrenadores principiantes o de nivel medio, los cuales se centran frecuentemente en la enseñanza de destrezas a sus atletas. Consideramos que este dato es lógico, teniendo en cuenta que los entrenadores principiantes o de nivel medio, suelen entrenar jugadores de menor nivel que los expertos, siendo más necesario que en el caso de jugadores de alto nivel, la adquisición o desarrollo de determinadas destrezas técnicas.

En este estudio los castigos y las recompensas no verbales, aparecían en un porcentaje muy reducido (0,6% y 0,3%, respectivamente), siendo la mayoría de la información transmitida por el entrenador de forma verbal. Predominaba también la información específica frente a la general, y aunque con valores muy similares, se mostraba un ligero predominio de alabanzas frente a riñas (13,6% y 12% respectivamente).

Los resultados de este estudio, permiten comprobar una vez más que en el caso de entrenadores expertos, es frecuente que se manifiesten muchas de las recomendaciones indicadas de forma general para la actuación del entrenador.

> *"En general, sus intervenciones verbales* (de los expertos) *deben ser claras y precisas, sin ambigüedades, centrándose en lo que considera más importante que los deportistas asimilen o atiendan, y dándoles la información que necesitan para poder ejecutar o decidir correctamente; aunque evitando sobrecargarles con un exceso de información, o distraerles con instrucciones y comentarios que se aparten del objetivo del ejercicio".* (Buceta 1998:158).

Según Buceta (1998), la conducta verbal del entrenador durante el entrenamiento es uno de los recursos más trascendentales del mismo. La observación, análisis y evaluación de dicha conducta verbal puede resultar un feedback interesante y útil para el entrenador.

Como instrumento a emplear por el entrenador para evaluar su conducta verbal durante el entrenamiento, Buceta (1998), presenta una hoja para la observación compuesta por una serie de items entendidos como categorías de conductas beneficiosas y que deben indicarse como existentes

o ausentes en cada uno de los ejercicios del entrenamiento. Dichos items relativos tanto a la presentación de las tareas como al feedback, son los siguientes:

- Explica el objetivo de cada ejercicio.
- Explica las reglas de funcionamiento de cada ejercicio.
- Mira a los deportistas cuando se dirige a ellos.
- Hace de modelo para mostrar la conducta-objetivo. (Hotz, 1999).
- Centra su conducta verbal en el objetivo del ejercicio.
- Da instrucciones claras (y no ambiguas).
- Da instrucciones precisas (y no dispersas).
- Utiliza el tono, el volumen y la velocidad de voz apropiados.
- Se centra en la conducta de los deportistas (y no en sus resultados). (Hotz, 1999).
- Se centra en los estímulos antecedentes y relevantes. Relacionado con este aspectos, Hotz (1999), recoge la importancia de distinguir los errores verdaderos y peculiares de los que son desvíos de tipo formal.
- Utiliza preguntas cuando los deportistas ya conocen la información relevante. (Hotz, 1999).
- Discrimina entre la decisión y la ejecución.
- Aporta feedback inmediato y constructivo.
- Utiliza, correctamente, el reforzamiento social.
- Aplica, correctamente, programas de reforzamiento o castigo.
- Juzga el rendimiento utilizando criterios apropiados.
- Da ánimos a los deportistas.
- Otras.

Coincidimos con Buceta (1998), en que estos items podrían ser ampliados, por lo que hemos recogido de la propuesta de Hotz (1999) algunos items que podrían ser incluidos en este instrumento:

- Ilustra sus indicaciones con el empleo de distintos medios o recursos, cuando esto es posible.
- Ofrece cada vez una cantidad adecuada de información, sin que ésta sea excesiva.
- Trata de encontrar los aspectos fundamentales que causan un determinado problema, no dejándose llevar sólo por los aspectos externos y más visibles del movimiento.
- Elabora la presentación de la información de forma constructiva y con carácter de orientación.
- Escoge la forma adecuada de presentación de la información en función de las características de la situación.

Nos parece la propuesta de Buceta (1998) una aportación muy interesante, tanto por el contenido en sí mismo, como por tratarse de una apuesta tendente a la creación de instrumentos y elaboración de actividades o propuestas formativas, que contribuyan a la optimización de la actuación de los entrenadores.

2.1.5.3. CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR EN LA COMPETICIÓN

En apartados anteriores[37] nos hemos referido a la dirección de equipo en competición abordándola desde una perspectiva general y centrándonos en la dirección de equipo en deportes colectivos, por mayor similitud con el deporte en el cual hemos desarrollado nuestra investigación, voleibol. A partir de ahora vamos a tratar específicamente la conducta verbal del entrenador en competición, primero indicaremos distintos estudios sobre este tópico desarrollados en deportes colectivos, finalizando el análisis refiriéndonos a la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición, realizando para ello un tratamiento diferenciado de cada uno de los momentos en los que el entrenador puede aportar información a sus jugadores.

En general la mayoría de autores, entre ellos Martens (1987), Orlick (1986), Cox (1994), conceden gran importancia a la labor del entrenador durante la dirección de equipo en competición, reconociendo el gran valor de la información transmitida por el entrenador a sus jugadores, empleada para dar indicaciones tácticas, animar, etc.

Isberg (1999) matiza esta idea general indicando que la influencia e importancia de la actuación del entrenador puede ser mayor o menor, dependiendo de determinadas características de la misma. De esta forma Isberg (1999), basándose en un estudio desarrollado por él en 1997 sobre la comunicación de los entrenadores de fútbol de alto nivel en competición, indica que para que la dirección de equipo realizada por el entrenador pueda resultar relevante en el rendimiento del equipo es necesario que se cumplan las siguientes condiciones:
- El mensaje tiene que ser audible.
- Se tiene que indicar el nombre del receptor.

[37] Ver apartado 2.1.4.1.2.. *Dirección de equipo en competición*, páginas 158-169.

- El receptor debe poder interpretado de la forma adecuada, lo cual implica que el entrenador y los jugadores tienen que poseer un marco común de referencia.
- Los jugadores deben poseer capacidad para actuar de la forma esperada.

Sin estos aspectos, según Isberg (1999) el proceso de entrenamiento y la dirección de equipo en competición tiene muy poca importancia para el rendimiento del equipo.

> *"En este análisis es posible sacar la conclusión de que para que los jugadores tengan el mismo marco de referencia que el entrenador, es necesario un proceso de tiempo relativamente prolongado. Otra valiosa conclusión es que los entrenadores pueden hacer el proceso de entrenamiento mucho más efectivo si aprenden más sobre su proceso de comunicación"*. (Isberg, 1999:270).

Con ello simplemente estaríamos poniendo de manifiesto una vez más la necesidad de optimizar la actuación del entrenador durante la dirección de equipo en competición, para que ésta pueda incidir positivamente en el rendimiento deportivo. Ya hemos reflejado en anteriores ocasiones, que la actuación del entrenador durante la competición es una de las muchas variables que inciden en el rendimiento deportivo, y que no existe una relación directa y única entre ambas, por lo que sería aconsejable una adecuada intervención en todas las variables que pueden influir en el rendimiento.

Madden y Evans (1993) realizaron un estudio en fútbol australiano, en el que analizaron la comunicación de entrenadores pertenecientes a 36 clubes, durante la competición. Emplearon un sistema de categorías en el cual diferenciaban en los entrenadores los siguientes nueve tipos de comunicación: comentarios sobre el rendimiento o actuación, soluciones, predicciones, oraciones condicionales, preguntas, sugerencias, creencias, amenazas, información no específica. Las categorías más empleadas por los entrenadores fueron la indicación de soluciones y los comentarios a las situaciones de juego.

Fruto de este estudio los autores del mismo indican que los entrenadores de los equipos que solían vencer en la competición, resumían su información en pequeños puntos informativos que consideraban oportunos; empleaban en mayor medida que los entrenadores de equipos con menor éxito, los principios del refuerzo positivo, la teoría del

aprendizaje, y los principios de la comunicación efectiva, mostrándose más optimistas y con una disposición más positiva hacia sus jugadores.

Coté, Trudel, Guertin, Bernard, Boileau y Marcotte (1993), citados por Alves (1998), estudiaron el comportamiento verbal y no verbal de 23 entrenadores de hockey hielo de jóvenes en 65 juegos, teniendo en cuenta los resultados de la competición. Mediante el estudio se comprobó que el 93% de los comportamientos observados en los entrenadores correspondían a: aliento/vigor para autocontrolarse y respetar las reglas, presión o aliento para una mayor intensidad de los jugadores, y críticas a las decisiones arbitrales, las cuales aumentaban cuando el equipo iba perdiendo. Igualmente se manifestó en numerosas ocasiones que cuando el equipo estaba por debajo en el marcador, los entrenadores indicaban a sus jugadores la importancia de respetar las reglas y las decisiones arbitrales, pero en cambio ellos no solían respetarlas.

Consideramos que es importante que exista coherencia entre lo que los entrenadores hacen e indican que se debe hacer, de este modo el entrenador debe controlarse durante la competición, estando calmado, seguro de sí mismo, observando y preparado para aportar información relevante y útil a sus atletas.

Jarov (1982), indica también la importancia de que éstas características estén presentes en la dirección de equipo durante la competición, manifestándose la diferencia en estos aspectos entre los entrenadores novatos y con experiencia. De este modo, por ejemplo, los entrenadores con experiencia suelen incidir en diversos aspectos de las actuaciones de los contrarios, tratando de sacarles partido a las mismas.

Como conclusiones generales de estos estudios, podemos destacar la importancia de la presencia e intervención del entrenador en la dirección de equipo en competición, ayudando y orientando a sus jugadores en la resolución de los distintos problemas que acontezcan durante el encuentro y dando apoyo afectivo a su equipo.

El entrenador, durante este tiempo, debe tratar de ayudar a los deportistas, observando, escuchando, aconsejando, aportando soluciones concretas, etc. Es conveniente que en sus indicaciones prime un sentido positivo, no limitándose a indicar los aspectos incorrectos, sino tratando de optimizarlos. En resumen, debe dar la información apropiada, en la cantidad adecuada y en el momento conveniente.

Para ello es aconsejable que el entrenador lleve unas breves anotaciones durante el encuentro, de forma que evite olvidarse de ciertos aspectos, o centrarse únicamente en el último acontecimiento. De igual manera, estas anotaciones facilitan el establecimiento de prioridades, contribuyendo estos aspectos a hacer que la intervención del entrenador sea más específica. (Cunha, 1998).

También es necesario que el entrenador sea capaz de adaptarse a la situación, contexto y desarrollo del juego. De este modo, en los momentos en que los jugadores actúen sin iniciativa, el entrenador intervendrá dando apoyo emocional, tratará de motivar, dar confianza, hablar con precisión, honestidad, dar soluciones. Por el contrario, si el equipo tiene iniciativa en el juego, el entrenador deberá reforzar este hecho, dando feedback positivo e insistiendo en que se mantenga un nivel específico de eficacia. (Cunha, 1998).

Siguiendo un esquema similar al que empleamos en el desarrollo de la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en el entrenamiento, con relación a la competición se pueden desarrollar una serie de actividades formativas, que traten de optimizar la conducta verbal del entrenador durante el desarrollo de la misma.

Cunha (1998) propone entre las actividades a realizar: que el entrenador se valore o evalúe, o le evalúen durante el desarrollo de la dirección de equipo en situaciones de competición en entrenamiento; pedir al segundo entrenador u otro colaborador, que observe su conducta verbal durante un partido en competición, para ello se puede elaborar una hoja de observación o una lista con aspectos concretos que permitan valorar la actuación.

La dirección de equipo en competición está condicionada por las características de la competición de la modalidad deportiva y por el reglamento regulador de la misma. Según indica Hernández Moreno (1994), el reglamento es uno de los parámetros configuradores de la estructura de los deportes, el cual puede ser definido como:

> *"... Un conjunto o sistema de reglas y normas con una lógica intrínseca que marca los requisitos necesarios para el desarrollo de la acción de juego que determina en parte la lógica interna del deporte que regula".* (Hernández Moreno, 1994:53).

Las posibilidades de intervención del entrenador durante la dirección de equipo en competición están reguladas por el reglamento. En los deportes colectivos diferenciábamos de modo general dos posibilidades de intervención del entrenador durante la dirección de equipo en competición: de forma directa incidiendo en el ritmo de la competición, mediante la petición de pausas, tiempos o sustituciones de jugadores; o mediante el aporte de información a sus jugadores, en momentos de parada del juego o durante el desarrollo del mismo, de acuerdo con las características de la modalidad deportiva.

En voleibol las posibilidades de intervención del entrenador durante el desarrollo de la competición, de acuerdo con las indicaciones recogidas en las Reglas Oficiales de Voleibol aprobadas por la FIVB, publicadas el 10 de Febrero de 1999, modificadas en septiembre del mismo año y vigentes durante el período de toma de datos de nuestra investigación, podríamos concretarlas en las siguientes:

- Incidencia directa en el ritmo del encuentro mediante la petición de interrupciones normales del juego: tiempos para descanso[38] (recesos de 30 segundos, que pueden ser solicitados en número máximo de dos por cada uno de los equipos, en cada set), sustituciones de jugadores, (en un máximo de seis por equipo y por set).

- Aporte de información a sus jugadores en diferentes momentos del encuentro, así:

  · **Antes del partido**: es decir, durante los 3 minutos que transcurren desde que finaliza el saludo de los jugadores y hasta que el primer árbitro utiliza el silbato indicando el inicio del partido y solicitando que los jugadores ocupen la posición que les corresponde en el campo.

[38] Según se recoge en las reglas oficiales de voleibol aprobadas por la FIVB y vigentes en la actualidad, *para Competiciones Mundiales y Oficiales de la FIVB, los tiempos para descanso se aplican de la siguiente manera:*
a) Durante los sets 1 a 4, hay dos "Tiempos Técnicos" en cada set, cada uno de un minuto de duración. Se aplican automáticamente cuando el equipo que lleva ventaja alcanza 8 puntos y 16 puntos.
b) En el set decisivo (el 5º), no hay "Tiempos Técnicos"; sólo se pueden solicitar dos tiempos para descanso normales de 30 segundos de duración por cada equipo.

· **En intervalos entre sets**: se trata de los 3 minutos[39] que transcurren desde que el primer árbitro indica el final del set anterior, hasta que vuelve a utilizar el silbato para indicar la reanudación del juego una vez que los equipos han cambiado de campo y se han registrado las formaciones de los equipo en el acta.

· **En tiempos para descanso o tiempos muertos**: como ya hemos indicado anteriormente, se trata de los recesos de 30" de duración concedidos por el árbitro previa solicitud por parte del entrenador o capitán del equipo. Según recogen las reglas oficiales de voleibol, en su artículo 16.4.2. *Durante todos los tiempos para descanso, los jugadores en campo deben ir a la zona libre cerca de sus banquillos.* Durante los tres momentos indicados hasta ahora (antes del partido, intervalos entre sets, tiempos de descanso o tiempos muertos), el entrenador tiene posibilidad de acceder a dar información conjuntamente a todos los jugadores de su equipo.

· **Durante el partido**: hasta la modificación de las reglas de juego en Japón, el 28 de octubre de 1998, durante el Congreso de la F.I.VB, celebrado de forma coincidente con Campeonato del Mundo (Ureña, Gallardo, Delgado, Hernández y Calvo, 2000), el reglamento indicaba las siguientes pautas en cuanto a la actuación del entrenador:
6.3.3. Durante el encuentro (el entrenador) *debe sentarse en la banca de su equipo, cerca del anotador.*
6.3.4. Durante el encuentro, el entrenador, al igual que otros miembros del equipo, pueden dar instrucciones a los jugadores en la cancha, pero sólo mientras permanecen sentados en la banca o en el área de calentamiento, sin perturbar o demorar el juego.
Con la citada modificación reglamentaria, estos artículos quedan redactados del siguiente modo:
5.2.3.2. (El entrenador) *se sienta en el banquillo en el lugar más próximo al anotador, pero puede dejarlo momentáneamente.*
5.2.3.4. (El entrenador) *puede, así como otros miembros del equipo, dar instrucciones a los jugadores en el campo. El entrenador puede dar estas instrucciones de pie o andando por la zona libre desde*

[39] Según aparece recogido en las modificaciones establecidas en el reglamento, con fecha de 10 de septiembre de 1999, *el intervalo entre el 2º y el 3º set puede extenderse a 10 minutos, por el órgano competente a solicitud de los organizadores. La RFEVB como órgano competente de todas las competiciones nacionales determina que todas las pausas entre sets serán, para la presente temporada, de 3 minutos. La RFEVB estudiaría únicamente la posibilidad de pausas entre el 2º y 3º set de 10 minutos a solicitud del Canal + para los partidos televisados de equipos de la Superliga.*

frente a su banquillo hasta la zona de calentamiento, sin perturbar o demorar el encuentro.

De esta forma, las posibilidades de intervención del entrenador durante el partido aumentan en gran medida permitiendo que el entrenador se pueda acercar a las líneas del terreno de juego, y por tanto a sus jugadores, durante el desarrollo del mismo. En el reglamento se recoge por tanto la posibilidad de que el entrenador pueda estar aportando información a sus jugadores durante todo el desarrollo del encuentro.

· **En las sustituciones de jugadores**: durante las sustituciones, o incluso antes o después de las mismas, el entrenador puede dar información a sus jugadores, así al jugador que entra al terreno de juego (sustituto), al jugador que sale del terreno de juego (sustituido) o al resto de jugadores no implicados en la misma. Es necesario tener en cuenta con relación a las sustituciones, que éstas se realizan por una zona determinada denominada zona de sustitución y que su duración es controlada. De este modo:

Regla 1.4.3. La zona de sustitución está limitada por la prolongación de ambas líneas de ataque hasta la mesa del anotador.

Regla 16.5.2. Una sustitución sólo debe durar el tiempo necesario para registrar la sustitución en el acta del encuentro y permitir la entrada y salida de los jugadores.

Además de los cinco momentos que hemos comentado hasta ahora en los que el entrenador tiene posibilidad de dar instrucciones a sus jugadores, en nuestro estudio hemos diferenciado un momento más, que aunque temporalmente se produce después de la señal del primer árbitro indicadora de finalización del encuentro, nosotros por su gran cercanía temporal con la competición, hemos considerado conveniente reflejarla. Nos referimos al momento de **después del partido**, es decir, el tiempo que transcurre desde que el árbitro indica el final del encuentro, hasta que los jugadores o el entrenador abandonan la pista. En nuestro trabajo solamente hemos considerado este momento en aquellos casos en los que la información transmitida por el entrenador durante dicho período de tiempo, estaba relacionada con la competición disputada.

La conducta verbal del entrenador en cada uno de estos momentos, aunque es aconsejable que presente unas características generales determinadas (que ya han sido comentadas), debe poseer también unas características concretas dependiendo de cada momento.

Así, Pina y Rodrigues (1997)[40] observaron a tres entrenadores de voleibol de primera división masculina durante 12 encuentros (4 de cada entrenador), centrándose en el análisis del comportamiento del entrenador: justo antes del encuentro, es decir, las indicaciones iniciales, los intervalos entre sets, y los tiempos muertos, con la intención de comprobar si existían diferencias entre la información transmitida por los entrenadores a sus jugadores, en cada uno de los momentos indicados.

Se utilizó como sistema de análisis el S.A.I.C., compuesto por cuatro dimensiones: objetivo, forma, dirección y contenido. Las cuales daban lugar a un total de 55 categorías.

Los resultados obtenidos indicaron que los entrenadores aportaban diferente información a sus jugadores dependiendo del momento (antes del partido, intervalos entre sets y tiempo muerto), existiendo diferencias significativas entre las informaciones aportadas por los entrenadores con relación a las siguientes categorías: descriptivo (objetivo), auditivo, auditivo-visual (forma), táctica de bloqueo, táctica de formación, adversario, psicológico de presión y eficacia (contenido).

Analizando de forma general, como resultado de este estudio, la información emitida por los entrenadores podemos indicar que ésta se caracteriza por ser predominantemente de tipo prescriptivo, de forma auditiva, con contenido táctico y dirigida al equipo.

A continuación nos referiremos a las recomendaciones o características indicadas por diversos autores sobre la conducta verbal del entrenador en cada uno de los momentos que hemos diferenciado en cuanto a las posibilidades de aporte de información del entrenador a sus jugadores durante la dirección de equipo en competición. Esta misma diferenciación en momentos (antes del partido; intervalos entre sets; tiempos para descanso o tiempos muertos; durante el partido; sustituciones; después del partido) ha sido empleada en nuestra investigación.

[40] Comunicación presentada en el IV Congreso de Educación Física y Ciencias del Deporte de los Países de Lengua Portuguesa – Ciencias del Deporte y Educación Física: Desafíos de Desarrollo y Líneas de Cooperación. 1995. CCDEF. Universidade de Coimbra. Coimbra.

Antes del partido.

De modo general, Hotz (1999) indica que las informaciones que son aportadas antes de la acción sirven para: reforzar la confianza del deportista en sí mismo; sensibilizar y orientar la atención; anticipar desarrollos futuros; aumentar el nivel de atención y mejorar la capacidad de anticipación; apelar a información existente en la memoria; anticipar el sistema de alarma y debido a ello ganar tiempo y reducir el estrés.

Los aspectos referidos son coincidentes en gran medida con las sugerencias de Mesquita (1997) para la información que debe ser aportada por el entrenador a sus jugadores antes de las competiciones:

- Indicar a los jugadores que llega el momento de aplicar lo que han entrenado (según Santos, 1996, para exigirle algo a un jugador, debemos haberlo entrenado para ello), incentivando al empleo de jugadas, habilidades técnicas, etc.
- Reforzar para que cada jugador se concentre en dar lo mejor de sí, tratando de superarse, y centrándose en el proceso y no tanto en el producto.
- Establecer objetivos concretos relacionados con la consecución del resultado competitivo: relación con compañeros y adversarios, comportamientos técnicos y tácticos que se deben emplear, etc.

Una clara manifestación del empleo de estas recomendaciones por parte de los entrenadores lo tenemos en el trabajo de Bloom, Durand-Bush y Salmela (1997). Estos autores desarrollaron un estudio en cuatro modalidades deportivas colectivas (entre ellas voleibol), con el objetivo de conocer las rutinas de comportamiento de los entrenadores antes y después de la competición. Para ello realizaron entrevistas en profundidad a un total de 21 entrenadores expertos.

Los resultados mostraron que antes de la competición los entrenadores preparaban y ensayaban mentalmente su plan de juego, trataban de mantener un enfoque positivo, reunían a su equipo, y se ocupaban de los jugadores durante el calentamiento. Sus palabras inmediatamente antes del juego se enfocaban hacia puntos clave.

Dias, Sarmento y Rodrigues (1994) analizaron el comportamiento de instrucción de dos entrenadores de rugby en competición, antes del inicio del encuentro y en el intervalo. Fruto de dicho análisis comprobaron que la información emitida antes del juego, en la cabina, era principalmente

prescriptiva y descriptiva, de forma auditiva y dirigida al equipo, con información táctica y psicológica, sobre el comportamiento de los atletas.

Dichos autores recomiendan que la información dada al inicio sea abreviada, recogiendo simplemente algunos puntos clave a recordar al colectivo.

Tanto los autores indicados en los párrafos anteriores, como los resultados del estudio de Bloom, Durand-Bush y Salmela (1997), coinciden en indicar la importancia de la información antes de la competición, como una forma de centrar y preparar a los jugadores para la competición, tratando de incidir positivamente tanto en su motivación y deseo de superación, como en los aspectos concretos y relevantes para el desarrollo del juego (aspectos tácticos). Esta información debe orientar la atención de los jugadores, anticipando actuaciones futuras, para lo que resulta conveniente que los jugadores traten de acceder a información existente en su memoria, intenten controlar su estrés, incidan en su capacidad de anticipación, etc.

Intervalos entre sets.

Los intervalos entre set son los períodos de tres minutos de duración, establecidos por el reglamento y que acontecen desde el momento en que el árbitro señala el final de un set, hasta el momento en el que indica el inicio del siguiente.

Los intervalos entre sets son momentos de parada del juego en los que el entrenador puede acceder conjuntamente a todos los jugadores del equipo, como en el caso de los tiempos muertos o antes del partido. Aunque los resultados del estudio citado anteriormente de Pina y Rodrigues (1997) pusieron de manifiesto una actuación diferente de los entrenadores de voleibol en estos tres momentos (antes del partido, intervalos entre sets y tiempos muertos), autores como Drauchke, Kröger, Schulz y Utz (1994) consideran que las indicaciones para la actuación del entrenador en los intervalos entre sets y en los tiempos muertos son coincidentes.

Como es lógico, la diferente duración de ambos (30” en un caso y 3’ en el otro), posibilita ciertas modificaciones en aspectos como: la cantidad de información a transmitir, pudiendo abarcarse algún punto informativo más en los intervalos entre sets, pero cuidando igualmente de que ésta no sea excesiva; la posibilidad de que los jugadores comenten ciertos aspectos al final del intervalo, debido al mayor tiempo disponible.

Beal (1989), indica las siguientes recomendaciones concretas para la actuación del entrenador en los intervalos entre sets:

- Reforzar los elementos que permitan que el equipo tenga éxito, centrando la intensidad, emoción y concentración de los jugadores, asegurándose de que se comience el siguiente set al menos con el nivel que se terminó el anterior. Con relación a este aspecto Díaz (1992) incide en la importancia de que el entrenador trate de aportar seguridad y confianza al equipo de modo que éste no se relaje si ganó, ni se hunda si perdió en el set anterior.
- Reforzar las combinaciones de rotación y el plan de juego. En los intervalos entre sets, según indica Díaz (1992), al tener los entrenadores una evaluación del set anterior, pueden ser más objetivos y seguros en la indicación de los aspectos o cambios tácticos, estratégicos o de actividad. Igualmente las indicaciones que se aporten en este momento deben tener en cuenta y considerar al equipo contrario. (Díaz, 1992).
- Si entran sustitutos, asegurarse de que están informados sobre el plan de juego y los ajustes realizados.
- Puede emplearse para que tanto el entrenador como los asistentes hablen durante un tiempo con algunos jugadores de forma individual, fundamentalmente colocadores y bloqueadores principales.
- Asegurarse de que la atención de los jugadores está centrada exclusivamente en los elementos que ellos pueden controlar (no en el árbitro, público, …)
- Si el set anterior se perdió, es adecuado señalar los motivos de ello y los ajustes tendentes a la obtención de éxito. Con relación a este aspecto Fiedler (1978), citado por Díaz (1992), indica que tanto si el set anterior se ganó como si se perdió el entrenador debe referirse a los momentos del set en los que el equipo estuvo abajo (para evitar su repetición), así como a los puntos clave a tener en cuenta. La actuación del entrenador debería incidir en las causas de los errores, no en los errores en sí mismos, aportando orientaciones para solventarlos.

El intervalo entre sets acontece como consecuencia de haber finalizado el set anterior, por lo cual el equipo ha ganado o ha perdido el set anterior, aspecto que condicionará la intervención del entrenador durante el mismo.

Rodrigues y Pina (1999), observaron a tres entrenadores de voleibol de primera división masculina, durante 12 encuentros, con la intención de clasificar el comportamiento de los entrenadores, y comprobar los efectos del resultado de los sets en el comportamiento de los entrenadores y las instrucciones ofrecidas a los jugadores.

De un total de 40 sets disputados, 30 ganados y 10 perdidos, se analizaron 20 episodios de información (intervalos entre sets) después de set ganados y 8 episodios de información después de set perdidos. Se utilizó como sistema de observación el S.A.I.C., empleando para el análisis de la estructura de la instrucción tres dimensiones: objetivo, forma, y dirección; y para el análisis del contenido de la instrucción, cinco dimensiones: adversario, técnica, táctica, psicológica y física; divididas cada una de ellas en distintas categorías.

La estructura de la información emitida, teniendo en cuenta las dimensiones objetivo, forma y dirección, mostró un predominio de información prescriptiva, auditiva y dirigida al equipo, tanto si el set anterior se había ganado, como si se había perdido.

Después de los sets perdidos, los entrenadores aportaban más información a sus jugadores, con mayor presencia de valoración negativa, empleando en mayor medida la prescripción, y también la forma auditiva, y dirigiendo la información principalmente al equipo.

Con relación al contenido de la información, la variabilidad del mismo era bastante evidente. Se encontró un predominio de información sobre el adversario, e información de carácter táctico y psicológico. Aunque en general no aparecían grandes diferencias en la información en función del resultado del set anterior, si existían diferencias significativas en cuanto a la información sobre el adversario y la atención, emitidas mayormente después de sets perdidos.

Tiempos de descanso o tiempos muertos.

Como ya hemos indicado en anteriores ocasiones, cuando hablamos del concepto de tiempo para descanso o tiempo muerto en voleibol hacemos referencia a los recesos de 30” concedidos por el árbitro previa solicitud del entrenador. Autores como Fernandez y Lévêque (1986), Fernandez (1989), citados por Cunha (1998), entienden el tiempo muerto dentro de un concepto más general de pausa.

Estos autores diferencian entre las pausas instituidas (previstas concretamente por el reglamento); las pausas solicitadas (iniciativa de los entrenadores y con carácter estratégico); y las pausas naturales (debidas a la no participación directa en una acción de juego). Los autores consideran que tras una acción, siempre hay una emoción, manifestada o no, sobre la

cual se produce la recuperación, que para que sea adecuada debería abarcar los siguientes ámbitos:

- La recuperación física (satisfacción de las necesidades fisiológicas).
- La recuperación mental (satisfacción de las necesidades psicológicas).
- La preparación de la acción siguiente.

Durante el tiempo muerto, como en cualquiera de los otros tipos de pausas indicadas, habría que asegurar la regulación emocional y la elucidación estratégica. Este planteamiento de los autores nos parece una forma muy clara y acertada de enfocar el tiempo muerto.

Partiendo de aquí y siguiendo a una serie de autores, vamos a recoger los aspectos más destacados sobre la conducta verbal del entrenador durante el tiempo muerto:

- **Cuidar la cantidad de información a transmitir**. (Drauchke, Kröger, Schulz y Utz, 1994). Beal (1989) aconseja proporcionar como mucho dos o tres puntos informativos. Velasco (1996)[41] recomienda hacer referencia a no más de uno o dos temas. Ker (1996) y Cunha (1998) recomiendan tener un punto clave a tratar durante el tiempo muerto y repetirlo. La secuencia sugerida por Cunha (1998) es: comenzar el tiempo muerto indicando un aspecto clave e irlo especificando y orientando poco a poco, tras esta información ofrecida a todo el equipo, el entrenador aporta información específica a jugadores concretos. Después de ello, el entrenador se vuelve a dirigir al equipo y les vuelve a orientar sobre el punto clave seleccionado, **asegurándose** de **la comprensión** de él antes de que salgan al terreno de juego. Este aspecto referido a la comprensión también es recogido por Gipson, Lowe y McKenzie (1994); Ker (1996).

- **Repetir la información** que se desea proporcionar, durante el tiempo de que se disponga, **empleando diferentes recursos**. (Beal, 1989; Ker, 1996; Cunha, 1998). La justificación de ello es que los jugadores serán bombardeados con información sensorial, y será muy difícil para ellos desacelerar sus procesos de pensamiento y sus receptores sensoriales para fijar la atención en la información que el entrenador intenta impartir.

- **Contar con rutinas organizativas** en lo referente al agua y el empleo de toallas, con la intención de **que** esto **no obstaculice o dificulte la atención**

[41] Información recogida de la entrevista realizada por la revista *The Coach* (1996) a los finalistas de los entrenadores de los equipos finalistas en los Juegos Olímpicos de Atlanta, Alberda, Velasco y Pin.

de los jugadores. Un asistente podría encargarse de aportarlas al principio y luego retirarlas. (Beal, 1989; Gipson, Lowe y McKenzie, 1994).

- **Eliminar las distracciones todo lo posible**, tratando de **captar la atención** de los jugadores para poder influir en su rendimiento. (Beal, 1989; Gipson, Lowe y McKenzie, 1994).

- **La última palabra debe referirse a una sola acción específica** que el entrenador quiera que el equipo ejecute inmediatamente. (Gipson, Lowe y McKenzie, 1994).

- **El entrenador tiene que estar preparado para el tiempo de descanso**, por ello es recomendable que hable con sus asistentes antes de este momento, para preparar la información específica que va a transmitir (Beal, 1989). Ker (1996) e Infante (1998), recomiendan llevar unas anotaciones que permitan recordar, seleccionar y priorizar la información, evitando centrarse en la última acción acontecida. También Cunha (1998) concede gran valor a la preparación del tiempo muerto, indicando:

> *"Los entrenadores deben pedir un tiempo muerto cuando sientan que identificaron un núcleo de información, que puede afectar al resultado del juego".* (Cunha 1998:38).

- Crear un **clima positivo durante el tiempo muerto**, (Cunha, 1998), siendo las palabras constructivas y nunca destructivas, (Infante, 1998; Drauchke, Kröger, Shulz y Utz, 1994), y controlando que no haya discusiones entre los jugadores. (Infante, 1998; Díaz, 1988).

- **El entrenador debe saber controlar su emoción**, tanto si el tiempo muerto ha sido pedido en un momento bajo de nuestro equipo, como si ha sido pedido en un buen momento. En el primer caso el entrenador debe tratar de dar confianza y moral al equipo y aportar indicaciones concretas que contribuyan a la consecución de éxito. En el segundo caso, el entrenador debe reforzar a sus jugadores, pero igualmente puede aprovechar este buen momento para realizar correcciones que permitan mantener un óptimo nivel de juego. (Ker, 1996).

- **El entrenador no debe gritar, sino que debe hablar de forma calmada y con optimismo, mostrando confianza en el equipo**. (Infante, 1998; Beal, 1989; Herrera, Ramos y Mirella 1989, 1996; Díaz, 1988; Drauchke, Kröger, Schulz y Utz, 1994).

- Tratar de **ser lo más específico posible en las indicaciones** que se transmitan, (Ker, 1996; Infante, 1998), aportando **información clara y concreta**. (Díaz, 1988).

- **Aportar indicaciones tácticas y ánimo psíquico**. (Drauchke, Kröger, Schulz y Utz, 1994).

- El entrenador debe **encontrar la forma personal de dirigirse a cada jugador**, de acuerdo con su personalidad y características, **adaptando** igualmente sus **instrucciones al momento de juego**. (Infante, 1998; Herrera, Ramos y Mirella 1989, 1996; Díaz, 1988).

- Según Beal (1989), la mejor forma de comunicación es el uno a uno, con la persona con quien resulta más importante hablar. Ker (1996), en esta línea, considera **relevante dar información individualizada** a los miembros del equipo.

- Beal (1989), recomienda: si se quiere cambiar la **táctica ofensiva**, el entrenador debe dirigirse directamente **al colocador**; si se quiere cambiar la **táctica defensiva**, lo más efectivo es que el entrenador se dirija al **bloqueador principal**.

- Ker (1996), indica algunos aspectos que podrían ser comentados en función del equipo que vaya a realizar posteriormente el saque, normalmente el equipo que suele pedir el tiempo no es el que está en posesión del saque.

- Cuando **se recibe el saque**:
  1. Realizar una selección, por ejemplo incluir a un **jugador específico**.
  2. Ajustar el **sistema de recepción**.
  3. Indicar la **actuación defensiva** después del ataque.
- Cuando **se está en posesión del saque**:
  1. Centrarse en los **atacantes oponentes**.
  2. Indicar la predicción sobre el **ataque del contrario**.
  3. Indicar el posible lugar donde será enviado **el saque**.
  4. Comentar dónde colocar el balón en el **contraataque de tu equipo**.
  5. Enfatizar la **defensa**.

Con objeto de comprobar hasta que punto estas recomendaciones son tenidas en cuenta por los entrenadores en situaciones reales de tiempo

muerto en competición, pasamos a analizar los resultados de varios estudios realizados en voleibol.

Cloes, Delhaes y Piéron (1993) observaron el comportamiento de 10 entrenadores de voleibol (cinco de equipos masculinos y otros cinco femeninos) de equipos belgas que competían en 1ª o 2ª división, durante el desarrollo del encuentro y en los tiempos muertos de los partidos disputados en la competición oficial. Analizaron el comportamiento verbal del entrenador, empleando cinco dimensiones: objetivo (técnico, táctico, etc.), referencial (acción de juego), dirección (destinatarios), origen (acciones favorables, desfavorables, del contrario, a realizar) y tiempo (referencias a momentos).

Con relación a los tiempos muertos, los autores indican que éstos son utilizados fundamentalmente para dar información y motivar. Entre los resultados más destacados podemos indicar en la dimensión "objetivo", un predominio de consejos tácticos (33,6%), elogios (23,5%) y apoyo psicológico (21,9%), manifestándose por tanto una tendencia hacia intervenciones específicas sobre aspectos tácticos, emitidos en un ambiente positivo (elogios y apoyo psicológico). Las intervenciones durante los tiempos muertos iban dirigidas tanto a un jugador, como al equipo en su conjunto.

Fruto de su trabajo, Cloes, Delhaes y Piéron (1993:24), indican un esquema de intervención que consideran que tiende a reproducirse en la mayoría de los tiempos muertos:

> *1. Después de la llamada de los jugadores se constatan algunas voces de apoyo psicológico y ánimo.*
> *2. A los 4-10 segundos el entrenador da el contenido principal de las informaciones tácticas y técnicas, durante unos 15 segundos.*
> *3. Hasta la señal del árbitro los elogios y otras señales de ánimo vuelven a ser las protagonistas, dirigidas hacia el grupo.*

Según los autores, esta sucesión de intervenciones durante el tiempo muerto se corresponde con las recomendaciones sugeridas por los expertos en entrenamiento.

Pina y Rodrigues (1993) observaron a tres entrenadores de equipos masculinos de voleibol de diferente nivel (dos de primera división y uno de tercera división con aspiraciones de ascender a segunda), durante los intervalos entre set y los tiempos muertos, de un total de 11 competiciones.

Emplearon un sistema de observación compuesto por cinco dimensiones de análisis: objetivo, forma, dirección, contenido y reacción de los jugadores; comprobando que existía un patrón de comportamiento semejante en los entrenadores y caracterizado por el empleo de las siguiente categorías: prescriptiva (53,2%-62,5%), auditiva (98,7%-100%), dirigido al equipo (65%-74%), sobre contenido táctico (72%-90,6%).

Se encontraron diferencias significativas en la dimensión contenido, en la cual el entrenador del equipo de menor nivel, utilizó con mayor frecuencia que sus compañeros, la información técnica y psicológica; manifestándose también un incremento en la categoría afectividad positiva.

Como resultados de estos trabajos se pone de manifiesto la importancia concedida por los entrenadores a estas interrupciones del juego, como momento para poder aportar información a todos los componentes del equipo. Existe un predominio de información táctica, dirigida tanto al equipo en su conjunto (de forma prioritaria según los resultados de estudio de Pina y Rodrigues, 1993), como a jugadores de forma individual (principalmente colocador o bloqueadores principales). Dependiendo del nivel del equipo, se han manifestado ciertas modificaciones en las intervenciones del entrenador.

Durante el partido (no en momentos de parada del juego).

Partimos de las indicaciones realizadas por Mesquita (1997) en cuanto a las recomendaciones para la actuación del entrenador durante la competición, entendiendo ésta en su conjunto. De este modo se aconseja que el entrenador:

- Sea positivo.
- Acepte las decisiones del árbitro.
- Se concentre en el juego, dando instrucciones válidas (formativas y positivas) a los deportistas. Y mostrando que concede mayor importancia al proceso que al producto.

Beal (1989) recomienda que durante el partido el entrenador recuerde en todo momento a sus jugadores las estrategias y tácticas a utilizar, la idea es centrar la atención de los jugadores que se desvían del planteamiento previsto y orientarlos hacia aquellos aspectos tácticos que representan el éxito para el equipo.

Unida a la preocupación del entrenador por la conducta verbal durante el desarrollo del encuentro, éste debe llevar cuadros estadísticos o realizar pequeñas anotaciones que le permitan no olvidar, seleccionar y priorizar los aspectos a comentar durante el partido o en momentos de parada del juego (tiempos muertos o intervalos entre sets).

Según Beal (1989), el entrenador debe ir comentando con los jugadores sustitutos la marcha del encuentro, ya que de este modo los jugadores estarán preparados mentalmente cuando tengan que entrar en el juego.

Gipson, Lowe y McKenzie (1994) mencionan también que el lenguaje corporal manifestado por el entrenador durante el desarrollo del encuentro debe reproducir los comportamientos esperados por los jugadores, existiendo coherencia entre el comportamiento verbal y no verbal del entrenador.

Esta intervención del entrenador durante el desarrollo del encuentro, ha sido un aspecto a veces cuestionado, pues se trata de dar información a los jugadores mientras ellos están en juego, realizando una acción, concentrados en la próxima actuación, etc. pudiendo en ciertas ocasiones tener la actuación del entrenador un efecto más negativo que positivo.

En esta misma línea se manifiesta, Hotz (1999) al considerar que tiene poco sentido dar información durante la realización de la acción. Según el autor dicha información perturba la concentración, los practicantes no están en condiciones de recibir e interpretar con atención, y en muchas ocasiones ni siquiera tienen condiciones para llevarlo a la práctica (aspectos que tienen menos importancia en deportes cíclicos). Debido a ello, Hotz (1999), recomienda que en caso de que se emita información ésta tenga un carácter principalmente afectivo y no racional, cumpliendo función de apoyo y motivación.

Nosotros pensamos que en voleibol es necesario tener en cuenta el momento de dar la información a los jugadores, no siendo conveniente dar información al jugador en el mismo momento de realización de la acción (ratificando la propuesta de Hotz, 1999), pero sí durante el desarrollo de la competición cuando el jugador no intervenga directamente en la acción, estando o no el balón en juego.

El estudio desarrollado por Cloes, Delhaes y Piéron (1993), al que ya nos hemos referido anteriormente, analizando el comportamiento del

entrenador durante el partido, concluyó indicando la gran variabilidad existente en los comportamientos del entrenador; aproximadamente el 25% de las intervenciones del entrenador pertenecían a la categoría "incitación a la acción" (tendente a reavivar la motivación, animar); los elogios y el apoyo psicológico ocupaban más de 1/3 de los comportamientos del entrenador, lo cual es indicador de la connotación positiva de las intervenciones del entrenador; los consejos tácticos o técnicos representaban menos del 10% del total. La justificación de estos resultados puede ser la tendencia de los entrenadores a buscar un ambiente propicio más que a influir durante el juego; la rapidez de los cambios que dificulta el aporte de información táctica a los jugadores; el predominio de animación y motivación, como un reflejo del propio nerviosismo del entrenador.

Entre otros resultados del estudio se obtuvo que el 70% de las intervenciones del entrenador estaban relacionadas con acciones de juego; éste se dirigía principalmente a jugadores de forma individual (50,3%), las indicaciones al equipo o grupo eran el 28,4%, y los comentarios a los reservas el 13,7% del total. El origen de las intervenciones verbales del entrenador eran principalmente "acciones a realizar" (aproximadamente 30%), seguido de "acciones favorables" (25%), "acciones desfavorables" (15%), "acciones tácticas del adversario" (14%), porcentaje este último, en nuestra opinión bastante reducido. Como indican los autores del estudio, los entrenadores más eficaces aportaban mayor cantidad de información del contrario.

Las intervenciones emitidas en juego por los entrenadores de equipos femeninos y masculinos no presentaban apenas diferencias. Los jugadores tendían a ser más criticados que las jugadoras, y ellos recibían menos consignas técnicas que ellas. Los entrenadores de equipos ganadores intervenían más a menudo que los de equipos perdedores. Pese a ello, los entrenadores de equipos que perdían emitían más consignas tácticas y proporcionalmente aportaban más elogios que críticas.

Resumiendo los resultados del estudio, se manifiesta una importante variabilidad en el comportamiento del entrenador, el cual aporta información durante el partido principalmente con la intención de motivar o animar al equipo, dando un sentido positivo a sus intervenciones (aspecto coincidente con las indicaciones aportadas por Hotz, 1999). Frecuentemente incide sobre acciones de juego, aportando información principalmente a jugadores de forma individual e indicando acciones que deben ser realizadas o acciones favorables acontecidas anteriormente. Los

valores de información sobre el contrario son reducidos, mostrándose mayor frecuencia de ellos en el caso de entrenadores más eficaces.

Desde la perspectiva del conocimiento práctico de los entrenadores, indicamos lo que los técnicos de los equipos de voleibol finalistas de los Juegos Olímpicos de Atlanta piensan sobre el papel que desempeña el entrenador durante el partido. Los datos que ahora presentamos fueron obtenidos mediante una entrevista que la revista *The Coach* realizó en 1996, tras la celebración de los Juegos, a Alberda (entrenador de la Selección Nacional masculina de Holanda), Velasco (entrenador de la Selección Nacional masculina de Italia) y Pin (entrenadora de la Selección Nacional femenina de China). De la opinión de estos entrenadores hemos recogido ciertos aspectos que nos han parecido relevantes.

Alberda opina que a veces, cuando los jugadores están jugando de manera fluida y autosuficiente, su intervención no tiene ningún impacto sobre el rendimiento de los jugadores.

Velasco indica la importancia de tratar de evitar señalar cada error puntual que acontezca, centrándose solamente en los errores mayores. A esto es a lo que él llama "escuchar el partido" y es lo que dirá al entrenador como triunfar. De hecho, los mejores entrenadores aíslan los errores más importantes, evitan que estos se repitan y responden a todas las necesidades del equipo, tratando de conseguir el objetivo, que no es conseguir la perfección, sino vencer al equipo contrario.

En lo referente a la información considera que es tan incorrecto no dar ninguna información, como dar excesiva. Considera vital elegir y priorizar los problemas tácticos esenciales que los jugadores recordarán durante el partido, incluso en los momentos más difíciles.

Para nosotros resulta muy reconfortante comprobar, que algunas de las indicaciones que venimos exponiendo, son consideradas como relevantes también desde una perspectiva práctica. Ya que esto no deja de suponer un acercamiento entre la teoría y la práctica en el ámbito deportivo, parcelas que a veces parecen estar muy distanciadas.

Sustituciones de jugadores.

Como entrenadores, podemos utilizar las sustituciones de jugadores, como forma de incluir modificaciones concretas en el juego del equipo, debido a la entrada de un jugador y a la salida de otro, cada uno de ellos con características determinadas.

Además de estas modificaciones ocasionadas por la propia realización de la sustitución, el entrenador puede aprovechar este momento de parada de juego para dar información a su equipo: mediante indicaciones concretas al jugador que entra al terreno de juego; indicaciones que éste debe transmitir a todo el equipo o a algún jugador (utilidad que sin duda gozaba de mayor valor previamente a la modificación reglamentaria por la cual se posibilita que el entrenador se levante del banquillo, se acerque a la línea lateral y pueda aportar información a sus jugadores durante el partido); comunicación directa con el equipo mientras se materializa la sustitución. También el jugador que ha sido sustituido, puede y (dependiendo del motivo del cambio) debe recibir información del entrenador.

Este momento del juego, en el que el entrenador tiene posibilidad de aportar información a sus jugadores, ha sido escasamente abordado desde esta perspectiva. Díaz (1988) recoge la utilidad de las sustituciones, desde este punto de vista, del siguiente modo:

> *"... Comunicar e introducir cambios sustanciales en la estructura del equipo y acciones o desarrollo del juego, mediante transmisiones orientativas del jugador sustituto, aunque todo ello siempre ha de estar justificado táctica, física, técnica y psicológicamente de manera objetiva desde el entrenador".* (Díaz 1988: 67).

> *"Cuando sale del campo el jugador sustituto, y si no ha sido por una razón táctica, funcional y prevista, debemos comentarle el motivo y motivarlo para una nueva entrada en juego".* (Díaz 1988: 69).

Consideramos conveniente estudiar en mayor medida el comportamiento del entrenador y jugadores durante las sustituciones, como forma de contribuir al conocimiento y optimización del mismo.

Después del partido.

La información aportada a los jugadores después de la competición, tiene una considerable importancia, en ella se trata de analizar el desarrollo del juego llevado a cabo.

Estas reuniones informativas pueden tener lugar en varios momentos:

- Justo al finalizar el encuentro.
- En una reunión previa al primer entrenamiento.
- En la parte inicial del primer entrenamiento posterior a la competición.

Aunque se opte por realizarlas en un momento u otro, es conveniente establecer unas rutinas de celebración de las mismas, que se respeten siempre, independientemente del resultado, tratando de este modo no conceder excesiva importancia al resultado del encuentro.

Es evidente que el estado anímico de los jugadores y del entrenador es diferente en función del resultado, de todos modos es conveniente que en estas reuniones el entrenador sea capaz de controlarse, y según Díaz (1988) y Herrera, Ramos y Mirella (1996), prepare las mismas, valorando de manera objetiva el éxito o el fracaso, y actuando con calma y tranquilidad (sobre todo si la reunión tiene lugar el mismo día de celebración del encuentro).

Bloom, Durand-Bush y Salmela (1997), en un estudio que ya ha sido mencionado, desarrollado en cuatro modalidades deportivas colectivas (entre ellas voleibol), entrevistaron a los entrenadores para conocer sus rutinas de comportamiento antes y después de la competición.

Los resultados obtenidos indicaron que después de la competición los entrenadores enfatizaban la importancia de controlar sus emociones y adoptar diferentes comportamientos apropiados al resultado y rendimiento del equipo. De acuerdo con ello, se realizaba una breve reunión para recapitular los elementos esenciales del juego, aunque el análisis detallado no se presentaba hasta el siguiente entrenamiento o reunión.

Partidario de este análisis posterior detallado, se muestra Martens (1987) al considerar que los entrenadores deberían dar a los jugadores tiempo suficiente para que puedan evaluar la competición, esperando hasta

la próxima práctica para tener la reunión en la que se aporte feedback más completo a los jugadores.

De forma general, Mesquita (1997) realiza las siguientes recomendaciones para la actuación del entrenador después de las competiciones:

- Indicar lo que se hizo correctamente, con el fin de recompensar el esfuerzo de los deportistas.
- Analizar lo que no se desarrolló de forma adecuada, con la intención de que los deportistas sean conscientes de sus causas y se vayan preparando para dedicar más atención a estos aspectos en los próximos entrenamientos.

Gipson, Lowe y McKenzie (1994), con la intención de que la actuación del entrenador sirva como ejemplo para los jugadores, independientemente del resultado, creen conveniente que el entrenador:

- Comience explicando o exponiendo el motivo por el que entraron en juego los primeros jugadores, y la propuesta de plan de juego que se consideró oportuna para jugar con dicho contrario.
- Resuma de forma breve cómo fue el partido con relación al plan de juego previsto, indicando ejemplos en los que las cosas fueron bien, y en general ciertas debilidades.
- Indique como se organizaran las siguientes prácticas con el fin de suplir las debilidades.
- Finalice con la repetición de lo que fue bien.

Martens (1987) sugiere que estas reuniones, independientemente del resultado, estén basadas tanto en el resultado como en el rendimiento de los jugadores. El autor diferencia dos situaciones y en función de ello recomienda la actuación del entrenador en cada caso:

- <u>Cuando los resultados del encuentro son positivos</u>.

Martens (1987), cuando se gana el partido y los jugadores han jugado bien, recomienda que los entrenadores enfaticen el esfuerzo y el rendimiento y no sólo el resultado. Cuando se gana el encuentro, pero los jugadores han jugado mal, recomienda que el entrenador incida en las áreas que necesitan mejorarse y refuerce aquello que los jugadores hayan hecho correctamente mostrando un sólido esfuerzo.

- Cuando los resultados del encuentro son negativos.

Martens (1987) recomienda que cuando se pierda el partido, pero los jugadores hayan jugado bien, el entrenador aunque probablemente esté enfadado, debe mostrar su satisfacción por el esfuerzo y rendimiento de sus atletas. Cuando se pierda el partido y los jugadores hayan jugado mal, el entrenador intentará centrarlos en que mejoren en la parcela física y psicológica, indicando el descontento por el inferior esfuerzo y rendimiento, pero no por la pérdida.

Gipson, Lowe y McKenzie (1994) aconsejan tratar de evitar culpar a los jugadores por sus defectos o puntos débiles. En su lugar es conveniente tratar de crear una conciencia de grupo en la que quede de manifiesto que todos los componentes del equipo, incluido el entrenador, contribuyen y tienen responsabilidad en el resultado del equipo. Si no se crea esta conciencia, lo que suele ocurrir es que: cuando el equipo gana, los que han jugado se sienten que han contribuido al éxito, pero no tanto los que no han intervenido directamente en el juego; cuando el equipo pierde, los jugadores que han intervenido en el juego se suelen considerar los únicos culpables de ello.

Con la intención de sintetizar los distintos aspectos comentados sobre la conducta verbal del entrenador en diferentes momentos del partido, presentamos el cuadro 2.23., en el que recogemos los resultados de los estudios o las indicaciones de los diversos autores con relación a la actuación en cada uno de los seis momentos: antes del partido; intervalos entre sets; tiempos para descanso o tiempos muertos; durante el partido; sustituciones de jugadores; después del partido.

CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR EN DIFERENTES MOMENTOS DEL PARTIDO	
AUTORES/ ESTUDIOS	**CONCLUSIONES/RECOMENDACIONES**
ANTES DEL PARTIDO Hotz (1999); Mesquita (1997); Bloom, Durand-Bush y Salmela (1997); Dias, Sarmento y Rodrigues (1994).	Resumiendo las indicaciones de los autores, el entrenador previamente al comienzo del encuentro debe: - Centrar y preparar a los jugadores para la competición. - Incidir en su motivación y deseo de superación. - Orientar la atención, anticipar actuaciones futuras preparando para las mismas (acceder a información de la memoria; reducir estrés; incidir en capacidad de anticipación; etc.). - Indicar aspectos concretos, clave y relevantes para la competición, (principalmente se trata de aspectos tácticos). - Mantener un enfoque positivo.
INTERVALOS ENTRE SETS Pina y Rodrigues (1997). Drauchke, Kröger, Schulz y Utz (1994). Beal (1989).	Actuación diferente del entrenador antes del partido, en tiempos muertos y en intervalos entre sets. Recomendaciones para la actuación del entrenador en intervalos entre sets y tiempos muertos coincidentes. Recomendaciones para la actuación del entrenador: - Reforzar los elementos que puedan contribuir a la obtención de éxito: intensidad, emoción, concentración, etc. (Díaz, 1992). - Reforzar combinaciones de rotación y plan de juego, teniendo en cuenta al equipo contrario y sabiendo que la evaluación que el entrenador posee del set anterior le hace que pueda intervenir de forma más objetiva y segura. (Díaz, 1992). - Si entran sustitutos asegurarse de que están bien informados. - Se puede hablar de forma individual a algunos jugadores (principalmente colocadores o bloqueadores principales). - Asegurar la atención de los jugadores en los elementos que ellos pueden controlar. - Si el set anterior se perdió, indicar motivos de ello y ajustes tendentes a la obtención de éxito. Fiedler (1978)[42] independientemente del resultado del set anterior, recomienda que el entrenador indique: momentos en los que el equipo estuvo abajo; puntos clave; causas de los errores; orientaciones para solventarlos.
Rodrigues y Pina (1999).	Predomina la información prescriptiva, auditiva y dirigida al equipo. Después de sets perdidos se aporta más información; más valoración negativa; más prescripción; de forma auditiva con mayor frecuencia; y dirigida principalmente al equipo. Contenido: gran variabilidad, pero suele predominar la información sobre el adversario, de carácter táctico y psicológico. Después de sets perdidos aumenta la información sobre el adversario y sobre la atención.

[42] Citado por Díaz (1992).

TIEMPOS PARA DESCANSO O TIEMPOS MUERTOS	Incluyen el tiempo muerto dentro del concepto general de pausa. Con el tiempo muerto se tiene que asegurar la regulación emocional y la elucidación estratégica de los jugadores. (Fernandez y Lévêque ,1986; Fernandez 1989)[43].
Beal (1989); Velasco (1996); Ker (1996); Cunha (1998); Gipson, Lowe y McKenzie (1994); Infante (1998); Díaz (1988); Drauchke, Kröger, Schulz y Utz, (1994); Herrera, Ramos y Mirella, (1989, 1996).	Aunando las indicaciones de los distintos autores, podemos indicar las siguientes recomendaciones para la conducta verbal: - Cuidar la cantidad de información. (2 o 3, Beal, 1989; 1 o 2, Velasco, 1996; 1 y repetirlo, Ker, 1996, Cunha, 1998). - Asegurar la comprensión de la información. - Repetir la información empleando diferentes recursos. - Contar con rutinas organizativas que no obstaculicen o dificulten la atención. - Eliminar las distracciones todo lo posible. - Referir la última palabra a una acción específica a ejecutar inmediatamente. - Preparar la información. - Crear un clima positivo. - El entrenador debe saber controlar sus emociones: en momento bajo debe dar confianza, moral y aportar indicaciones concretas; en buen momento debe reforzar y corregir. - No gritar, hablar de forma calmada, con optimismo y mostrando confianza en el equipo. - Tratar de ser lo más específico posible con información clara y concreta. - Aportar indicaciones tácticas y ánimo psíquico. - Encontrar la forma de dirigirse a cada jugador y adaptarse también al momento de juego. - Importancia de la información individual (para cambiar la táctica ofensiva, al colocador; para cambiar la táctica defensiva, al bloqueador principal). - Influir en aspectos determinados en función de si se tiene o no posesión del saque.
Cloes, Delhaes y Piéron (1993).	Predominio de consejos tácticos, elogios y apoyo psicológico, dirigiendo la información individualmente a jugadores, y al total del equipo.
Pina y Rodrigues (1993).	Predominio de información prescriptiva, auditiva, dirigida al equipo y de contenido táctico.

[43] Citados por Cunha (1998).

DURANTE EL PARTIDO	Cuestionable la utilidad de la información dada, en todo caso con función de apoyo y motivación (Hotz, 1999).
Beal (1989).	Recordar las estrategias y tácticas a utilizar; centrar la atención de los jugadores; llevar anotaciones o cuadros estadísticos; comentar aspectos con los sustitutos.
Gipson, Lowe y McKenzie (1994).	Coherencia entre comportamiento verbal y no verbal, reproduciendo comportamientos esperados.
Cloes, Delhaes y Piéron (1993).	Gran variabilidad en los comportamientos; información para animar o motivar y con sentido positivo; incide sobre acciones de juego, aportando información de forma individual sobre acciones a realizar o acciones favorables acontecidas; valores bajos de información sobre el adversario.
SUSTITUCIONES DE JUGADORES	
Díaz (1988).	Indicaciones al jugador que entra al terreno de juego, con relación a su actuación, o para que las transmita a algún jugador o al equipo con la intención de modificar la estructura del equipo, acciones o desarrollo del juego (mayor utilidad antes de las modificaciones reglamentarias). Indicaciones o comentarios al jugador que ha sido sustituido.
DESPUÉS DEL PARTIDO	
Díaz (1988); Herrera, Ramos y Mirella (1996).	Establecer rutinas de celebración de las reuniones que se respeten siempre, independientemente del resultado; valorando objetivamente el éxito o fracaso y actuando con calma y tranquilidad.
Bloom, Durand-Bush y Salmela (1997).	Controlar las emociones en función del resultado; breve reunión al finalizar el encuentro para recapitular elementos esenciales del juego; análisis detallado en la siguiente reunión o entrenamiento, (partidario de ello se muestra Martens, 1987).
Mesquita (1997).	Actuación en la reunión: indicar lo que se hizo correctamente; indicar lo que no se hizo de la forma adecuada.
Gipson, Lowe y McKenzie (1994).	Actuación en la reunión: motivos por los que entraron los primeros jugadores y justificación del plan de juego; resumen del partido con relación al plan de juego (aspectos positivos y negativos); organización de prácticas para suplir debilidades; repetición de lo que se hizo bien. Es importante crear una conciencia de grupo evitando culpar a jugadores concretos.
Martens (1987).	Reuniones basadas en el resultado y en el rendimiento, reforzando o incidiendo en la mejora de cada uno de estos aspectos por separado.

Cuadro 2.23. Conducta verbal del entrenador de voleibol en los diferentes momentos del partido

2.2. REVISIÓN METODOLÓGICA

En esta segunda parte de la fundamentación teórica de la investigación, vamos a desarrollar la revisión metodológica, centrándonos en dos apartados fundamentales:

- La investigación en educación física y pedagogía del deporte.
- El estudio de casos como diseño de investigación.

Ambos aspectos nos servirán como marco fundamental para ubicar nuestra investigación.

2.2.1. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA Y PEDAGOGÍA DEL DEPORTE

La investigación en educación física puede enmarcarse dentro de la investigación desarrollada en el contexto educativo, manifestándose por tanto una gran coincidencia entre la temática, metodología, y concepciones imperantes en los estudios desarrollados en educación física y los realizados en el contexto educativo o pedagógico general.

Relacionada con esta investigación desarrollada en educación física, se han realizado una serie de estudios en el contexto deportivo, en clubes o equipos deportivos, y a los que frecuentemente nos hemos referido con el término de estudios en pedagogía del deporte.

Piéron (1999:14) utiliza un concepto más general que es el de *pedagogía de las actividades físicas y deportivas,* refiriéndose con él tanto a la enseñanza de la educación física, como al ámbito deportivo, y evitando con ello la controversia que gira en torno al término deporte. De este modo se puede decir, que los estudios en pedagogía de las actividades físicas y deportivas, se fundamentan o han seguido los distintos paradigmas de investigación surgidos en pedagogía general.

En este apartado nos referiremos concretamente a la evolución de la investigación en el contexto de la educación física y del deporte, ubicando nuestro estudio, en función de sus características, en determinados paradigmas de investigación.

Con este objetivo, tras realizar un primer acercamiento conceptual al término paradigma, trataremos las tres grandes líneas que han marcado la investigación desarrollada en educación (desde los años 60), más recientemente en educación física (desde comienzos de la década de los 70, Piéron, 1988), y que aproximadamente en las dos últimas décadas (Rodrigues, 1997) han abordado también la investigación en el contexto deportivo.

Siguiendo a Piéron (1999), nos referiremos posteriormente a los paradigmas de investigación en pedagogía de las actividades físicas y deportivas. De acuerdo con el autor, indicaremos una clasificación que, teniendo en cuenta las características del contexto deportivo (Rodrigues, 1997), diversifica en gran medida las perspectivas de investigación en este ámbito, motivos por los cuales nos ha parecido oportuno abordarla de forma diferenciada.

Para finalizar el apartado, relacionamos los distintos paradigmas de investigación en educación con los paradigmas surgidos en pedagogía de las actividades físicas y deportivas.

Los diferentes paradigmas de investigación surgen en función de las concepciones presentes en los distintos estudios realizados en cada una de las ciencias. Siguiendo a Bogdan y Biklen (1994) podemos indicar la siguiente definición del término paradigma.

> *"Un paradigma es un conjunto abierto de aserciones, conceptos o proposiciones lógicamente relacionados y que orientan el pensamiento y la investigación".* (Bogdan y Biklen, 1994:52).

Según indica Carreiro da Costa (1999), en **la investigación en didáctica de la educación física**, podemos hablar de la existencia de tres grandes **paradigmas**:

1. Paradigma presagio-proceso-producto.

Se trata según Romero (2000) de una investigación positivista, que abarca tanto el modelo presagio-producto, centrado en conocer las características o cualidades que debe tener el profesor, ya que se considera que éstas son las que determinan el aprendizaje; como el modelo proceso-producto, que trata de determinar las destrezas de los docentes que influyen en el comportamiento de los alumnos, estudiando para ello el comportamiento del profesor y el de los alumnos. Con relación a los estudios presagio-producto, Bloom (1979) comprobó que las características

de los profesores influyen como mucho en un 5% de la variación del rendimiento de los alumnos.

En general, como indica Carreiro da Costa (1999), son estudios centrados en la eficacia pedagógica, en los que normalmente se realiza primero una fase descriptiva (análisis de las funciones de enseñanza y comportamiento de profesores y alumnos) y posteriormente una fase correlacional y experimental.

Según Carreiro da Costa (1999), los estudios encuadrados en este paradigma presagio-proceso-producto, presentan las siguientes características metodológicas: se realizan en el contexto natural de enseñanza-aprendizaje; el investigador hace explícitos los objetivos al profesor, el cual estructura la enseñanza y la actuación pedagógica en función de ellos; se evalúa a los alumnos inicialmente y al final de la unidad de enseñanza, con relación a los objetivos; existe un período de enseñanza en el que se realiza la observación sistemática del profesor y los alumnos; los datos recogidos se analizan estableciendo correlaciones o comparaciones, mediante el empleo de técnicas estadísticas. En general podemos resumir indicando que se emplean técnicas cuantitativas o empíricas.

Las investigaciones desarrolladas en educación, que se han basado en enfoques meramente positivistas y cuantitativos, han sido frecuentemente criticadas, (Shulman, 1989), ya que parten de suponer que en el contexto educativo, los distintos hechos y comportamientos son observables y cuantificables, siendo posible generalizar los resultados y crear teorías científicas aplicables a cualquier contexto educativo. Según García Ruso (1997), a pesar de que cuantificar y objetivar, conduce a un mayor rigor metodológico, existen realidades concretas, como las que ahora tratamos, a las que es difícil acceder adecuadamente aplicando este planteamiento positivista. (Cohen y Manion,1990).

Devís (1993) critica también la utilización de este paradigma en la investigación en educación física, indicando aspectos como:

- La dificultad de generalizar los resultados a contextos diferentes.
- No se tienen en cuenta los sentimientos, significados, pensamientos, de profesores y alumnos.
- No se consideran las dificultades de tipo organizativo y estructural que puede tener el profesor en trasladar el conocimiento científico a la práctica de la enseñanza.

Entre algunos de los autores que han desarrollado investigaciones encuadradas en esta perspectiva positivista podemos citar a: Graham y Heimerer (1981); Lawson (1983); Piéron (1976, 1982c); Siedentop (1972, 1981, 1983, 1986, 1987); Tousignant y Brunelle (1982a, 1982b); Martinek (1983); Delgado (1990).

2. Paradigma interpretativo.

El origen de esta investigación lo encontramos en la hermenéutica o interpretación de significados y en la fenomenología, tratando con ella de comprender la conducta humana en su propio contexto y a través del empleo de una metodología cualitativa. (Romero, 2000).

Carreiro da Costa (1999) hace una doble diferenciación dentro de este paradigma, en función de que la investigación trate sobre los procesos de pensamiento y acción del profesor o de los alumnos. De acuerdo con ello, Romero (2000:50) denomina a este paradigma como, modelo de investigación didáctica cognitivo o mediador centrado, en los alumnos o en los profesores.

Siguiendo a Carreiro (1999), podemos indicar entre las principales temáticas abarcadas por las investigaciones encuadradas en este paradigma, las siguientes: creencias de los profesores; aspectos sobre la planificación; relación entre planificación y comportamientos de profesor y alumnos; problemas prácticos de los profesores; percepciones personales de los alumnos; percepciones sobre el comportamiento del profesor; procesos cognoscitivos de los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según indica Erickson (1986), en los estudios interpretativos, a diferencia de los positivistas, se modifica el papel del investigador ya que ahora los problemas a estudiar surgen de la propia práctica educativa, teniendo el investigador que estar atento a las actuaciones que se producen y dándole significado desde el punto de vista de los diferentes agentes implicados.

Este ha sido un aspecto criticado por Carr y Kemmis (1988), ya que considera que dentro de dicho paradigma, este papel del investigador puede provocar un cierto desinterés por su parte. Junto a la anterior, otra de las principales críticas realizadas a este paradigma, que también fue indicada en el caso de los estudios positivistas, radica en la dificultad para realizar generalizaciones aplicables a contextos diferentes al estudiado.

En educación física, podemos citar entre algunos de los autores que han desarrollado investigaciones en este paradigma a: McPherson (1982); Harris y Park (1983); Earls (1985); Clark y Peterson (1986); Lee y Solmon (1992); Del Villar (1993); Ramos (1999).

3. El paradigma crítico o socio-crítico.

Este paradigma tiene como premisa fundamental su interés por superar el conocimiento, explicación o comprensión de la realidad, tratando de transformar o alterar la misma.

Siguiendo a García Ruso (1997:69) podemos indicar como premisas fundamentales de la perspectiva crítica, las siguientes:

- Da importancia a la participación activa y a los componentes ideológicos, históricos y políticos en los procesos de construcción del conocimiento, de cara a una emancipación y liberación de los sujetos.
- Plantea una visión dialéctica de la realidad social.
- Transformación de la realidad social desde sí misma y de forma reflexiva y crítica por parte de los sujetos implicados en ella colaborativamente.

Predomina en esta perspectiva una unión entre teoría y práctica, en el sentido de que todos los hechos se analizan desde la teoría y la acción; la acción es la base de la teoría y a su vez la teoría es una parte de la acción. Se consigue llegar a la verdad mediante el pensamiento racional o ilustrado. De este modo, se avanza en el conocimiento mediante la construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica. (Colás, 1992a).

Este paradigma concede una gran importancia a la reflexión, según indica Colás (1992a), siendo los investigadores los propios agentes que participan en el proceso. De esta forma se pasa de la consideración del investigador "objetivo" (positivista) u "observador" (interpretativo), según indica Sáenz-López (1998), a un investigador "activo y participante" (crítico).

La metodología empleada en este tipo de estudios se caracteriza por el empleo de técnicas cualitativas de recogida de datos, como en el caso de los estudios interpretativos. La principal diferencia entre ambos es que en el caso de la investigación crítica, se añaden aspectos de componente ideológico, y se emplean los datos con la intención última de transformar la realidad.

Entre los autores que han desarrollado trabajos en educación física dentro de este paradigma están: Bain (1990b); Kirk (1986b, 1990); Sparkes (1989); Tinning (1987b, 1990).

Como ya indicamos anteriormente, Piéron (1999) establece una clasificación de paradigmas de investigación que, aunque de forma general coincide con las perspectivas descritas hasta ahora, presenta ciertos matices y diferenciaciones que nos ha parecido oportuno abordar de forma separada.

De este modo, Piéron (1999) y Rodrigues (1997) recogen la existencia de cinco **paradigmas en pedagogía de las actividades físicas y deportivas**; dos que han sido los más empleados, (Piéron, 1988, 1999): descripción-correlación-experimentación y pronóstico-proceso-producto; y otros tres que han surgido más recientemente y que se han articulado a partir de los dos anteriores, y son: el paradigma ecológico y la observación etnográfica; el paradigma de los procesos mediadores; y el paradigma experto-principiante.

1. Paradigma descripción-correlación-experimentación, según lo denominaron Rosenshine y Furst (1973). Este paradigma según Piéron (1999:20) cuenta al menos con los siguientes elementos:

> *1. El desarrollo de procedimientos y medios que permitan describir la enseñanza de una forma cuantitativa y/o cualitativa.*
> *2. Los estudios de correlación en los que las variables descriptivas se relacionan con las adquisiciones y los aprendizajes del alumno y también con los cambios de actitud o de motivación.*
> *3. Los estudios experimentales en los que las variables significantes obtenidas a través de los estudios de correlación se ponen a prueba en situaciones controladas de forma más rigurosa.*

Aunque no es necesario seguir este orden indicado, si es importante tener en cuenta la relación existente entre las distintas etapas indicadas.

2. Paradigma pronóstico-proceso-producto o también llamado presagio-proceso-producto (Rodrigues, 1997). Se trata de un paradigma coincidente con el indicado por Carreiro da Costa (1999) y que ha sido expuesto anteriormente.

El planteamiento de este paradigma se entienden más fácilmente a partir del modelo para el análisis de la enseñanza de la educación física

propuesto por Piéron (1986), y adaptado a la relación pedagógica en el deporte por Rodrigues (1997), en el que se especifican las distintas variables que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La concreción de este modelo de análisis aplicable tanto a la enseñanza de la educación física como a la relación pedagógica en deporte, aparece recogida en la figura 2.1.

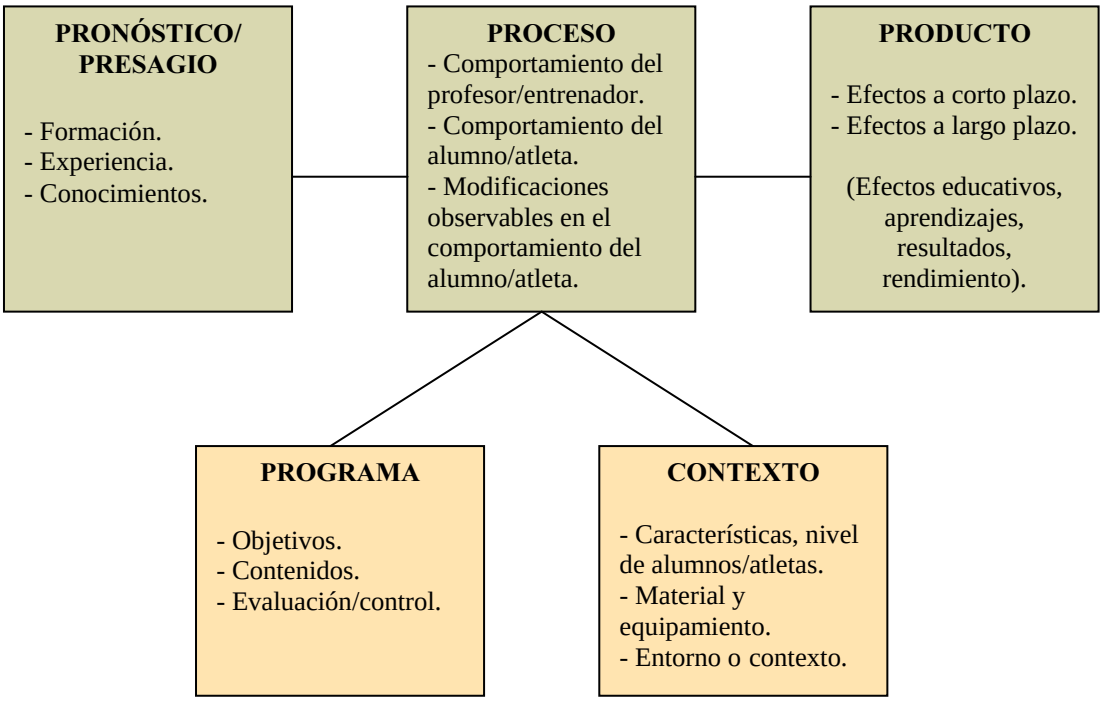


Figura 2.1. Modelo de análisis de la enseñanza de la educación física y pedagogía del deporte. Adaptado de Piéron (1986) y Rodrigues (1997).

De acuerdo con lo anterior, y según indica Piéron (1999), en las variables de pronóstico se recogen las características de los profesores/entrenadores que pueden influir en el desarrollo y en los efectos de la enseñanza/entrenamiento, así: formación inicial; experiencia profesional; características personales del profesor/entrenador como motivación, inteligencia, personalidad, valores, actitudes.

Las variables de proceso están referidas a las actividades, comportamientos e interacciones que acontecen durante la enseñanza/entrenamiento, en profesores/entrenadores y alumnos/atletas. Tousignant y Brunelle (1982a) diferencian dos tipos de variables que pueden influir en los comportamientos de profesores/entrenadores y alumnos/atletas, que son las variables de contexto y las variables de programa.

Las variables de contexto recogen una serie de aspectos a los que el entrenador debe ajustarse, así: material, instalaciones, nivel de los atletas, características personales, nivel social, etc.

Por su parte las variables de programa abarcan aspectos dependientes de la toma de decisiones del entrenador, pero que pueden influir en los comportamientos de los principales agentes implicados en el proceso (Piéron, 1982c; Telama, Paukku, Varstala y Paananen, 1982), están referidos a objetivos de la unidad de enseñanza, contenidos, formas de control o evaluación.

Las variables de producto se refieren al resultado del proceso de enseñanza, y abarcan los efectos educativos, el aprendizaje, la mejora física técnica táctica psicológica, etc.

Rodrigues (1997), partiendo del modelo para el análisis de la enseñanza de la educación física propuesto por Piéron (1986), realiza una adaptación aplicable al contexto de la competición deportiva, ya que también en situación de competición, se han desarrollado estudios encuadrados dentro del paradigma presagio-proceso-producto. (Ver figura 2.2.)

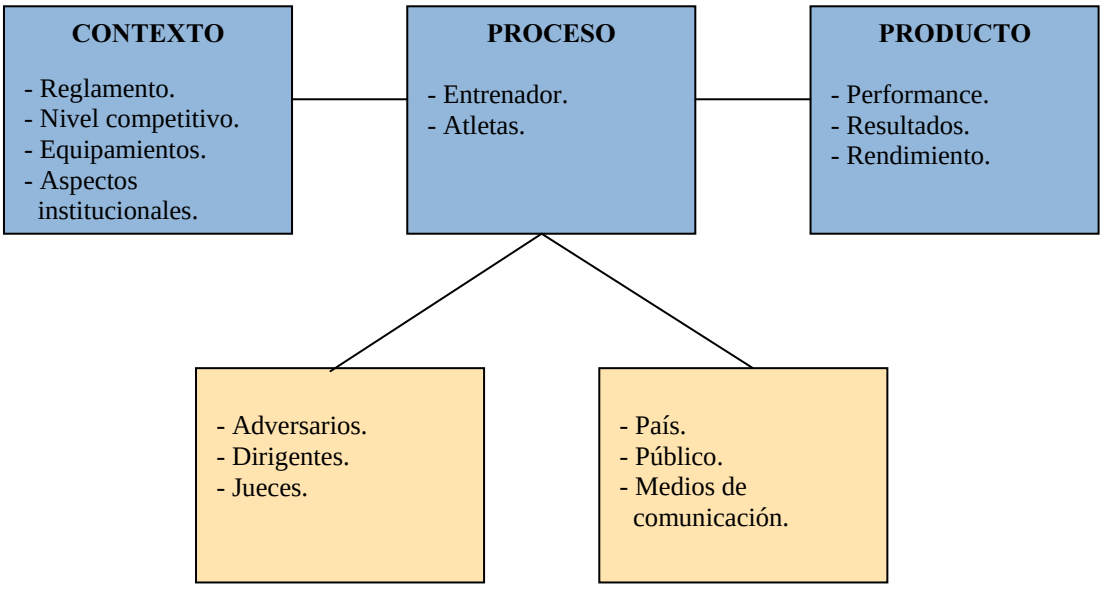


Figura 2.2. Modelo de análisis de la relación pedagógica en competición. (Rodrigues, 1997:28).

Según Rodrigues (1997), la mayoría de estudios desarrollados en competición son descriptivos y suelen centrarse en el estudio de los comportamientos del entrenador y su relación con los deportistas. Por ello, y teniendo en cuenta las diversas variables que influyen en la competición deportiva, sería interesante desarrollar investigaciones que versaran sobre las mismas.

3. Paradigma ecológico y observación etnográfica. Los estudios encuadrados dentro de este paradigma se basan en la observación, descripción crítica y profunda, e interpretación de todos los elementos que intervienen en una situación o contexto determinado.

Las investigaciones desarrolladas dentro de este paradigma se caracterizan por la importancia de no modificar el entorno natural en el que se realizan, persiguiendo como objetivo principal comprender el significado de lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a las características indicadas anteriormente, los resultados de los estudios realizados bajo este paradigma no son generalizables a contextos diferentes al estudiado.

Siedentop (1987), citado por Piéron (1999), indica algunos matices de este tipo de estudios, entre los que podemos destacar: no existen procesos independientes que permitan verificar los datos primarios, aspecto que garantizaría su precisión; pueden interpretar los datos personas que no son el observador; los observadores suelen tender a realizar atribuciones causales; los observadores atribuyen un papel central a las intenciones; una vez obtenidos los datos básicos del estudio, éstos pueden sufrir ciertas interpretaciones por parte de los autores.

En el ámbito deportivo son pocas las investigaciones realizadas bajo este paradigma. Rodrigues, Sarmento, Rosado, Leça-Veiga, Ferreira y Moreira (1999) reconocen la importancia de su empleo en situaciones de entrenamiento y competición, debido entre otros aspectos a que no interfieren en el desarrollo del mismo.

4. El paradigma de los procesos mediadores. Este paradigma es coincidente con el paradigma interpretativo indicado por Romero (2000). De este modo, las investigaciones encuadradas en el mismo tratan los procesos humanos mentales existentes entre el estímulo emitido por el profesor/entrenador y la respuesta del alumno/deportista o los resultados del aprendizaje. (Levie y Dickie, 1973).

5. Paradigma "experto-principiante". Los estudios clasificados dentro de este paradigma se caracterizan por incidir en los aspectos que diferencian a los expertos de los principiantes.

Uno de los principales problemas de este tipo de estudios radica en la noción o concepto de "experto" y "principiante" y en la posterior identificación de ellos.

En cuanto al concepto de "experto", su definición o la indicación de sus características ha sido un aspecto sobre el que han incidido diversos autores[44].

Berliner (1986) asigna las siguientes cualidades al experto en el ámbito de las actividades físicas y deportivas: son capaces de realizar inferencias de causalidad sobre los acontecimientos que los "principiantes" sólo observan superficialmente; jerarquizan la importancia de los problemas en función de su verdadera relevancia, mientras los "principiantes" se basan en características menos profundas de éstos; poseen patrones de respuesta rápidos y precisos; elaboran distintas representaciones de los problemas pedagógicos; poseen superiores capacidades metacognitivas y de autorregulación; su competencia pedagógica se ha construido de forma progresiva y durante un largo período de tiempo.

Nosotros concebimos al "experto" como un profesional con experiencia, con estructuras de conocimiento profundas y elaboradas sobre los contenidos de enseñanza, los aspectos pedagógicos y psicológicos y las características de sus jugadores; con comportamientos eficaces de enseñanza; buena capacidad de observación, análisis y decisión; capaz de crear un clima adecuado que permita mermar los comportamientos poco deseables que podrían influir negativamente en el aprendizaje de los jugadores.

En cuanto a la identificación del "experto" y del "principiante", nos encontramos con que, tal y como hemos indicado en el capítulo segundo, un principiante es un profesor o entrenador en formación que realiza sus prácticas o que ha comenzado hace poco tiempo a realizar su función como docente o entrenador, por lo que es fácil de identificar. Por su parte, según Piéron (1993) la identificación y selección de los "expertos" puede

[44] Ver apartado 2.1.2.1. *Destrezas docentes*. En las páginas 52, 55 y 56, aparecen recogidas las características que Dodds (1994) y Siedentop y Eldar (1989) asignan al término "experto", junto a una serie de investigaciones desarrolladas en este ámbito.

realizarse desde diferentes perspectivas, así: por las autoridades pedagógicas (inspectores, asesores, …); por los pedagogos o supervisores universitarios; por el currículum personal, en el cual se refleja su implicación en la formación continua de sus compañeros.

Los estudios realizados en pedagogía de las actividades físicas y deportivas bajo este paradigma, se han centrado en los aspectos que diferencian a los "expertos" de los "principiantes" en cuanto a: planificación (Housner y Griffey, 1985; Howell, 1987; Griffey y Housner, 1991); comportamiento durante la sesión (Piéron, 1982c; Piéron y Delmelle, 1982; Piéron y Delmelle, 1983; Masser, 1991; Januário, 1996); forma de tomar decisiones (Graham, Hopple, Manross y Sitzman, 1993).

Una vez indicadas las principales características de las diferentes perspectivas de investigación y con idea de agrupar y relacionar los distintos paradigmas de investigación en educación física y pedagogía del deporte, o en pedagogía de las actividades físicas y deportivas, según Piéron (1999), presentamos el cuadro 2.24.

PARADIGMAS, PERSPECTIVAS O MODELOS DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS		
POSITIVISTA	**INTERPRETATIVO**	**CRÍTICO O SOCIO-CRÍTICO**
-**Presagio-proceso-producto** (presagio-producto; proceso-producto) García Ruso (1997); Rodrigues (1997); Carreiro da Costa (1999); Piéron (1988, 1999); Romero (2000). - **Descripción-correlación-experimentación**. Rodrigues (1997); Piéron (1988, 1999). - **"Experto-principiante"** Rodrigues (1997); Piéron (1999). ***NUESTRA INVESTIGACIÓN*** ***Estudia:*** ***-La conducta verbal del entrenador.*** ***- El pensamiento del entrenador.***	- **Procesos mediadores de pensamiento y acción del profesor y de los alumnos**. García Ruso (1997); Rodrigues (1997); Carreiro da Costa (1999); Piéron (1999); Romero (2000). - **Ecológico**, en función de los objetivos que pretende: · Describir y comprender la realidad. · Además de lo anterior, compromiso por el cambio educativo.	- **Crítico o socio-crítico**. García Ruso (1997); Romero (2000).

Cuadro 2.24. Relación entre paradigmas de investigación en educación y en pedagogía de las actividades físicas y deportivas.

Los distintos paradigmas de investigación expuestos hasta ahora, no deben ser considerados como líneas de investigación totalmente separadas, aisladas e independientes unas de otras. De este modo en la actualidad son numerosos los autores que reconocen la importancia y utilidad de emplear de forma complementaria presupuestos y planteamientos metodológicos provenientes de distintas perspectivas de investigación. Esto es lo que García Ruso (1997:73) denomina una visión interparadigmática, de la que se muestran partidarios autores como: Erickson (1986); Shulman (1986); Goetz y LeCompte (1988); Zabalza (1988); Lawson (1991); Del Villar (1996); Camerino (1996).

Refiriéndonos a los aspectos metodológicos, la conjunción en cuanto al empleo de técnicas cuantitativas y cualitativas se puede realizar de varias maneras, según indica Louis (1981), citado por Sáenz-López (1998):

- Secuencial, es decir empleando cada una de ellas en fases diferentes de la investigación.
- Paralela, se trata de aplicar ambas técnicas al mismo fenómeno, pero sin relacionar los datos obtenidos por ellas.
- Interactiva, en la que se utilizan ambas técnicas con objeto de triangular los datos en todas las fases del estudio.

De acuerdo con esta visión interparadigmática indicada por García Ruso (1997), nuestro estudio se ubica en una posición intermedia entre dos de los paradigmas descritos: el positivista (presagio-proceso-producto; descripción-correlación-experimentación; "experto-principiante") y el interpretativo (procesos mediadores de pensamiento y acción del entrenador y de los jugadores).

En nuestra investigación estudiamos la conducta verbal del entrenador y su pensamiento, empleando para ello diversas técnicas cuantitativas y cualitativas. En un primer momento y con la intención de trazar un perfil de información a transmitir por los entrenadores durante la competición, utilizamos un cuestionario cumplimentado por expertos en voleibol; posteriormente desarrollamos un estudio de casos de tres entrenadores, realizando la observación y registro de su conducta verbal y utilizando el diario del entrenador, la entrevista y un informe para los jugadores como técnicas de recogida de datos.

Atendiendo a la metodología y según las indicaciones de Louis (1981), citado por Sáenz-López (1998), en las dos fases del estudio empleamos un modelo secuencial.

2.2.2. EL ESTUDIO DE CASOS COMO DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Puesto que una gran parte de nuestro trabajo se desarrolla bajo los presupuestos de la metodología cualitativa, vamos a continuar el análisis refiriéndonos a las principales características que identifican esta metodología, procediendo posteriormente al análisis de una de las principales estrategias empleadas en la misma, el estudio de casos.

La metodología cualitativa se caracteriza principalmente, según Guba y Lincoln, (1982) por:

- La visión holística de la realidad, (Janesick, 1994). Analizada en situaciones naturales, (Colás, 1992b).
- El objetivo científico que persigue de forma prioritaria es la compresión de los fenómenos estudiados, indagando y profundizando en ellos.
- Entre el investigador y el objeto de investigación existe interrelación e influencia mutua. Janesick (1994) recoge como un aspecto definitorio del empleo de este tipo de diseños, que están centrados en las relaciones que se establecen dentro de un sistema o cultura.
- Pretende desarrollar el cuerpo de conocimientos idiográficos que describan los casos individuales, no tendiendo a la búsqueda de abstracciones universales, (Erickson, 1986; Janesick, 1994). De acuerdo con ello, se suele emplear el muestreo intencional, (Colás, 1992b).
- La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo, hacen imposible distinguir las causas de los efectos.
- Los valores están implícitos en la investigación, reflejándose en las preferencias por un paradigma, elección de una teoría, etc.

De acuerdo con estas características, nuestro estudio se desarrolla en la situación natural (competición), tratando de interferir lo mínimo posible durante el desarrollo de la misma; pretende profundizar en el conocimiento y comprensión de la conducta verbal del entrenador durante la competición y el pensamiento de éste, persiguiendo posteriormente incidir en su optimización; finalmente nuestra intención no es generalizar los resultados, sino mostrar los resultados obtenidos con determinados casos individuales.

Junto a las características anteriores, Janesick (1994) indica una serie de aspectos relacionados con la intervención y actuación del investigador que emplea este tipo de diseños:

- Exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio durante bastante tiempo. Empleándose técnicas de recogida de datos abiertas, según Colás (1992b).
- El investigador debe desarrollar un modelo de lo que ocurre en el escenario social.
- Al ser el investigador un "instrumento" de investigación, es deseable que éste posea ciertas características (por ejemplo, capacidad de observación, soltura en la realización de entrevistas, etc.). Aspecto también comentado por Colás (1992b), indicando la fiabilidad y objetividad que se puede conseguir con los datos aportados por el investigador.
- Relacionado con los dos aspectos anteriores, Janesick (1994) llama la atención sobre las posibles desviaciones propias del investigador y sus preferencias ideológicas.
- Incorpora el consentimiento informado y la responsabilidad ética.
- Se requiere un análisis conjunto de los datos. Se trata de un análisis inductivo (Colás, 1992b), para el que es necesario dedicar un tiempo considerable.

Como se puede comprobar a partir de las características indicadas por Janesick (1994) y corroboradas por Colás (1992b), el investigador y sus actuaciones son un aspecto fundamental para el adecuado desarrollo de la investigación. En nuestro estudio, conscientes de la importancia de este hecho, tratamos desde un principio de realizar una profunda y adecuada recogida de datos, siendo observadores y llevando a cabo continuas anotaciones sobre aspectos destacados que acontecían durante el desarrollo de la investigación (diario descriptivo con notas de campo de la investigadora), con objeto utilizarlo como información complementaria a la obtenida mediante otras técnicas de recogida de datos empleadas en la investigación.

Dentro de esta perspectiva cualitativa que venimos describiendo, el estudio de casos constituye una de las estrategias de investigación utilizadas.

Según Marcelo y Parrilla (1991), el estudio de casos puede ser abordado desde una doble perspectiva:

- Como **estrategia de investigación**, normalmente utilizada en el paradigma interpretativo, aunque también podría emplearse en estudios positivistas o propios de un paradigma crítico.
- Como **metodología formativa** para desarrollar en los profesores actitudes y habilidades reflexivas.

Nosotros abordaremos su análisis desde esta doble perspectiva, ya que en nuestra investigación, el estudio de casos cumple ambas funciones.

Diversos autores han tratado de definir y conceptualizar el término de estudio de casos, así:

> Denny (1978:370), citado en Guba y Lincoln (1981): *"Un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizá los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo".*
>
> Walker (1983:45): *"El examen de un ejemplo en acción".*
>
> Bogdan y Biklen (1982), se refieren al estudio de casos como un examen detallado (completo e intensivo) de una situación, de un sujeto o de un evento.

Teniendo en cuenta estas definiciones y considerando las aportaciones realizadas por distintos autores, como García Jiménez (1991) podemos sintetizar refiriéndonos al estudio de casos como un proceso de indagación (dinámico, que implica una acción), caracterizado por un examen en profundidad, detallado, sistemático, comprehensivo, sobre un/os caso/s individual/es (Stake, 1994).

Con relación a este último aspecto indicado por Stake (1994), podemos considerar, de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), que la unidad de estudio debe cumplir la única exigencia de poseer algún límite físico o social determinado, capaz de conferirle entidad, (así una persona, una organización, una clase, un centro, la sesión práctica de un entrenador, etc.).

Consideramos que una de las claves más importantes para acceder a la completa concepción del estudio de casos es el reconocimiento de las principales características del mismo. Marcelo y Parrilla (1991) recogen como fruto de una profunda revisión, las principales características definitorias de los estudios de casos, resumiéndolas en las siguientes:

- Totalidad: referida a la integridad fenomenológica y al carácter holístico.
- Particularidad: en cuanto a la peculiaridad de cada caso y a la idiosincrasia del mismo.
- Realidad: en este sentido mediante los estudios de casos se tiende a un acercamiento y explicación de la realidad, pero llegando incluso a formar parte de la misma.
- Participación: todos los agentes implicados en la investigación participan en el estudio de casos y viceversa.
- Negociación: tratando de llegar a acuerdos comunes entre los implicados en el estudio, se trata de un estilo determinado de trabajo, mediante el cual además el estudio adquiere mayor validez.
- Confidencialidad: garantizando el anonimato de los participantes en el estudio, lo cual contribuye a asegurar la veracidad.
- Accesibilidad: adaptando y facilitando el lenguaje empleado, de forma que personas no especializadas en este tipo de trabajos, puedan acceder a los mismos.

Las clasificaciones sobre el estudio de casos son diversas. Según el criterio que se tenga en cuenta a la hora de realizar la clasificación, numerosos autores indican tipologías muy variadas.

A modo de síntesis recogemos en el cuadro 2.25, los criterios de clasificación y las características básicas de las principales tipologías establecidas por distintos autores, utilizando posteriormente las mismas para definir el tipo de estudio de casos que hemos empleado en nuestra investigación.

AUTOR/ES	CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	TIPOLOGÍAS
Bogdan y Biklen (1982)	**Número de unidades de análisis**	- Estudios de caso único: un solo caso. · Histórico-organizativo. · Observacional. · Biografía. · Sobre comunidades. · Microetnografía. - Estudios multi-caso: dos o más casos. · Con fines comparativos. · Como continuación de un estudio previo.
Walker (1982)	**Intención**	- Estudio de casos como investigación. - Estudio de casos como evaluación.
Ying (1987)	**Propósito**	- Estudio de casos descriptivos. - Estudio de casos exploratorios. - Estudio de casos evaluativos. - Estudio de casos explicativos.
	Diseño de investigación	- De caso único holístico: un solo caso y una única unidad de análisis. - De caso único ramificado: un solo caso pero diversas unidades de análisis. - Multicaso holístico: más de un caso y una única unidad de análisis. - Multicaso ramificado: más de un caso y varias unidades de análisis.
Merriam (1988)	**Naturaleza y finalidad del caso**	- Estudio de casos descriptivo: describir, narrar. - Estudio de casos interpretativo: explicar, establecer relaciones causa-efecto. - Estudio de casos evaluativo: valorar, evaluar.
Goetz y LeCompte (1988)	**Criterio de selección del caso**	- Caso ideal-típico: caso estándar o representativo. - Caso único o raro: caso con características especiales. - Estudio de casos de máxima variación: casos con distintos niveles en una misma dimensión. - Estudio de casos extremo: casos con características opuestas a las típicas. - Casos políticamente importantes: casos con características concretas a nivel político o social.
Arnal, Del Rincón y Latorre (1992)	**Tipo de estudio realizado**	- Estudio de caso institucional: estudia una organización durante cierto tiempo. - Estudio de caso observacional: observación participante como principal instrumento. - Historias de vida: entrevistas en profundidad como principal instrumento. - Estudios comunitarios: similares a los dos primeros tipos, pero centrados en una comunidad. - Análisis situacional: estudia un evento particular. - Microetnografía: la unidad de análisis es muy pequeña. - Estudios de casos múltiples: dos o más casos.

Colás (1992b)	**Características y procedimientos empleados**	Realizan una clasificación muy similar a la indicada por Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), en la que no incluyen las historias de vida, y sí los estudios multisituacionales. - Estudios de casos a través del tiempo. - Estudios de casos observacionales. - Estudios de comunidades. - Análisis situacionales: se estudian situaciones problemáticas, conflictivas, etc. - Estudios microetnográficos. - Estudios de casos múltiples. - Estudios multisituacionales: se estudian muchos casos y en muchas situaciones.
Stake (1994)	**Criterios de selección del caso y finalidad del estudio**	- Estudios de caso intrínseco: se elige un caso no porque sea representativo de otros, sino que éste tiene interés en sí mismo. - Estudios de caso instrumental: se elige un caso como forma de profundizar en la comprensión de un tema concreto. - Estudios de caso colectivo: estudio intensivo de varios casos relacionados con un fenómeno, población o condición general.

Cuadro 2.25. Clasificaciones del estudio de casos según diferentes autores.

Teniendo en cuenta esta diversidad de clasificaciones y criterios, la concreción del estudio de casos desarrollado en nuestra investigación se puede realizar también a muy distintos niveles, de esta forma especificamos en la figura 2.3. el tipo de estudio de casos empleado.

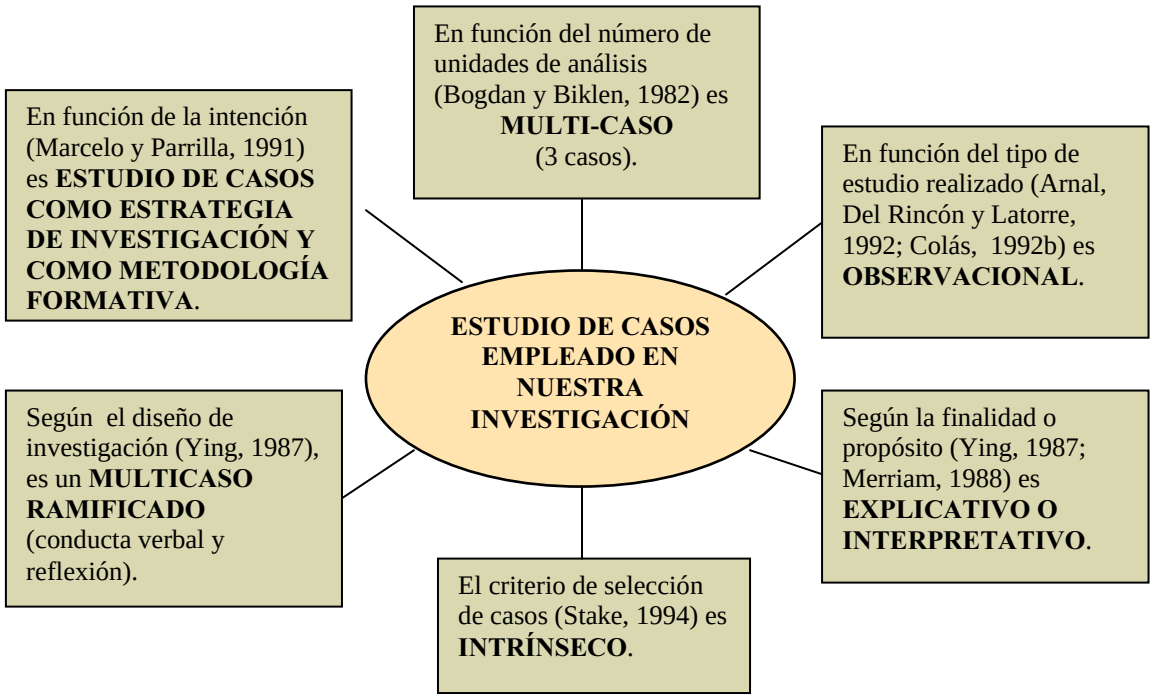


Figura 2.3. Tipo de estudio de casos empleado en nuestra investigación.

El estudio de casos, como cualquier estrategia de investigación, posee una serie de ventajas o aspectos positivos y una serie de inconvenientes o limitaciones. Ambos aspectos han sido tratados por autores como Jenkins y Kemmis (1983), citados por Marcelo y Parrilla (1991); Walker (1983); Arnal, Del Rincón, Latorre (1992); Colás (1992b); Pascual (1996); Viciana (1996); Ramos (1999). Siguiendo las indicaciones de Ramos (1999:262), recogemos en el cuadro 2.26. las principales ventajas e inconvenientes del estudio de casos.

EL ESTUDIO DE CASOS COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN	
Ventajas	**Inconvenientes**
- Se reconoce la complejidad y relatividad de las verdades sociales. - Aporta un material descriptivo muy rico, que puede ser interpretado posteriormente. - Los datos reflejan la realidad y se han obtenido en el contexto natural, siendo en ocasiones transferibles. - Permiten generalizaciones desde un ejemplo. Jenkins y Kemmis (1983)[45] indican: del ejemplo al grupo que él representa; del caso a múltiples casos; etc. - Utilidad directa de sus aportaciones a la práctica profesional. - Presentación de los datos de forma accesible.	- Limitadas opciones de diseño. - Problemas de fiabilidad y objetividad de los estudios si éstos no emplean procedimientos claros y explícitos. - Requieren un elevado tiempo para la organización y análisis de datos. - Al no representar una muestra, no se pueden realizar generalizaciones, sino indicar frecuencias. - Inestable precisión y exactitud con la que los resultados representan lo que se pretendía. - En ocasiones el investigador se deja arrastrar en sus conclusiones, por la inercia de la situación que investiga.

Cuadro 2.26. Ventajas e inconvenientes del estudio de casos como estrategia de investigación. Extraído de Ramos (1999:262).

Hasta ahora hemos tratado el estudio de casos desde la perspectiva de una estrategia de investigación, uno de los cometidos del estudio de casos en nuestro trabajo. Pero también, y como hemos indicado a lo largo del desarrollo de este apartado, el estudio de casos lo empleamos como metodología formativa para el desarrollo de actitudes y habilidades reflexivas en los entrenadores.

A lo largo de la revisión teórica expuesta en este mismo capítulo de nuestro trabajo, hemos insistido en la importancia de desarrollar la

[45] Citados por Marcelo y Parrilla (1991).

capacidad de reflexión en los profesores y entrenadores, incidiendo en este aspecto como uno de los objetivos de la formación de dichos profesionales.

Según indican Marcelo y Parrilla (1991), el desarrollo de estudios de casos y el posterior informe detallado de los mismos, puede ser empleado por otros profesionales en formación para desarrollar su capacidad de reflexión mediante aprendizaje vicario. En palabras de Kilbourn (1988:94, 95), citado por Marcelo y Parrilla (1991):

> *"Las historias, viñetas, episodios, casos, narraciones, cuando están bien escritas o contadas, pueden ser un medio poderoso para ayudar a los profesores a reflexionar-sobre-la-acción, con el objetivo de mejorar la reflexión-en-la-acción".*

Partidario de esta idea se muestra también Clark (1986), refiriéndose a la conveniencia de utilizar con mayor frecuencia el estudio de casos como estrategia para la formación del profesorado. Este empleo del estudio de casos contribuye al desarrollo del conocimiento pedagógico o práctico de los docentes, (Lampert y Clark, 1990). Nosotros consideramos que igualmente supone una estrategia importante a emplear en la formación de entrenadores.

Siguiendo a Marcelo y Parrilla (1991), y su revisión a autores como Merseth (1990), podemos indicar una serie de ventajas del empleo del estudio de casos como estrategia formativa, tanto para el profesor/investigador que ha desarrollado el estudio; como para los profesores que han sido casos de estudio; y para los profesores en formación. Recogiendo las indicaciones de Marcelo y Parrilla (1991) y aplicándolas al ámbito deportivo, podemos sintetizar del siguiente modo las ventajas del empleo del estudio de casos como estrategia formativa:

- Para el entrenador/investigador: contribuye al desarrollo de destrezas de análisis crítico y resolución de problemas.
- Para el entrenador que ha sido caso de estudio: fomenta su reflexión y contribuye a modificar su actuación mediante el análisis de distintas alternativas de actuación. Estas manifestaciones se hacen más patentes cuando la finalidad del estudio de casos es la intervención.
- Para los entrenadores en formación: familiariza a estos profesionales con el análisis y acción en situaciones complejas acontecidas en situación real; permite que estos profesionales en formación participen activamente en su aprendizaje.

De modo general, el empleo del estudio de casos con la utilidad indicada, fomenta el trabajo en grupo y la colaboración.

Para concluir este apartado, simplemente queremos indicar los principales motivos que nos han conducido a optar por el empleo del estudio de casos en nuestra investigación.

La competición deportiva ha sido un campo de difícil acceso para el desarrollo de investigaciones, principalmente debido a que el objetivo de la competición suele ser para muchos de los implicados "ganar", por tanto cualquier intervención externa que pueda influir remotamente de forma negativa en la consecución del mismo, suele ser en principio desechada. Debido a ello, si se consigue el acceso a este campo de estudio, lo primero que se debe hacer es respetar al máximo posible la situación natural de la competición, tratando de interferir lo mínimo posible en el desarrollo de la misma. El estudio de casos, como ya hemos indicado, nos permite realizar investigaciones en el contexto natural en el que el objeto de estudio acontece.

La intención perseguida con nuestra investigación era profundizar en el análisis y conocimiento de la conducta verbal del entrenador durante la competición, y en la reflexión del entrenador sobre la dirección de equipo llevada a cabo. Este objeto de estudio podía ser abordado mediante el empleo del estudio de casos como metodología de investigación y utilizando técnicas e instrumentos como el diario del entrenador, entrevistas, observación y registro de la conducta verbal del entrenador, informe de jugadores.

El estudio de casos posibilita la obtención de una información global, holística sobre la realidad objeto de estudio. Este aspecto era fundamental en nuestro estudio, ya que debido a las características del mismo y a la finalidad última de optimizar la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la competición, sometimos a los entrenadores a un programa formativo determinado. Para conocer la eficacia del programa formativo es necesario obtener una información profunda, global y completa de la realidad existente en distintos momentos o fases de desarrollo del programa.

Las situaciones de competición deportiva, al igual que el resto de situaciones de enseñanza, son muy particulares, por lo cual su estudio de forma muy generalizada, en ocasiones puede carecer de interés y de credibilidad. Con la intención de que los resultados de la investigación

pudiesen posibilitar una aplicación práctica, optamos por estudiar de forma profunda tres casos concretos, considerando que este estudio supondría una estrategia formativa para los tres sujetos implicados; y el informe de los casos principalmente una estrategia formativa para otros entrenadores en formación o principiantes.

MENÚ SALIR

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

MENÚ SALIR

ÍNDICE DE CONTENIDOS

3.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1.1. Objetivos de la investigación.
3.1.2. Hipótesis de la investigación.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

3.3.1. El laboratorio de Análisis de la Enseñanza Deportiva.
3.3.2. Los clubes deportivos participantes en la investigación.

3.4. SUJETOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

3.4.1. Selección de los casos.
3.4.2. Selección del grupo de expertos.
3.4.3. Sujetos colaboradores en la investigación.
3.4.4. La investigadora principal.

3.5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

3.5.1. Variable de intervención. Programa formativo.
3.5.2. Variables de estudio.
3.5.2.1. Variables conductuales. Conducta verbal del entrenador durante el partido.
3.5.2.2. Variables cognitivas. Pensamiento del entrenador.

3.6. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

3.6.1. Cuestionario.
3.6.2. Entrevista.
3.6.3. Diario.
3.6.4. Observación y registro de la conducta verbal del entrenador.
3.6.5. Informe de jugadores.

3.7. MATERIAL

3.8. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

3.8.1. Etapa 1. Estudio descriptivo.
3.8.2. Etapa 2. Estudio de casos.
3.8.2.1. Preparación del trabajo de campo.
3.8.2.2. Desarrollo del programa de formación.
3.8.2.3. Actividades del programa de formación.
3.8.2.3.1. Visionado en vídeo del encuentro.
3.8.2.3.2. Reunión de supervisión postpartido con la investigadora.
3.8.2.3.3. Elaboración de diario.

3.9. ANÁLISIS DE DATOS

3.9.1. Análisis de datos cuantitativos.
3.9.2. Análisis de datos cualitativos.
3.9.2.1. Organización del análisis.
3.9.2.2. Categorización.
3.9.2.3. Proceso de codificación.
3.9.3. Tratamiento informático de los datos.

3.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Antes de proceder a la especificación del diseño metodológico de la investigación, y como forma de contextualizar adecuadamente el mismo, consideramos apropiado presentar el apartado que ahora nos ocupa, en el cual concretaremos los principales objetivos perseguidos con la investigación, así como las hipótesis de las que partimos.

3.1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los propósitos u objetivos de cualquier investigación actúan como referentes de la misma, dependiendo el planteamiento y características de la investigación de las intenciones perseguidas con ella.

Nuestra investigación persigue dos objetivos fundamentales:

- Construir un modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador, partiendo del criterio de expertos en voleibol.
- Analizar y optimizar la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición, mediante el desarrollo de un programa formativo que incide sobre la conducta y la reflexión del entrenador.

De acuerdo con estas intenciones, la investigación se estructura en dos etapas, cada una de las cuales trata de incidir respectivamente en la consecución de cada uno de los objetivos planteados.

Desglosando estas intenciones fundamentales, podemos concretar los objetivos perseguidos en la investigación, del siguiente modo:

1. Conocer los patrones de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol, definidos por los expertos.

2. Conocer la evolución de la autopercepción, nivel de reflexión y contenido de la reflexión de los entrenadores principiantes, a lo largo de la temporada.

3. Optimar los patrones de eficacia de la conducta verbal de los entrenadores principiantes de voleibol durante la competición.

4. Comprobar la eficacia de un modelo de supervisión para la optimización de la conducta verbal del entrenador principiante.

5. Desarrollar un programa de formación de entrenadores principiantes para la mejora de las destrezas docentes y la capacidad de reflexión.

6. Desarrollar los instrumentos empleados en el registro de la conducta verbal del entrenador durante la competición.

3.1.2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Mediante las hipótesis aventuramos la relación existente entre diversas variables presentes en la investigación. Éstas sirven simplemente como un primer acercamiento a los posibles resultados de la investigación, siendo necesario el desarrollo de la misma y la extracción de los resultados, para confirmar o rechazar las hipótesis previas.

En nuestro caso, las hipótesis de las que partimos en la investigación, se sintetizan en las siguientes:

1. El programa formativo propuesto consigue optimizar la conducta verbal del entrenador adecuándola a los criterios de eficacia indicados por los expertos:

1.1. El contenido de la conducta verbal del entrenador evoluciona a lo largo del proceso hacia un carácter más táctico.

1.2. La orientación de la información transmitida por el entrenador mejora, dirigiéndose en mayor medida hacia los aciertos.

1.3. El carácter prescriptivo de la conducta verbal del entrenador y la solicitud de búsqueda de respuestas por parte de los jugadores aumentan.

1.4. Se alcanza un equilibrio entre la información dada por el entrenador sobre aspectos del propio equipo y del contrario.

1.5. En momentos de parada del juego, la información colectiva emitida por el entrenador aumenta, mientras la información individual desciende.

1.6. Durante el transcurso del encuentro, la información individual transmitida por el entrenador aumenta, disminuyendo la información colectiva.

2. La autopercepción y capacidad de reflexión del entrenador mejoran con la realización del programa formativo.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El objeto principal de estudio en nuestra investigación, es el análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición. Para ello, estructuramos la investigación en dos etapas.

Una **primera etapa descriptiva**, centrada en la construcción de un modelo de eficacia docente del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición.

Y una **segunda etapa de intervención**, en la cual se desarrolla el **estudio de casos** de tres entrenadores principiantes de voleibol, durante el transcurso de una temporada.

Etapa 1. Estudio descriptivo:

Esta etapa abarca desde febrero de 1998 hasta noviembre del mismo año, desarrollándose durante ella la revisión bibliográfica y documental para la construcción del modelo teórico de eficacia docente en cuanto a la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición.

Para ello elaboramos un cuestionario, que tras ser sometido al análisis por parte de un grupo de investigadores y la realización de un estudio piloto previo, fue contestado por un grupo de 25 expertos en voleibol pertenecientes al territorio nacional.

El análisis de los datos junto con las referencias obtenidas a partir de la revisión bibliográfica y documental, nos permiten crear un perfil de conducta verbal del entrenador de voleibol en competición, el cual constituye un referente clave hacia el que trataremos de orientar la actuación de los entrenadores que intervienen como sujetos de estudio de nuestra investigación.

Etapa 2. Estudio de casos:

Durante esta fase elaboramos, y en su caso empleamos, los distintos instrumentos utilizados en el estudio de casos (entrevista, diario, informe de jugadores).

Realizamos el registro de la conducta verbal, de cada uno de los tres entrenadores principiantes de voleibol, que actuaron como sujetos de la

investigación, durante cada uno de los partidos disputados a lo largo de una temporada.

Elaboramos un programa formativo para los entrenadores principiantes, sometiendo a los mismos a dicho programa, el cual incluía la realización de las siguientes actividades: visionado en vídeo del partido; reunión de supervisión postpartido; elaboración del diario por parte del entrenador.

En el cuadro 3.1. recogemos cada una de las etapas desarrollas en la investigación, indicando la duración de las mismas, el objetivo principal, las técnicas de recogida de datos utilizadas y la muestra o sujetos, según el caso, empleada en cada una de ellas.

ETAPA 1: ESTUDIO DESCRIPTIVO			
DURACIÓN	**OBJETIVO**	**TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS**	**MUESTRA**
Febrero a noviembre de 1998.	Construir un modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición, partiendo del criterio de expertos en voleibol.	- Cuestionario.	25 expertos en voleibol.
ETAPA 2: ESTUDIO DE CASOS			
DURACIÓN	**OBJETIVO**	**TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS**	**SUJETOS**
Septiembre de 1998 hasta abril de 1999.	Aplicar y analizar la validez del modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición.	- Observación y registro de la conducta verbal. - Entrevista. - Diario. - Informe de jugadores.	3 entrenadores principiantes de voleibol.

Cuadro 3.1. Duración, objetivo, técnicas de recogida de datos y muestra/sujetos de las distintas etapas de la investigación.

La segunda etapa de la investigación se caracterizó por la utilización de un diseño de estudio de casos con tres entrenadores principiantes, en el que se aplicó y se analizó la validez de un programa formativo estructurado en tres fases:

- Fase A: línea base.
- Fase B: intervención.
- Fase C: extinción o retirada de la intervención.

El estudio, de carácter cuasiexperimental, se eligió principalmente por las características del objeto de estudio (conducta verbal del entrenador durante la competición), que requería la toma de datos en el contexto natural, y por la imposibilidad de controlar todas las variables que podían influir en la conducta verbal del entrenador durante el encuentro.

Como características principales de este tipo de estudios, y que están presentes en nuestra investigación, podemos indicar, siguiendo a Buendía (1992c), las siguientes:

- Se trata de un estudio desarrollado en el contexto natural. De este modo aunque la manipulación de la variable independiente no se desarrolla en el contexto natural (aplicación del programa formativo, después de la competición), los datos referidos a la variable dependiente si son tomados durante el desarrollo de la competición, sin establecer ningún tipo de modificación o intervención durante el transcurso de la misma, simplemente realizando la recogida de datos.
- Hay una carencia de control experimental completo, como ya hemos indicado en ocasiones anteriores, en la actuación del entrenador durante la competición influyen gran cantidad de variables que es imposible controlar totalmente.
- Se realizan un número elevado de observaciones con la intención de tratar de suplir la imposibilidad de realizar un control experimental riguroso. Es por ello que en nuestra investigación decidimos observar al entrenador durante todos los partidos disputados a lo largo de la temporada, siendo la propia estructura de la liga la que ha posibilitado la realización de un número de registros determinado.

Adecuándonos a las características de la liga en la que competía cada uno de los equipos, realizamos la distribución del número de encuentros que compondrían cada una de las fases del estudio.

De forma esquemática, presentamos en el cuadro 3.2. el tipo de diseño de estudio de casos desarrollado en nuestra investigación.

<table>
<tr><th colspan="3">ESTUDIO DE CASOS</th></tr>
<tr><td colspan="3">ENFOQUE CUASIEXPERIMENTAL
- Desarrollado en contexto natural.
- Sin posibilidad de control experimental completo.
- Realizando el máximo número posible de observaciones, dentro de las limitaciones del estudio.</td></tr>
<tr><th>FASE A
Línea base</th><th>FASE B
Intervención</th><th>FASE C
Extinción o retirada de intervención</th></tr>
<tr><td>Sujeto 1: 3 encuentros.</td><td>Sujeto 1: 7 encuentros.</td><td>Sujeto 1: 2 encuentros.</td></tr>
<tr><td>Sujeto 2: 3 encuentros.</td><td>Sujeto 2: 7 encuentros.</td><td>Sujeto 2: 2 encuentros.</td></tr>
<tr><td>Sujeto 3: 3 encuentros.</td><td>Sujeto 3: 9 encuentros.</td><td>Sujeto 3: 2 encuentros.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Instrumentos de investigación</th></tr>
<tr><td>• Entrevista nº 1.
• Observación y registro de la conducta verbal del entrenador durante la competición.
• Diario.</td><td>Entrevista nº 2.
Observación y registro de la conducta verbal del entrenador durante la competición.
Diario.
Informe de jugadores.</td><td>• Observación y registro de la conducta verbal del entrenador durante la competición.
• Diario.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Estrategias formativas</th></tr>
<tr><td>• Diario.
• Visionado del encuentro.</td><td>• Diario.
• Visionado del encuentro.
• Reunión de supervisión investigadora/entrenador, postpartido.</td><td>• Diario.</td></tr>
</table>

Cuadro 3.2. Concreción del diseño de estudio de casos empleado en nuestra investigación (características; duración de fases; instrumentos de investigación y estrategias formativas).

3.3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En el apartado que ahora nos ocupa incidiremos en las características del contexto en el cual se ha desarrollado nuestra investigación. En primer lugar nos referiremos al ámbito universitario e investigador en el cual se ubica nuestro trabajo: centro universitario; instalaciones específicas; y grupo de investigación.

En segundo lugar, indicaremos las características del entorno en el cual se encuentran los equipos dirigidos por los sujetos de estudio de nuestra investigación: clubes deportivos; competición en la que participan; y principales características de los equipos.

3.3.1. EL LABORATORIO DE ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DEPORTIVA

La Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, centro universitario de reciente creación[46] y cuyas instalaciones fueron inauguradas en octubre del pasado año, constituyó el entorno físico e investigador en el cual se llevó a cabo la investigación.

Las diferentes instalaciones de dicha Facultad fueron empleadas por la investigadora, los sujetos de estudio, y los colaboradores en diversas fases de la investigación. Entre los espacios mayormente utilizados de acuerdo con las características de nuestro trabajo, podemos destacar:

- El laboratorio de análisis de la enseñanza deportiva.
- El despacho de la investigadora.

El laboratorio de análisis de la enseñanza deportiva consta de dos espacios diferenciados en función de las actividades a desarrollar en los mismos. Una de las unidades dispone de un sistema de captación y registro, mediante cámaras, que permite recoger las tareas desarrolladas en las instalaciones deportivas cercanas (pabellón polideportivo; sala de gimnasia artística; sala de danza); en el espacio contiguo hay una pequeña aula con pupitres, utilizada para la docencia en los casos en que se realiza un análisis simultáneo al desarrollo de una práctica. La otra de las unidades, muy

[46] La Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura comenzó su andadura en el curso académico 1994/95, creándose a partir del Real Decreto 2082/1994 de 20 de octubre (B.O.E. de 6 de diciembre de 1994).

próxima a la anterior, está preparada para trabajar con imagen enlatada, y posee varias mesas con vídeo y televisión.[47] En nuestra investigación hicimos uso de este segundo espacio, desarrollando en el mismo el visionado del encuentro y las reuniones de supervisión postpartido investigadora/entrenador.

En el despacho de la investigadora principal del presente estudio, profesora de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, se llevaron a cabo las reuniones de toma de contacto con los casos de estudio, con los colaboradores, y las entrevistas mantenidas con los primeros.

- Grupo de investigación. Personal humano.

El laboratorio de análisis de la enseñanza deportiva, al igual que el resto de instalaciones de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, es utilizado con frecuencia por el personal del centro para la realización de diversas tareas docentes e investigadoras. En este marco surge, en el año 1996, un grupo de investigación denominado *"Análisis didáctico de la enseñanza y el rendimiento deportivo"*, compuesto por seis miembros, cinco de ellos actualmente profesores de la Facultad y un técnico de apoyo Licenciado y Diplomado en nuestra área. Al citado grupo de investigación pertenecen la investigadora principal de este estudio, uno de los codirectores del mismo y varios de los investigadores y colaboradores que han participado en distintas fases del estudio.

El grupo de investigadores que ha participado en la elaboración del cuestionario, la entrevista y el sistema categorial empleado en la investigación estaba compuesto por dos de los miembros citados (expertos en metodología y didáctica de la educación física), dos expertos en voleibol (uno de los codirectores del presente trabajo y un compañero de la Facultad), y la investigadora principal de este estudio.

A pesar del reciente establecimiento del grupo de investigación al que anteriormente nos hemos referido, la trayectoria investigadora y las perspectivas del mismo son bastante alentadoras. Muestra de ello son los

[47] Este laboratorio de análisis de la enseñanza deportiva, compuesto por los dos espacios indicados, no estaba disponible para su uso al comienzo de nuestra investigación, motivo por el cual empleamos el laboratorio existente en las instalaciones en las que anteriormente se impartía parte de la docencia correspondiente a la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Dichas instalaciones pertenecían a la Facultad de Empresariales. Las características de este laboratorio de análisis de la enseñanza deportiva eran similares a la segunda de las unidades descrita anteriormente.

diferentes proyectos de investigación concedidos dentro del marco del Plan Regional de Investigación y del Consejo Superior de Deportes; el estudio ya finalizado sobre los procesos reflexivos del profesor de educación física; y las tres investigaciones que junto, con la que ahora presentamos, se desarrollan actualmente en el mismo y serán objeto de Tesis Doctoral. Entre las principales líneas de investigación abordadas en los trabajos desarrollados por el grupo, podemos destacar:

- Procesos reflexivos de los profesores de educación física.
- Análisis de la conducta docente del entrenador deportivo.
- Análisis de la formación de los entrenadores deportivos.
- Análisis de los procesos formativos en deporte adaptado.
- Estudio de la toma de decisiones de los deportistas.

Como se puede comprobar a partir de las indicaciones realizadas, nuestra investigación se enmarca dentro de un conjunto de estudios tendentes a profundizar en el conocimiento y optimización de: la actuación didáctica del entrenador/profesor; y los procesos reflexivos de los distintos agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (entrenador/profesor; deportistas/alumnos).

3.3.2. LOS CLUBES DEPORTIVOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Como ya indicamos anteriormente, el estudio de casos desarrollado en nuestra investigación se llevó a cabo con tres entrenadores principiantes[48] de voleibol, estos entrenadores actuaron durante la temporada 1998/99 como primeros entrenadores de equipos extremeños de voleibol, en dos de los casos dirigiendo a equipos femeninos de segunda división nacional (Carlos[49] y Juan[50]) y en otro de los casos dirigiendo a un equipo juvenil masculino (Daniel[51]).

[48] En nuestra investigación hemos considerado como entrenadores principiantes a aquellos entrenadores de equipos masculinos o femeninos con una experiencia no superior a dos años como primer entrenador de equipos de categoría juvenil, segunda división nacional o primera división nacional.
[49] "Carlos" es un nombre ficticio que hemos asignado a uno de los entrenadores principiantes que ha participado en la investigación.
[50] "Juan" es un nombre ficticio que hemos asignado a uno de los entrenadores principiantes que ha participado en la investigación.
[51] "Daniel" es un nombre ficticio que hemos asignado a uno de los entrenadores principiantes que ha participado en la investigación.

Los equipos dirigidos por Juan y Daniel, pertenecían al mismo club de voleibol extremeño.

Este club fue creado como tal en la temporada 1990/91. En sus inicios surgió solamente con la sección masculina, contando con dos equipos federados (juvenil y primera división nacional). Desde la creación del club hasta la actualidad, siempre ha existido el equipo de primera división nacional masculino, lográndose en la temporada 1992/93 competir en liga ACEVOL y fichando para ello a 4 jugadores (2 jugadores rusos y 2 jugadores de equipos nacionales). Sin duda se trata de un equipo que ha mantenido un buen nivel de juego a lo largo de las distintas temporadas, participando en tres fases de ascenso (Gijón, Melilla y Cáceres) y renunciando al ascenso en una ocasión.

El club al que ahora nos referimos tiene una gran tradición en el voleibol masculino, siendo frecuente en el mismo la existencia de un equipo cadete o juvenil masculino en el que algunos jugadores juveniles alternan funciones como miembros del equipo juvenil y del equipo absoluto de categoría superior.

Desde sus inicios el club se creó en un ambiente de cooperación y buenas relaciones entre los miembros del mismo, interviniendo en numerosas ocasiones los jugadores de categorías superiores como entrenadores de equipos o grupos de iniciación y categorías inferiores.

Las fuentes de ingresos del club desde su fundación provenían fundamentalmente de las siguientes entidades: Junta de Extremadura; Ayuntamiento; Diputación; y Caja Duero.

La temporada 1994/95 fue la primera en la que un equipo femenino formaba parte del club, se trataba de un equipo cadete femenino que dos temporadas después continuaría compitiendo en categoría juvenil. Más tarde, en la temporada 1998/99 el club decide crear un equipo de segunda división femenino, principalmente motivado por la intención de establecer un equipo femenino de categoría superior que sirva de referente para las chicas de equipos inferiores y que les permita continuar practicando voleibol una vez superada su etapa juvenil.

Por su parte, el club del equipo dirigido por Carlos, se encuentra en una localidad de la comarca de Tierra de Barros. Se trata de un club fundado hace aproximadamente unos veinte años, de manos de un maestro de primaria interesado por la práctica del voleibol. En sus inicios el club

estaba enfocado principalmente hacia la iniciación a este deporte y contaba con equipos solamente de categoría masculina. Pese a ello, desde el momento de su fundación se recuerda en el club la existencia de un equipo de segunda división masculina, que se ha ido manteniendo de forma casi continua a lo largo de los años.

La sección de equipos femeninos no se introduce en el club hasta unos diez años después de su fundación, comenzando igual que el caso de los equipos masculinos, con grupos de alevines, infantiles o cadetes, que posteriormente competirían en categoría juvenil. El equipo de segunda división femenino no se crea hasta la temporada 1997/98, con la intención de posibilitar la continuidad en la práctica del deporte a jugadoras que terminan su etapa como juveniles.

Una característica destacada del club es la existencia de buenas relaciones humanas y afectivas en el mismo, implicándose los jugadores de categorías superiores en la dirección de equipos más jóvenes, y realizando estos mismos jugadores diversas funciones directivas dentro del club.

Se trata de un club con una dotación económica modesta, proviniendo fundamentalmente sus ingresos de las ayudas aportadas por: la Federación, el Ayuntamiento y la Junta de Extremadura. El material deportivo necesario (balones, camisetas, etc.) lo suelen conseguir mediante el aporte realizado por entidades privadas concretas. Los desplazamientos de los equipos de categorías superiores los suelen realizar en los propios vehículos de los jugadores, abaratando en gran medida los costes de los mismos.

Los logros deportivos pueden concretarse en la frecuente participación de los equipos infantiles, cadetes y en ocasiones juveniles, en las fases finales del campeonato de Extremadura. Por su parte el equipo masculino de segunda división ha jugado en varias ocasiones la fase de ascenso, pero debido principalmente al problema económico comentado con anterioridad, las posibilidades de ascender estaban desechadas desde un principio.

- Características de la competición.

La competición de segunda división nacional femenina, en la que participaban los equipos dirigidos por Juan y por Carlos, contaba con un total de seis equipos, dos de ellos de Cáceres, y los cuatro restantes de distintas localidades extremeñas.

La competición se disputaba a dos vueltas, enfrentándose los mismos equipos entre sí en dos ocasiones, y descansando en cada jornada alternativamente dos equipos. Solamente el equipo que quedara primero en dicha competición clasificaría para disputar la siguiente fase.

El nivel de los equipos participantes era bastante dispar, existiendo tres equipos de nivel superior (entre los que se encontraban los equipos dirigidos por Carlos y Juan), y otros tres equipos de nivel medio-bajo. A priori podríamos considerar que tanto el equipo dirigido por Carlos, como el equipo dirigido por Juan, tenían posibilidades de quedar primeros en la clasificación. Pese a ello, motivos principalmente económicos hacían dudar de la asistencia de cualquiera de ambos equipos a la fase posterior.

La competición juvenil masculina, en la que militaba el equipo dirigido por Daniel, contaba con un total de siete equipos.

Igual que en el caso anterior, la competición se disputaba a dos vueltas, clasificando los cuatro primeros equipos para disputar una fase final regional, de la que los dos primeros equipos clasificados (campeón y subcampeón de Extremadura) participarían en determinados intersectores dependiendo de su lugar en la clasificación. Debido a la existencia de siete equipos en la competición, cada semana, de forma alternativa descansaba uno de los equipos participantes.

Sin lugar a dudas el nivel del equipo dirigido por Daniel era claramente superior al del resto de los equipos que participaban en la competición, ya que muchos de los jugadores que componían el equipo habían quedado terceros en el campeonato de España cadete disputado la temporada anterior. Pese a ello de los seis equipos restantes, dos tenían un buen nivel, otros dos nivel medio y los otros dos nivel bajo.

- Características de los equipos.

Seguidamente vamos a indicar las principales características de los equipos dirigidos por Carlos, Juan y Daniel durante la temporada 1998/99.

EQUIPO DIRIGIDO POR CARLOS.

Se trata de un equipo de segunda división nacional caracterizado por las buenas relaciones existentes entre las propias jugadoras, y entre el entrenador y las jugadoras.

Muchas de las chicas que componen el equipo se conocen desde hace bastantes años y han jugado juntas casi desde que comenzaron a practicar voleibol.

Cuestiones laborales y académicas han ocasionado que muchas de las jugadoras absolutas residan fuera durante el curso académico o tengan que adecuar sus posibilidades de asistencia al entrenamiento o competición a aspectos relacionados con el horario de la profesión que desempeñan. Debido a este hecho, el equipo se ha reforzado con jugadoras juveniles, que aunque tienen menos experiencia, sí poseen mayor disponibilidad.

Como consecuencia de los aspectos anotados en el párrafo anterior, resulta complicado reunir a todas las jugadoras para entrenar, e igualmente complicado contar con todas ellas para la competición. Aspectos que sin duda influyen en el planteamiento de entrenamiento y en las adaptaciones a realizar tanto en entrenamiento como en competición.

Tanto las jugadoras como el entrenador son conscientes de estas limitaciones personales, e incluso materiales, por lo que plantear objetivos totalmente enfocados al rendimiento deportivo es quizá demasiado pretencioso.

La motivación, las ganas de jugar, el buen clima que se respira en el grupo, la ayuda y colaboración entre las compañeras, son los aspectos que principalmente definen a este equipo y que contribuyen a suplir, en cierta medida, otras carencias y condicionantes indicados anteriormente.

EQUIPO DIRIGIDO POR JUAN.

El equipo al que ahora nos referimos milita en la segunda división nacional. Está compuesto por jugadoras que provienen de cuatro clubes

diferentes, aspecto que provoca la necesidad de incidir en la cohesión del grupo, y en la creación de un equipo unido que colabore en la consecución de un objetivo común.

Este es uno de los principales problemas del equipo, ya que aunque poseen buenos recursos materiales y de instalaciones, y buena disponibilidad personal, son frecuentes la falta de comunicación, roces y discusiones entre los diferentes miembros del equipo.

Una visión general del mismo arroja la idea de un grupo en el cual existen una serie de subgrupos, creados por afinidad, y que tienen diferentes perspectivas de una misma realidad.

El equipo surge con una clara intención formativa y de continuidad, de este modo en la composición del mismo se aprecia la presencia de dos jugadoras de edad y nivel de experiencia inferior al resto, a las que se está formando para sucesivas temporadas.

El grupo sigue un planteamiento de trabajo serio y continuo, acudiendo normalmente, la mayoría de las jugadoras, tanto a los entrenamientos como a la competición, posibilitando la puesta en práctica de los diversos sistemas entrenados, en los encuentros.

Sin duda se trata de un equipo con bastantes potencialidades en el ámbito deportivo, compuesto por muchas jugadoras de buen nivel y de bastante experiencia, y condicionado en gran medida por la evolución de las relaciones entre ellas.

EQUIPO DIRIGIDO POR DANIEL.

Se trata de un equipo juvenil masculino, en el que los jugadores que forman la base del equipo provienen del mismo club, se conocen desde hace bastante tiempo y han jugado juntos prácticamente casi desde sus inicios.

Existe bastante diferencia en cuanto al nivel de juego y experiencia entre los distintos componentes del equipo, principalmente entre el seis base y los jugadores que suelen ser suplentes. Entre estos jugadores suplentes, algunos de ellos no asisten con asiduidad al entrenamiento o han sufrido lesiones que les han tenido apartados de la práctica durante un considerable período de tiempo.

Por su parte, cuatro de los seis titulares juegan también en el equipo de primera división de su mismo club, dos de ellos frecuentemente como titulares, aspecto que sin duda contribuye positivamente en el nivel y experiencia de estos jugadores.

Otro hecho relacionado con el indicado anteriormente es que tanto el primer entrenador del equipo juvenil (Daniel), como el segundo entrenador de este mismo equipo, son jugadores del equipo de primera división nacional, por lo cual mantienen con algunos de sus jugadores una doble relación de jugador-compañero. La existencia de esta relación podría ser entendida como positiva o negativa, desde nuestro juicio, en este caso concreto no tiene una influencia negativa en la dirección de equipo llevada a cabo por Daniel.

A pesar de la heterogeneidad en el nivel de juego de los distintos jugadores, las relaciones dentro del grupo son bastante apropiadas, respetuosas y con el empleo frecuente de bromas.

La disponibilidad de medios y recursos para el entrenamiento y competición es apropiada, tratándose de un equipo con una gran potencialidad en todos los sentidos.

3.4. SUJETOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Seguidamente nos referiremos a los criterios de selección y principales características de los distintos sujetos participantes en la investigación, centrándonos fundamentalmente en los casos de estudio, el grupo de expertos en voleibol, los colaboradores (transcriptores y codificadores) y la investigadora principal de este trabajo.

3.4.1. SELECCIÓN DE LOS CASOS

Para la selección de los sujetos del estudio de casos de nuestra investigación, se empleó un método no probabilístico (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992), en el cual no todos los sujetos pertenecientes a la población tenían la misma probabilidad de ser seleccionados como muestra.

El empleo de un método de selección de este tipo, se basó en nuestra consideración de que era necesario que los sujetos que formasen parte del estudio, cumpliesen una serie de requisitos previos que exponemos a continuación.

- Ser primer entrenador de un equipo de voleibol, masculino o femenino, de categoría juvenil, segunda división nacional o primera división nacional, durante la temporada 98/99. Este criterio lo incluimos con la intención de asegurarnos que los entrenadores dirigirían durante esa temporada a jugadores en etapa de perfeccionamiento o especialización y no de iniciación. Lo cual garantiza un determinado nivel de juego y unos requerimientos de actuación del entrenador diferentes a los que podrían presentarse en niveles inferiores.

- Tener una formación de entrenador de voleibol nivel III o experiencia como jugador de voleibol en primera división nacional, con al menos titulación de entrenador nivel I. La justificación del empleo de este criterio se basa en asegurar que los entrenadores que formen parte de la investigación, posean una titulación y/o experiencia mínima como jugador que constate que conocen el deporte y están implicados en el mismo.

- Ser principiante, no tener una experiencia como primer entrenador en categorías juvenil, segunda división nacional o primera división nacional, superior a dos años. Se eligió una muestra de entrenadores principiantes dado que quisimos aplicar el programa de supervisión en esta etapa formativa.

- Poseer buena disposición hacia la participación en la investigación, contar con el tiempo necesario para la misma y comprometerse, de forma voluntaria, en la realización de las diferentes actividades requeridas en el estudio. Este criterio se aplicó con la intención de asegurarnos que no existiría muerte experimental de ningún sujeto a lo largo de la investigación.

La población total de estudio en nuestra investigación estaba compuesta por tanto, por todos los entrenadores extremeños, que cumpliesen los requisitos indicados anteriormente.

Como se puede comprobar, los tres primeros requisitos están referidos a aspectos formativos y de experiencia del entrenador (como jugador o como entrenador); en cambio el último criterio está relacionado con la disponibilidad e interés del entrenador en formar parte del estudio. Debemos indicar que aunque en Extremadura había varios entrenadores que cumplían los tres primeros requisitos, el último de ellos fue el que finalmente nos hizo poder acceder solamente a tres entrenadores, dos de equipos femeninos y uno de ellos de equipo masculino.

3.4.2. SELECCIÓN DEL GRUPO DE EXPERTOS

Como ya hemos comentado en varias ocasiones a lo largo de la presente investigación, el término "experto" es controvertido, encontrándose diversas acepciones del mismo.[52]

Hasta ahora, cuando hemos hablado de los "expertos", nos hemos referido a "profesores expertos"[53] o "entrenadores expertos"[54], recogiendo una serie de características que identifican a los mismos.

Dado que el objetivo de la etapa primera de nuestra investigación era construir un modelo de eficacia de la conducta verbal, creímos oportuno recurrir a expertos en voleibol. La población del grupo de expertos susceptible de ser encuestada se estableció de acuerdo a los siguientes criterios:

- Profesores de voleibol que impartan docencia en Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte o INEF nacional.

[52] Ver capítulo 2., apartado 2.1.2. página 52; apartado 2.2.1., páginas 231-232.
[53] Ver capítulo 2. Apartado 2.1.2., páginas 55-58.
[54] Ver capítulo 2., apartado 2.2.1., página 231.

- Entrenadores de voleibol que posean una experiencia mínima de dos años como primer entrenador de un equipo de División de Honor, masculino o femenino.

La muestra final se seleccionó a partir de un procedimiento muestral no aleatorio basado en la *selección experta o de juicio*, según indican Särndal y cols. (1992), citados por Manzano (1998:64). De este modo, se empleó el criterio de un experto en voleibol (que cumplía los dos requisitos indicados anteriormente), como aspecto decisorio de la elección de los sujetos componentes de la muestra. El empleo de este criterio de selección de la muestra nos permitía acceder a los sujetos más representativos de la población objeto de estudio, según el experto consultado. El cumplimiento por parte de este experto de los dos requisitos indicados anteriormente nos pareció decisivo y fundamental, ya que con ello nos asegurábamos su conocimiento de los sujetos componentes tanto del grupo de profesores universitarios, como del grupo de entrenadores.

Debido a la dispersión geográfica de la ubicación de la muestra, y a las características del cuestionario, en el cual se requería de concentración y tiempo para pensar en cada respuesta, por parte del encuestado, optamos por la realización de un cuestionario que sería enviado por correo.

Enviamos el cuestionario, por correo, a un total de 27 “expertos en voleibol”, recibiendo cumplimentados 25 de los mismos, que son los que hemos empleado para la construcción del perfil de conducta verbal del entrenador de voleibol durante la competición.

3.4.3. SUJETOS COLABORADORES EN LA INVESTIGACIÓN

Debido a las características de la investigación, a los instrumentos empleados para la recogida de datos y a la técnica de análisis de datos cualitativos utilizada (el análisis de contenido), requerimos de la ayuda de un grupo de sujetos que colaboraron fundamentalmente en las tareas de transcripción de la información recogida (observación y registro de la conducta verbal del entrenador durante la competición; y entrevista), y en la posterior codificación de la misma (transcripción de la conducta verbal del entrenador durante la competición; y diario del entrenador). Indicamos a continuación las principales características de los transcriptores y codificadores que participaron en el estudio.

- Transcriptores.

Los sujetos que actuaron como transcriptores en nuestra investigación fueron un total de cuatro, todos ellos relacionados con el voleibol (como jugadores o como entrenadores y estudiantes del mismo). Este aspecto nos pareció fundamental a la hora de seleccionar al grupo de transcriptores, ya que con ello asegurábamos una mayor comprensión y facilidad en la transcripción de la documentación, al estar familiarizados dichos sujetos con la terminología específica empleada en voleibol. Del mismo modo, el conocimiento e implicación en el voleibol por parte de estos sujetos, ponía de manifiesto un cierto interés en este deporte, aspecto que consideramos oportuno para la realización de una tarea tan ardua y costosa como puede resultar, en ciertas ocasiones, la transcripción de un documento.

Una vez realizada la selección del grupo de transcriptores, de acuerdo con los criterios indicados anteriormente, éstos fueron sometidos a un proceso de formación y entrenamiento previo a la realización de la transcripción, y tendente a la adecuada realización de la misma.[55]

Como ya indicamos anteriormente, estos colaboradores se encargaron de la transcripción de la información obtenida mediante la observación y registro de la conducta verbal del entrenador durante la competición, y mediante las entrevistas realizadas a los entrenadores.[56]

[55] El contenido concreto de las distintas sesiones de entrenamiento realizadas con el grupo de transcriptores puede ser consultado en el apartado 3.9.2.1. *Organización del análisis*, páginas 347-349.
[56] Las referencias concretas al reparto del material entre los transcriptores puede ser consultado en el apartado 3.9.2.1. *Organización del análisis*, página 348.

- Codificadores.

El grupo de sujetos que actuaron como codificadores en nuestra investigación estuvo compuesto por un total de diez miembros, todos ellos alumnos de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, y matriculados en aquel momento en la asignatura de 4º curso de Especialización Deportiva en voleibol. Como en el caso de los transcriptores, este hecho aseguraba un determinado conocimiento del voleibol y por tanto una cierta familiarización con el vocabulario empleado en voleibol, aspecto que sin duda facilitaría el desarrollo de las tareas de codificación.

La importancia concedida al entrenamiento de los codificadores, como un aspecto fundamental para el adecuado desarrollo de la investigación, provocó que en nuestro estudio fuésemos bastante cuidadosos y cautelosos en su desarrollo, realizando a lo largo de dicho proceso varias fases que aparecen especificadas en el apartado 3.9.2.3.[57]

De acuerdo con las características del material a codificar, la extensión del mismo, las dimensiones y categorías a considerar, se realizó una división del grupo total de codificadores en dos subgrupos A y B, entrenando específicamente a cada uno de ellos y encargándolos de la codificación de unas dimensiones de categorías determinadas, todas ellas referidas a la conducta verbal del entrenador durante el encuentro.

Para la codificación del diario, teniendo en cuenta las características de este documento, la extensión del mismo y el grado de dificultad que podría ocasionar su codificación, decidimos pedir la colaboración de un solo codificador, siendo éste uno de los sujetos que anteriormente había actuado como codificador de la conducta verbal del entrenador durante la competición, por lo cual estaba familiarizado con el proceso. Como en el caso anterior, dicho codificador fue sometido a un entrenamiento específico.[58]

[57] Apartado 3.9.2.3. *Proceso de codificación*, páginas 378-392.
[58] Ver apartado 3.9.2.3. *Proceso de codificación*, páginas 389-392.

3.4.4. LA INVESTIGADORA PRINCIPAL

La investigadora principal del presente estudio es Diplomada en profesorado de E.G.B. (Especialidad Educación Física) y Licenciada en Educación Física, por la Universidad de Granada. Actualmente y desde el curso académico 1997/98 es Profesora Asociada en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, impartiendo asignaturas de voleibol y del área de enseñanza de la educación física.

La experiencia como jugadora de voleibol desde los once años de edad, junto con la posterior experiencia como entrenadora desde temprana edad, fueron aspectos decisivos en su elección académica y profesional.

Sin duda la formación recibida durante sus estudios como maestra especialista en Educación Física, y su inclusión en un grupo de trabajo centrado en el análisis y optimización de la enseñanza de la actividad física y deportiva, junto con el entusiasmo, interés, dedicación, rigurosidad y apoyo mostrado por los miembros de dicho grupo, fueron aspectos definitorios de su orientación formativa y profesional.

Igualmente, la profundización en conocimientos específicos sobre voleibol adquiridos durante los estudios correspondientes a la licenciatura, junto con la pertenencia al grupo de investigación *"Formación y actualización del profesor y entrenador deportivo"*, y la posterior realización del programa de doctorado *"Nuevas perspectiva en la investigación en Ciencias del Deporte"* en el Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Granada, marcaron definitivamente una trayectoria formativa orientada desde sus inicios hacia la enseñanza de la actividad física y deportiva en sentido general, y de forma particular del voleibol.

Desde la finalización de los estudios mencionados hasta la actualidad, la trayectoria de la investigadora ha estado orientada fundamentalmente hacia la formación de entrenadores, incidiendo en el análisis de las conductas docentes y procesos reflexivos del entrenador de voleibol.

Como ya hemos indicado, la consolidación en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura del grupo de investigación *"Análisis didáctico de la enseñanza y el rendimiento deportivo"*, sin duda ha contribuido a la puesta en marcha de numerosas investigaciones tendentes a la profundización en el conocimiento de este

ámbito de estudio. En este contexto ubicamos la investigación que ahora presentamos.

Las principales funciones realizadas por la investigadora principal del estudio durante el desarrollo del mismo pueden sintetizarse en las siguientes:

Etapa 1. Estudio descriptivo:

- Planificación y diseño metodológico de la investigación.
- Elaboración del cuestionario para expertos en voleibol.
- Proceso de envío, recepción y análisis de los cuestionarios.
- Elaboración del modelo de eficacia docente (conducta verbal) del entrenador de voleibol durante la competición, partiendo del criterio de expertos en voleibol.

Etapa 2. Estudio de casos:

Durante las tres fases de la investigación, y con objeto de llevar un seguimiento del proceso metodológico desarrollado durante la misma, la investigadora cumplimentó un diario en el cual recogió notas de campo.

- Antes de la recogida de datos:

· Elaboración del diseño metodológico, determinación del programa formativo a emplear y elaboración del protocolo de observación.
· Selección de los casos de estudio e información a los mismos de las características y requerimientos de la investigación.
· Previsión y preparación del material a emplear en la recogida de datos (cámaras de vídeo, micrófonos, grabadoras, etc.).
· Previsión del momento y lugar de realización de la recogida de datos, (calendarios de competición y características de las instalaciones deportivas).

- Durante la recogida de datos:

· Realización y grabación en audio de las 6 entrevistas a los entrenadores.
· Grabación en vídeo y audio de los 38 partidos disputados por los tres sujetos de estudio a lo largo de la temporada.
· Análisis de la actuación del entrenador durante la dirección de equipo en competición, en cada uno de los encuentros disputados y grabados.
· Acompañamiento a los entrenadores en el visionado en vídeo del encuentro, o en su caso, intervención durante el desarrollo de la reunión de supervisión postpartido investigadora/entrenador.

- Después de la recogida de datos:
· Selección y formación del grupo de colaboradores (transcriptores y codificadores).
· Revisión del texto trascrito y preparación del mismo para su posterior entrega al grupo de codificadores.
· Análisis de datos cualitativos y cuantitativos.
· Elaboración del informe de cada caso y del informe final de la investigación.

3.5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya hemos indicado en apartados anteriores,[59] nuestra investigación se encuentra en una posición intermedia entre dos paradigmas, el positivista y el interpretativo. Se trata de dos perspectivas de investigación diferentes, pero que consideramos que no deben ser entendidas de forma opuesta, sino complementaria.

Relacionado con los diferentes principios en los que se sustenta cada uno de los paradigmas indicados, surge también una concepción diferente del término "variable". De este modo, en el paradigma positivista las variables se entienden como un concepto matemático, es decir, como elementos que pueden cambiar de valor. Se trata de un término opuesto al de "constante", y en el que los cambios son observables y susceptibles de medida.

Por su parte, en el paradigma interpretativo, las variables se entienden a partir de su relación con un término más general denominado "constructo", (Buendía, 1992b). Cuando estas abstracciones se definen de forma concreta y observable, nos estaríamos refiriendo a las variables.

Relacionado con lo anterior, Bartolomé (1978) y Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) indican una doble posibilidad de definición de las variables:

- De modo constitutivo, indicando en qué consiste el fenómeno que vamos a estudiar.
- De modo operativo, refiriéndonos a los aspectos relacionados con la medición de la variable.

Según indica Buendía (1992b), la investigación encuadrada dentro del paradigma positivista ha rechazado con frecuencia la definición constitutiva de las variables, centrándose principalmente en la definición operativa. Por su parte, en el paradigma interpretativo es muy frecuente el empleo y la importancia concedida a esta duplicidad de definición.

Nuestra creencia en la complementariedad existente entre los distintos paradigmas, nos hace concebir las variables de la investigación desde la doble perspectiva recogida en el paradigma interpretativo. De esta forma, coincidimos con Hayman (1979) en considerar y conceder

[59] Ver apartado 2.2.1. *La investigación en educación física y pedagogía del deporte*, páginas 232-233.

importancia tanto a los cambios cuantitativos, como a los cambios cualitativos, que pueden ser manifestados en las variables.

De acuerdo con lo indicado, en nuestro estudio, centrado en el análisis de la conducta verbal y en el pensamiento del entrenador, podemos hablar de la existencia de una variable que es la conducta verbal del entrenador; y de un constructo o abstracción general (el pensamiento del entrenador), que vamos a estudiar a través de las siguientes variables:

- Temática del pensamiento del entrenador.
- Nivel de reflexión del entrenador.
- Autopercepción del entrenador.

Desde un punto de vista metodológico, estas variables constituyen la variable dependiente o variables de estudio de la investigación, es decir, aquellas variables que pueden modificar su valor en función de la aplicación de la variable independiente. Siendo la variable independiente de nuestra investigación el propio programa de intervención al que sometemos a los entrenadores que forman parte del estudio. En el cuadro 3.3. recogemos de forma esquemática las distintas variables presentes en la investigación.

VARIABLE DE INTERVENCIÓN	**VARIABLES DE ESTUDIO**
PROGRAMA FORMATIVO Incluye la realización de las siguientes actividades, con relación a cada encuentro: - Visionado en vídeo del encuentro. - Reunión de supervisión postpartido con la investigadora. - Elaboración de diario.	**a. VARIABLES CONDUCTUALES** : a.1. Momento en que se emite la información. a.2. Contenido de la información. **b. VARIABLES COGNITIVAS**: b.1. Temática del pensamiento del entrenador. b.2. Nivel de reflexión del entrenador. b.3. Autopercepción del entrenador.

Cuadro 3.3. Variables presentes en nuestra investigación.

A partir de ahora, nos vamos a referir a la variable independiente de nuestra investigación con la denominación de **variable de intervención**, y a las variables dependientes como **variables de estudio**, procediendo a continuación al tratamiento diferenciado de cada una de ellas.

3.5.1. VARIABLE DE INTERVENCIÓN. PROGRAMA FORMATIVO

A lo largo de la primera parte del capítulo 2, referido a la fundamentación teórica de nuestro estudio, hemos ido poniendo de manifiesto y justificando nuestras opiniones en torno a la formación de los entrenadores. De esta forma, nos hemos mostrado partidarios de la necesidad de conceder mayor importancia al proceso de formación de los entrenadores en general y concretamente al proceso de formación de los entrenadores de voleibol.

En el apartado 2.1.3.3. nos referimos a los programas de formación de entrenadores, e indicamos la conveniencia de someter a los entrenadores a programas de prácticas reflexivas en las cuales se llevara a cabo la supervisión pedagógica por parte de un mentor, estrategia formativa de reconocida importancia, según se ha constatado en estudios como los desarrollados por Salmela, Draper y Laplante, (1993); Bloom, Salmela y Schinke, (1995); More y Franks (1996).

De acuerdo con ello, en el apartado 2.1.3.4. presentamos una propuesta de programa formativo para entrenadores de voleibol en fase de prácticas, mediante el cual tratábamos de incidir en el análisis y optimización de la conducta del entrenador, así como en su capacidad de reflexión. Se trataba de un programa formativo pensado para la intervención en la dirección de equipo llevada a cabo por el entrenador de voleibol en dos momentos: entrenamiento y competición.

En nuestra investigación, hemos focalizado la atención en uno de estos momentos: la competición deportiva. Con relación a este momento hemos desarrollado un programa de intervención en el que se recogen actividades formativas referentes a dos aspectos:

- La actuación del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición, y de forma más concreta la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición.
- La reflexión realizada por el entrenador sobre la labor desempeñada durante la dirección de equipo en competición.

Con la puesta en práctica de este programa formativo pretendemos:

- Optimizar la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición, mediante el visionado en vídeo del encuentro por parte del entrenador, y a través de las reuniones de supervisión mantenidas entre el entrenador y la investigadora, tras la celebración del encuentro.
- Conocer la evolución de la temática de la reflexión, nivel de reflexión y autopercepción del entrenador, sobre la dirección de equipo llevada a cabo. Para ello empleamos el diario personal elaborado por el entrenador.

Como ya hemos esbozado anteriormente, **las actividades incluidas en el programa formativo** desarrollado en nuestra investigación se concretan en las siguientes:

- Visionado en vídeo del encuentro: con posterioridad al desarrollo del encuentro, el entrenador principiante que ha actuado como primer entrenador del equipo, ve y escucha su actuación como director de equipo durante el encuentro.
- Reunión de supervisión postpartido con la investigadora: durante el visionado del encuentro por parte del entrenador, está presente la investigadora, la cual interviene en momentos determinados orientando la actuación del entrenador.
- Elaboración de diario: tras la celebración de cada uno de los encuentros, y previamente a la reunión de supervisión, el entrenador principiante elabora un diario sobre la dirección de equipo llevada a cabo.

En nuestra investigación hemos empleado un estudio con enfoque cuasiexperimental, de acuerdo con ello, la utilización o no de cada una de las actividades formativas incluidas en el programa dependerá de la fase en la que nos encontremos. Esta concreción la indicaremos con posterioridad, cuando tratemos de forma individual cada una de las actividades formativas.

La elección de estas actividades como integrantes del programa formativo, se basa en la utilidad de las mismas reflejada como resultado de estudios anteriores. De acuerdo con ello y antes de exponer de forma detallada las características de cada una de estas actividades, presentamos el cuadro 3.4. en el que recogemos algunos estudios destacados

desarrollados sobre la formación de entrenadores y en los que ha quedado de manifiesto la utilidad del empleo de estrategias como las incluidas en nuestro programa formativo.

ACTIVIDADES DEL PROGRAMA FORMATIVO EMPLEADO EN NUESTRA INVESTIGACIÓN	ESTUDIOS EN FORMACIÓN DE ENTRENADORES EN LOS QUE HA QUEDADO DE MANIFIESTO LA UTILIDAD DE DICHAS ACTIVIDADES
VISIONADO EN VÍDEO DEL ENCUENTRO	• Mancini, Clark y Wuest (1987). • More y Franks (1996).
REUNIÓN DE SUPERVISIÓN POSTPARTIDO, CON EL INVESTIGADOR	• Smith, Smoll y Curtis (1979). "Feedback de supervisión". • Mancini, Clark y Wuest (1987). • Barata y Lacoste (1990). "Feedback de supervisión" • More y Franks (1996).
ELABORACIÓN DE DIARIO	• Yagüe (1998). • Giménez (2000).

Cuadro 3.4. Estudios sobre formación de entrenadores que han empleado las actividades incluidas en el programa formativo desarrollado en nuestra investigación.

3.5.2. VARIABLES DE ESTUDIO

Una vez indicado el programa de intervención empleado en nuestra investigación, procedemos a indicar las variables de estudio mediante las que comprobaremos el efecto del programa desarrollado.

Las variables de estudio empleadas, podemos diferenciarlas en dos tipos:

a. Variables conductuales.
b. Variables cognitivas.

Las **variables conductuales** están referidas a la actuación o comportamiento del entrenador. En nuestra investigación estas variables conductuales hacen referencia a la **conducta verbal del entrenador durante la competición**. De los diferentes aspectos de la conducta verbal

que podrían ser estudiados o analizados, nosotros nos hemos centrado en dos de los que consideramos fundamentales:

a.1. **El momento en que se emite la información**. Pina y Rodrigues (1997)[60] comprobaron como resultado de su estudio desarrollado en voleibol, que los entrenadores aportan diferente información a sus jugadores en función del momento. Entre algunos otros autores que han diferenciado la conducta verbal del entrenador de voleibol en función del momento en que se emita la misma,[61] podemos citar a: Díaz (1988); Beal (1989); Pina y Rodrigues (1993); Mesquita (1997), Hotz (1999).

a.2. **El contenido de la información**. Entre algunos de los autores que han tratado el tema referente al contenido de la información aportada por los entrenadores de voleibol durante la competición,[62] podemos citar: Pina y Rodrigues (1993, 1997); Díaz (1988); Gipson, Lowe y McKenzie (1994); Ker (1996); Santos (1996); Cunha (1998); Infante (1998).

El segundo tipo de variables de estudio empleadas en nuestra investigación son las **variables cognitivas**, éstas hacen referencia al pensamiento o capacidad de reflexión del entrenador. De los distintos indicadores del pensamiento del entrenador, nosotros nos hemos centrado en el análisis de:

b.1. La temática del pensamiento del entrenador.
b.2. El nivel de reflexión del entrenador.
b.3. La autopercepción del entrenador sobre su propia actuación.

Como ya hemos indicado en anteriores ocasiones, el análisis del pensamiento del entrenador ha sido un campo de estudio abordado recientemente, destacando entre los trabajos desarrollados en competición,[63] los siguientes: Coté, Salmela, Trudel, Baria y Russell (1995); Coté, Salmela y Russell (1995a, 1995b); Jones, Housner y Kornspan (1997); Wilcox y Trudel (1998); Gilbert, Trudel y Haughian (1999). La mayoría de estos trabajos, han versado principalmente sobre la temática del pensamiento del entrenador. Nosotros consideramos interesante para nuestro estudio, abordar también la autopercepción del

[60] Para más información sobre este estudio, ver apartado 2.1.5.3. *Conducta verbal del entrenador en la competición*, página 202.
[61] Ver apartado 2.1.5.3. *Conducta verbal del entrenador en la competición*, páginas 195-221.
[62] Ver apartado 2.1.5.3. *Conducta verbal del entrenador en la competición*, páginas 195-221.
[63] Ver apartado 2.1.4.2. *Pensamiento del entrenador*, páginas 169-177.

entrenador sobre su propia actuación como director de equipo, así como el nivel de la reflexión realizada por éste.

De acuerdo con los aspectos indicados, seguidamente tratamos de forma detallada cada una de las variables de estudio a las que hemos hecho referencia.

3.5.2.1. VARIABLES CONDUCTUALES. CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR DURANTE EL PARTIDO

Cuando abordamos el tema de la conducta verbal del entrenador en competición (apartado 2.1.5.3.), indicamos la importancia de la intervención del entrenador durante la dirección de equipo en competición (Martens, 1987; Orlick, 1986; Cox, 1994). De acuerdo con ello, nos referimos a la existencia de ciertas limitaciones reglamentarias que condicionan las posibilidades de intervención, e igualmente indicamos, siguiendo a una serie de autores, recomendaciones concretas para la actuación/conducta verbal del entrenador en función de cada momento del encuentro.

Ubicados en este contexto, vamos a focalizar nuestra atención en la variables de estudio referida a la conducta verbal del entrenador durante el encuentro, centrándonos en los momentos en que se puede emitir ésta y en el contenido de la misma.

a.1) Momento en que se emite la información.

Basándonos en las indicaciones y matizaciones realizadas en el apartado 2.1.5.3., en nuestra investigación hemos diferenciado seis momentos en los que entrenador puede aportar información a sus jugadores durante el desarrollo de la competición.[64] Seguidamente exponemos y definimos los distintos momentos que hemos considerado en nuestro estudio.

[64] Como indicamos en el apartado 2.1.5.3. *Conducta verbal del entrenador en la competición*, página 201, el momento de *después del partido*, lo hemos considerado en nuestro estudio como otra posibilidad más de comunicación con los jugadores durante el desarrollo de la competición, debido a la cercanía temporal existente entre el mismo y el encuentro propiamente dicho.

a.1.1. **Antes del partido.**

Con esta denominación nos referimos a los 3 minutos que transcurren desde que finaliza el saludo de los jugadores y hasta que el primer árbitro utiliza el silbato indicando el inicio del partido y solicitando que los jugadores ocupen la posición que les corresponde en el campo. Durante este tiempo, el entrenador puede acceder a dar información conjuntamente a todos los jugadores de su equipo.

a.1.2. **En intervalos entre sets.**

Se trata de los 3 minutos[65]que transcurren desde que el primer árbitro indica el final del set anterior, hasta que vuelve a utilizar el silbato para indicar la reanudación del juego, una vez que los equipos han cambiado de campo y se han registrado las formaciones de los equipos en el acta, (regla 19.1. del reglamento de la Real Federación Española de Voleibol). Nuevamente en este caso, el entrenador tiene posibilidad de acceder a todos sus jugadores durante este período de tiempo.

a.1.3. **En tiempos para descanso o tiempos muertos.**[66]

Se trata de unos recesos de 30 segundos, que pueden ser solicitados por los entrenadores de ambos equipos durante el transcurso de cada uno de los sets. Cada equipo dispone en cada set de la posibilidad de solicitar dos tiempos muertos.

Según se recoge en la regla 16.4.2. del reglamento de la Real Federación Española de Voleibol (RFEVB), *"durante todos los tiempos para descanso, los jugadores en campo deben ir a la zona libre cerca de sus banquillos".* Por lo cual el entrenador tiene posibilidad una vez más de acceder a dar información conjuntamente a todos los jugadores durante dicho tiempo.

a.1.4. **Durante el partido.**

Con este momento nos referimos al tiempo que transcurre desde que se inicia el juego hasta que finaliza el mismo, excluyendo las interrupciones del juego (tiempos para descanso o tiempos muertos y sustituciones de jugadores) y las paradas reglamentarias establecidas en el mismo (intervalos entre sets).

[65] Puesto que nuestro estudio se desarrolla en Competición Nacional, no recogemos los diez minutos, que en Competiciones Mundiales y Oficiales de la FIVB, transcurren en el intervalo entre el segundo y tercer set, según aparece recogido en las modificaciones establecidas en el reglamento oficial de la FIVB (Federación Internacional de Voleibol) con fecha de 10 de septiembre de 1999.

[66] Puesto que nuestro estudio se desarrolla en Competición Nacional, no recogemos la posibilidad de los *tiempos técnicos* que aparecen en Competiciones Mundiales y Oficiales de la FIVB, según las reglas vigentes aprobadas por la misma.

Hasta la modificación de las reglas de juego, realizada en febrero de 1999, durante el partido las posibilidades de intervención del entrenador aportando información a sus jugadores eran muy limitadas, ya que aunque se permitía que el entrenador diera instrucciones a los jugadores, éste debía permanecer sentado en el banquillo o en el área de calentamiento. En partidos de alto nivel (máxima categoría nacional o competiciones Mundiales y Oficiales de la FIVB), la afluencia de público, el ruido existente, junto con otra serie de factores, dificultaba en gran medida la adecuada recepción de la información por parte de los jugadores y la emisión de la misma por el entrenador.

Las reglas concretas referentes a este aspecto, recogidas en el reglamento anterior al vigente en la actualidad, indicaban específicamente lo siguiente:

"6.3.3. Durante el encuentro (el entrenador) *debe sentarse en la banca de su equipo, cerca del anotador".*
"6.3.4. Durante el encuentro, el entrenador, al igual que otros miembros del equipo, pueden dar instrucciones a los jugadores en la cancha, pero sólo mientras permanecen sentados en la banca o en el área de calentamiento, sin perturbar o demorar el juego".

La modificación reglamentaria referente a estas reglas, permite que el entrenador se pueda levantar del banco y se acerque a los límites laterales del terreno de juego, reduciendo en gran medida la distancia que antes obligatoriamente separaba al entrenador y a los jugadores que en ese momento formaban parte de los seis implicados directamente en el juego. Sin duda, esta modificación supone un importante aumento y facilitación de las posibilidades de comunicación del entrenador con sus jugadores durante el partido. Consideramos que este cambio reglamentario ha tenido un efecto más pronunciado en los encuentros de alto nivel (máximas categorías nacionales y competiciones Mundiales y Oficiales de la FIVB), en los cuales la aplicación de las reglas suele ser bastante estricta y los ruidos y diversos factores externos sin duda perjudicaban en gran medida la óptima comunicación entrenador/jugadores, antes de la modificación citada.

El reglamento publicado por la RFEVB en febrero de 1999 y aprobado previamente por la FIVB, recogía del siguiente modo las referencias al aspecto comentado.

"5.2.3.2. (El entrenador) *se sienta en el banquillo en el lugar más próximo al anotador, pero puede dejarlo momentáneamente".*
"5.2.3.4. (El entrenador) *puede, así como otros miembros del equipo, dar instrucciones a los jugadores en el campo. El entrenador puede dar estas instrucciones de pie o andando por la zona libre desde frente a su banquillo hasta la zona de calentamiento, sin perturbar o demorar el encuentro".*

Con relación a este aspecto, la competición en la que participaron los equipos dirigidos por los sujetos estudiados en nuestra investigación (Carlos, Juan y Daniel), se desarrolló íntegramente con la entrada en vigor de la modificación reglamentaria indicada.

a.1.5. **En las sustituciones de jugadores**.

Según aparece recogido en la regla 8 del reglamento de la RFEVB: *"una sustitución es el acto mediante el cual un jugador, después de haber sido registrado por el anotador, entra en el partido a ocupar la posición de otro jugador quien deberá abandonar el campo. La sustitución necesita la autorización del árbitro".*

Cada equipo puede realizar un máximo de seis sustituciones por set, debiendo realizarse éstas por la zona de sustitución. *"La zona de sustitución está limitada por la prolongación de ambas líneas de ataque hasta la mesa del anotador".* (Regla 1.4.3.).

Durante la realización de las sustituciones, o incluso antes o después de las mismas, el entrenador puede aportar información a sus jugadores, al jugador que entra al terreno de juego, al jugador sustituido que sale del mismo, o al resto de jugadores no implicados en la sustitución. *"Una sustitución sólo debe durar el tiempo necesario para registrar la sustitución en el acta del encuentro y permitir la entrada y salida de los jugadores".* (Regla 16.5.2.).

Sin lugar a dudas, la posibilidad de aporte de información por el entrenador a sus jugadores en las sustituciones tenía mayor sentido e importancia previamente a la modificación reglamentaria sobre la actuación del entrenador durante el partido, ya que entonces las sustituciones suponían una posibilidad más de que el entrenador pudiera dar instrucciones concretas sobre todo al jugador que entraba al terreno de juego para que éste se las transmitiese al resto de jugadores; o bien dar unas pautas de actuación o indicaciones concretas y necesarias al jugador sustituto o sustituido. Actualmente el hecho de que el entrenador pueda

levantarse del banquillo y acercarse a la línea lateral del campo y por tanto a los jugadores implicados directamente en el juego, resta una cierta importancia al empleo que anteriormente tenían las sustituciones como momento de aporte de información.

a.1.6. **Después del partido.**

Aunque temporalmente este momento acontece una vez finalizado el encuentro, por la cercanía temporal con el mismo y por la profunda relación mantenida con la competición, en nuestra investigación hemos considerado oportuno tenerlo en cuenta y abordarlo, igual que el resto de los momentos, de forma diferenciada.

En nuestro estudio este momento abarca el tiempo que transcurre desde que el árbitro indica el final del encuentro, hasta que los jugadores o el entrenador abandonan la pista, y siempre y cuando durante este tiempo, el entrenador indique a los jugadores alguna información relacionada con la competición disputada.

En el estudio de casos desarrollado en nuestra investigación, hemos realizado el registro completo de la conducta verbal del entrenador durante el transcurso del encuentro, diferenciando estos seis momentos al transcribir la información y realizando el análisis separado de cada uno de ellos.

a.2) Contenido de la información.

Se trata de la segunda variable de estudio, de tipo conductual, que vamos a emplear en nuestra investigación. Mediante esta variable conoceremos el contenido de la información transmitida por el entrenador en cada uno de los seis momentos diferenciados anteriormente.

En el estudio de esta variable, hemos empleado una técnica de análisis de datos cualitativos, que es el análisis de contenido, en nuestro caso de tipo semántico. Mediante el empleo de esta técnica pretendemos obtener datos cuantitativos basados en la presencia o ausencia de categorías y en la frecuencia de ocurrencia de menciones a determinadas categorías.

Para dicho análisis, hemos elaborado un sistema categorial, compuesto por 6 dimensiones categoriales y 21 categorías, las cuales exponemos a continuación, junto con su código correspondiente.

a.2.1. Equipo al que hace referencia la información.
· Propio. (PRO)
· Contrario. (CON)

a.2.2. Tipo de información.
· Táctica. (TAC)
· Técnica. (TEC)
· Psicológica. (PSI)
· Otros. (OTR)

a.2.3. Acción de juego sobre la que se informa.
· Saque. (SAQ)
· Recepción. (REC)
· Colocación. (COL)
· Ataque-contraataque. (ATQ)
· Bloqueo. (BLO)
· Defensa-cobertura. (DEF)
· Inespecífica. (INE)

a.2.4. Destinatarios de la información.
· Colectiva. (COC)
· Individual. (INV)
· Indefinida. (INF)

a.2.5. Intención de la información.
· Descriptiva. (DES)
· Prescriptiva. (PRE)
· Interrogativa. (INT)

a.2.6. Orientación de la información.
· Aciertos. (ACI)
· Errores. (ERR)

El proceso empleado para la construcción de este sistema de categorías, la definición de cada una de estas categorías, y los ejemplos reales de la presencia de las mismas en la investigación, serán abordados en el apartado 3.9.2. referido al análisis de datos cualitativos.

3.5.2.2. VARIABLES COGNITIVAS. PENSAMIENTO DEL ENTRENADOR

Nos referimos a continuación al segundo tipo de variables de estudio empleadas en nuestra investigación, las variables cognitivas o de pensamiento del entrenador. Como señalamos anteriormente, para el análisis del pensamiento del entrenador hemos empleado tres variables o indicadores: temática, nivel de reflexión y autopercepción.

Igual que en el caso del contenido de la conducta verbal del entrenador, para el análisis del pensamiento del entrenador, hemos empleado el análisis de contenido, el cual en este caso se realiza de la información escrita contenida en el diario del entrenador.

Indicamos a continuación el sistema categorial establecido para el análisis de cada una de las tres variables indicadas, recogiendo también el código correspondiente a cada una de ellas. El proceso de elaboración de dicho sistema, la definición de las categorías, y los ejemplos de las mismas serán expuestos en el apartado 3.9.2. referido al análisis de datos cualitativos.

b.1) Temática.

Para el análisis de la temática del pensamiento del entrenador hemos empleado un sistema categorial compuesto por 3 grandes dimensiones categoriales y un total de 34 categorías.

b.1.1. Momento de la dirección de equipo.

· Entrenamiento. (ENT)
· Competición. (COP)

b.1.2. Contenido de la reflexión.

b.1.2.1. Aspectos generales del contenido de la reflexión:
· Valoración general. (VAG)
· Autoconcepto. (AUT)
· Recursos. (REC)
· Interacción con el grupo. (GRU)
· Tareas de enseñanza-aprendizaje. (TAR)

b.1.2.2. Tipo de información:
· Aspectos tácticos. (ATA)
· Aspectos técnicos. (ATE)
· Aspectos psicológicos. (APS)

b.1.2.3. Decisiones tácticas del entrenador durante el partido:
· Composición del equipo. (COM)
· Tiempos. (TIM)
· Sustituciones. (SUS)

b.1.3. Información transmitida durante la competición.

b.1.3.1. Aspectos generales de la información transmitida:
· Información general. (INF)
· Acción de juego. (ACC)
· Cantidad de información. (CAN)

b.1.3.2. Equipo al que hace referencia:
· Propio. (PRO)
· Contrario. (CON)

b.1.3.3. Tipo de información:
· Información táctica. (ITA)
· Información técnica. (ITE)
· Información psicológica. (IPS)

b.1.3.4. Destinatarios:
· Colectiva. (COC)
· Individual. (INV)

b.1.3.5. Intención:
· Descriptiva. (DES)
· Prescriptiva. (PRE)
· Interrogativa. (INT)

b.1.3.6. Orientación:
· Aciertos. (ACI)
· Errores. (ERR)

b.1.3.7. Momento del partido:
· Información antes del partido. (IAN)
· Información en intervalos. (IIN)
· Información en tiempos. (ITI)
· Información durante el partido. (IDU)
· Información en sustituciones. (ISU)
· Información después del partido. (IDE)

b.2) Nivel de reflexión.

Para el análisis del nivel de reflexión del entrenador, utilizamos un sistema de 4 categorías adaptado del sistema de categorías sobre la tipología de la reflexión empleado por Ramos (1999).

· Tipología Descriptiva. (TID)
· Tipología Explicativa. (TIE)
· Tipología Valorativa. (TIV)
· Tipología Propositiva. (TIP)

El empleo de este sistema de categorías sobre tipología de la reflexión nos permite, de acuerdo con lo indicado por Ramos (1999), establecer distintos niveles de reflexión en función de la profundidad y fundamentación con la que se realice la misma. Siguiendo las indicaciones de Ramos (1999) y adaptándolo al sistema de categorías sobre tipología de la reflexión empleado en nuestro estudio, podemos distinguir tres niveles de reflexión.

b.2.1. Niveles de reflexión.
· Nivel I: (TID)
· Nivel II: (TIE) o (TIV)
· Nivel III: (TIP)

b.3) Autopercepción.

Para el análisis de la autopercepción del entrenador acerca de su propia actuación durante la dirección de equipo en competición, empleamos el sistema de categorías usado por Del Villar (1993), compuesto por dos dimensiones y dos categorías, referidas al sentido positivo o negativo de la percepción.

b.3.1. Percepción positiva.

· Satisfacciones. (SAT)

b.3.2. Percepción negativa.

· Preocupaciones. (PRC)

Para concluir este apartado sobre las variables de estudio de la investigación, incluimos el cuadro 3.5. en el que recogemos las distintas variables de estudio empleadas en la investigación, junto con la indicación de la técnica de análisis de datos utilizada y las dimensiones categoriales y/o categorías empleadas.

<table>
<tr><th colspan="2">VARIABLES DE ESTUDIO</th></tr>
<tr><th>a) VARIABLES CONDUCTUALES</th><th>b) VARIABLES COGNITIVAS</th></tr>
<tr><td>• Técnica de análisis de datos: análisis de contenido de la transcripción del registro de la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición.</td><td>• Técnica de análisis de datos: análisis de contenido del diario del entrenador.</td></tr>
<tr><td>a.1) Momento en que se emite la información.
a.1.1. Antes del partido.
a.1.2. En intervalos entre sets.
a.1.3. En tiempos para descanso o tiempos muertos.
a.1.4. Durante el partido.
a.1.5. En las sustituciones de jugadores.
a.1.6. Después del partido.</td><td rowspan="3">b.1) Temática.
b.1.1. Momento de la dirección de equipo.
b.1.2. Contenido de la reflexión.
b.1.2.1. Aspectos generales del contenido de la reflexión.
b.1.2.2. Tipo de información.
b.1.2.3. Decisiones tácticas del entrenador durante el partido.
b.1.3. Información transmitida durante la competición.
b.1.3.1. Aspectos generales de la información transmitida.
b.1.3.2. Equipo al que hace referencia.
b.1.3.3. Tipo de información.
b.1.3.4. Destinatarios.
b.1.3.5. Intención.
b.1.3.6. Orientación.
b.1.3.7. Momentos del partido.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">a.2) Contenido de la información.
a.2.1. Equipo al que hace referencia la información.
a.2.2. Tipo de información.
a.2.3. Acción de juego sobre la que se informa.
a.2.4. Destinatarios de la información.
a.2.5. Intención de la información.
a.2.6. Orientación de la información.</td></tr>
<tr><td>b.2) Nivel de reflexión.
· Nivel I.
-Tipología descriptiva.
· Nivel II.
-Tipología explicativa o valorativa
· Nivel III.
-Tipología propositiva.</td></tr>
<tr><td></td><td>b.3) Autopercepción.
b.3.1. Percepción positiva.
b.3.2. Percepción negativa.</td></tr>
</table>

Cuadro 3.5. Variables de estudio de la investigación, técnicas de análisis de datos empleadas y dimensiones categoriales o categorías empleadas en el análisis.

3.6. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

A lo largo de este apartado nos referiremos a las diferentes técnicas de recogida de datos empleadas tanto en la fase descriptiva, como en el estudio de casos desarrollado en la investigación. Tras abordar de forma separada cada uno de los instrumentos utilizados, concluimos el desarrollo de este apartado con un cuadro en el que se sintetizan las diferentes técnicas de recogida de datos utilizadas.

3.6.1. CUESTIONARIO

El cuestionario es el instrumento de investigación que hemos empleado en la fase descriptiva de nuestro estudio. Mediante su empleo hemos accedido a lo que hacen, opinan o piensan (Buendía, 1992a), sobre la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la competición, un grupo de expertos en voleibol del territorio nacional, elaborando a partir de las respuestas al cuestionario, un perfil de conducta verbal del entrenador de voleibol durante la competición.

Los cuestionarios son instrumentos compuestos por una serie de preguntas que los encuestados deben responder sin que esté presente el encuestador. Atendiendo al tipo de preguntas empleadas, éstas pueden ser:

- Cerradas: cuando se aportan una serie de respuestas para que el encuestado escoja. En este tipo de preguntas, las respuestas suelen estar previstas y el análisis de los resultados se realiza mediante la descripción cuantitativa de las respuestas. (Padilla, González y Pérez, 1998).
- Abiertas: cuando no se facilitan respuestas al encuestado, sino que él mismo debe elaborarlas y redactarlas. Cuando se emplean este tipo de preguntas no se dispone de las posibles respuestas a las mismas, siendo éstas muy numerosas. El análisis de los resultados posibilita la categorización y análisis de respuestas muy heterogéneas. (Padilla, González y Pérez, 1998).

El cuestionario empleado en nuestra investigación, con relación al tipo de preguntas, tiene un carácter cerrado, ya que en las distintas preguntas se solicita al encuestado que indique un porcentaje, una cantidad numérica, o que establezca una jerarquía, siendo el análisis de los datos cuantitativo y estadístico.

Según Rodríguez, Gil y García (1996:185), los cuestionarios suelen asociarse a diseños de investigación de tipo cuantitativo, ya que entre otros aspectos:

- *"Se construyen para contrastar puntos de vista, no para explorarlos".* Intención con la cual hemos hecho uso de este instrumento en nuestra investigación.
- *"Su análisis se apoya en el uso de estadísticas que pretenden acercar*[67] *los resultados en unos pocos elementos (muestra) a un punto de referencia más amplio y definitorio (población)".* Planteamiento seguido en nuestra investigación.

Estos mismos autores, Rodríguez, Gil y García (1996:185), añaden a los aspectos comentados anteriormente, que los cuestionarios, *"Suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquéllas que refleja el punto de vista del investigador".* No nos mostramos partidarios de esta idea, ya que consideramos que el determinante de las perspectivas que se tienen en cuenta en el diseño y análisis del cuestionario, va a ser el propio proceso de elaboración del mismo.

La elaboración de los cuestionarios es un proceso muy importante y delicado ya que tanto este aspecto, como la selección de la muestra que lo cumplimentará, son elementos relevantes en la validez y fiabilidad del mismo y en la posibilidad de generalización de los resultados.

Debido a ello, para la elaboración del cuestionario empleado en nuestra investigación hemos seguido las siguientes etapas, propuestas por Buendía (1992a):

1. **Delimitar el campo de estudio y las cuestiones que interesan para prever el sentido y utilidad de cada cuestión.**

De acuerdo con ello, en un primer momento definimos de forma concreta nuestro campo de estudio, *la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición*, procediendo a continuación a diferenciar los seis momentos en los que el entrenador puede emitir información durante la competición (antes del partido; en intervalos entre sets; en tiempos para descanso o tiempos muertos; durante el partido; en sustituciones de jugadores; después del partido), y realizando

[67] Desde un punto de vista metodológico este término lo entendemos como extrapolar los resultados de una muestra a una población.

un acercamiento al posible contenido de la información, en consonancia con las diferentes categorías establecidas con relación a dicho aspecto.

De este modo, en el cuestionario abarcábamos las variables de estudio conductuales indicadas anteriormente: momento en que se aporta la información; contenido de la información.

2. **Realizar una preencuesta abierta que recoja opiniones que servirán para la formulación del cuestionario.**

Con objeto de tener la opinión o perspectiva de diferentes sujetos, en lo referente a la formulación de las preguntas del cuestionario, llevamos a cabo tres reuniones con un grupo de cinco expertos, entre los cuales se incluía la investigadora del presente trabajo, dos expertos en voleibol y dos expertos en metodología y didáctica de la educación física, a los cuales se les pidió:

> 1º. Que realizaran una aproximación al tipo de preguntas que sería adecuado plantear.
> 2º. Que comentaran su opinión sobre un cuestionario tipo que había sido elaborado teniendo en cuenta las propuestas realizadas por el grupo de los cinco expertos. Esta actuación se repitió en tres ocasiones, sometiendo el cuestionario (que incluía las modificaciones y decisiones tomadas en la reunión anterior) a crítica y análisis en cada reunión.

3. **Planificar el cuestionario**, teniendo en cuenta aspectos como el tipo de preguntas; orden; número; redacción; inclusión de preguntas intrascendentes; aspectos formales del cuestionario como son: características de la impresión, márgenes, tipo de codificación, etc.; escritos que acompañan al cuestionario.

Los aspectos formales y estructurales del cuestionario fueron, igual que en el caso anterior, sometidos al criterio del grupo de cinco expertos, los cuales abordaron los mismos durante el transcurso de tres reuniones, que en dos ocasiones transcurrieron de forma conjunta con dos de las reuniones indicadas en la etapa anterior. Para dotar al cuestionario de validez y fiabilidad, se aplicaron al mismo los procedimientos subjetivos indicados por Padilla, González y Pérez (1998:138, 139), referentes a la revisión de:

- *El contenido* (necesidad de las preguntas, concreción de las mismas, etc.).
- *La redacción* (comprobar que no se puede expresar de modo más claro, que no da lugar a interpretaciones, etc.).
- *La ubicación* (situación de cada pregunta, influencia de preguntas precedentes, etc.).

Finalmente, y tras haber sido incluidas las aportaciones, modificaciones, sugerencias, acordadas en las reuniones precedentes con el grupo de expertos; los cinco expertos, completaron el cuestionario. Igualmente, y con la intención de proceder a la validación del mismo, se realizó un pretest en el cual diez sujetos respondieron al cuestionario, empleando para ello un tiempo medio de 17 minutos, y encontrándose los valores obtenidos entre los 15 y 20 minutos. El grupo de los diez sujetos estaba compuesto por:

- 3 alumnos matriculados en ese momento en la asignatura de Especialización Deportiva en voleibol, de 4º curso, impartida en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura.
- 4 entrenadores de voleibol en activo, con titulación de entrenador de voleibol nivel III.
- 3 profesores de deportes colectivos de Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Con relación a los aspectos formales y estructurales del cuestionario, en la elaboración del mismo tuvimos en cuenta las recomendaciones indicadas por Piéron (1999), de este modo:

- Como ya hemos indicado, previamente al envío del cuestionario a los expertos, se realizó una prueba piloto para detectar posibles defectos de elaboración del mismo.
- El cuestionario estaba compuesto por un total de 6 páginas, cada una correspondiente a uno de los momentos en los que el entrenador puede aportar información a sus jugadores durante el desarrollo de la competición. Con ello tratábamos de clarificar la presentación del mismo y facilitar la respuesta por parte de los expertos.
- Las preguntas que componían el cuestionario tenían en todos los casos una respuesta breve, bien la indicación de un porcentaje, una cantidad numérica, o el establecimiento de una jerarquía. Redactamos las preguntas de forma clara, simple y evitando la ambigüedad. Igualmente consideramos que no se incluyeron preguntas muy comprometedoras, ya que como

indicábamos en una de las cartas de presentación, queríamos conocer las tendencias u opiniones generales al respecto.
- El cuestionario iba acompañado de dos cartas: (Ver anexo 2).

· Una carta de presentación elaborada por uno de los codirectores de la Tesis, el cual al conocer personalmente a los expertos, saludaba y presentaba de modo informal, el estudio a los mismos.
· Una carta de presentación de la investigadora y del contenido de la investigación, con la cual se trataba de motivar, implicar a los expertos y garantizar su anonimato.

Para facilitar en la medida de lo posible la recuperación de la mayor cantidad posible de cuestionarios, enviamos junto con la documentación anterior (las dos cartas y el propio cuestionario), un sobre con sello y con la dirección a la que debía ser remitido. Del porcentaje total de cuestionarios que suelen quedar sin responder, aproximadamente 30%, según Buendía (1992a), nosotros obtuvimos unos valores bastante bajos, tan sólo un 7,4%.

Pese a los aspectos tenidos en cuenta en la elaboración del cuestionario, coincidimos con Piéron (1999) en la existencia de una serie de puntos débiles que es necesario tratar de controlar, y que nosotros hemos considerado en nuestra investigación. De esta forma:

- Con el cuestionario no se pueden abarcar todos los aspectos de un problema, por lo que es necesario reducir el número de preguntas, en este sentido es conveniente realizar una selección adecuada y que permita la inclusión de los aspectos más relevantes para el estudio.
- La propia selección realizada por el investigador y las respuestas de los interrogados presentan cierta subjetividad, siendo ésta casi imposible de valorar, por lo cual es necesario que ambos sujetos traten de ser lo más claros, explícitos y objetivos posible, en la parcela que a cada uno le corresponde.
- Normalmente los interrogados no cuentan con tiempo suficiente para reflexionar adecuadamente. En nuestro caso, consideramos que este aspecto ha sido minimizado en gran medida, debido a la reducida extensión del cuestionario y a la brevedad de las respuestas solicitadas.
- El cuestionario no suele ser totalmente fiable, sobre todo cuando se trata de opiniones. Unido a ello y a pesar del anonimato, a veces de forma consciente o inconsciente, las personas interrogadas no responden con total sinceridad. En este sentido resulta conveniente incidir en la importancia de la sinceridad y veracidad de las respuestas.

Como hemos expuesto, en nuestra investigación hemos tratado de llevar a cabo una elaboración cuidadosa y minuciosa del cuestionario, con la intención de minimizar los principales condicionantes propios del instrumento y tratando de conseguir niveles óptimos de validez y fiabilidad.

En anteriores ocasiones, hemos indicado que de las distintas posibilidades de encuestas o cuestionarios que podríamos haber empleado (personal, telefónica, por correo, etc.), nosotros optamos en nuestra investigación por el empleo de la encuesta por correo. Los motivos de nuestra elección, de acuerdo con los aspectos indicados a este respecto por Fowler (1993), han sido fundamentalmente los siguientes:

- La dispersión geográfica de la muestra a la que debíamos acceder.
- Los requerimientos por parte del encuestado de tiempo suficiente para pensar y reflexionar sobre las diferentes preguntas planteadas.
- La posibilidad de acceder fácilmente a los datos personales de los sujetos encuestados (nombre, dirección, teléfono).
- El bajo coste económico, en cuanto a recursos personales y materiales.

3.6.2. ENTREVISTA

La entrevista es uno de los instrumentos o técnica de recogida de datos empleados en el estudio de casos desarrollado en nuestra investigación.

Antes de concretar una serie de aspectos sobre la entrevista utilizada en nuestra investigación, (tipología; objetivos; tipo de preguntas empleadas; proceso de elaboración de las preguntas de las entrevistas; concreción de las entrevistas; aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de las entrevistas y consideraciones) nos parece apropiado realizar una **concreción terminológica** de la misma. En general, cuando nos referimos a la entrevista hablamos de una técnica en la cual mediante un proceso de comunicación se pretende obtener información sobre un tema o problema determinado.

De acuerdo con ello, Visauta (1989:236) define la entrevista del siguiente modo:

> *"La entrevista es un método de investigación científica, que utiliza un proceso de comunicación verbal para recoger unas informaciones en relación con una determinada finalidad".*

En esta misma línea, Rodríguez, Gil y García (1996: 167) elaboran la siguiente definición:

> *"La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal".*

Partiendo de estas definiciones bastante extendidas y generalizadas, y siguiendo a Sandin (1985), citado por Visauta (1989), podemos sintetizar las siguientes características generales comunes a toda entrevista:

- **Comunicación verbal.**
- **Cierto grado de estructuración.**
- **Finalidad específica** de toda entrevista (bien sea terapéutica, de diagnóstico, de encuesta, etc.). De acuerdo con Patton (1980), la finalidad y el tema de la entrevista son aspectos seleccionados previamente por el entrevistador.
- **Situación asimétrica** entre entrevistador y entrevistado.
- **Proceso bidireccional**, en el que los dos agentes implicados se influyen mutuamente.
- **Adopción de roles específicos** por parte del entrevistador y del entrevistado, de este modo el rol del entrevistado dependerá de los fines de la entrevista, mientras el rol del entrevistador estará en función de la información que él desee obtener.

Las características indicadas anteriormente, sirven también en numerosas ocasiones como criterio de clasificación de las entrevistas, dando lugar a una gran diversidad de clasificaciones y tipologías. En nuestro caso concreto podemos encuadrar la entrevista empleada en la investigación, según las tipologías recogidas en el cuadro 3.6.

Con el empleo de este tipo de entrevista en nuestra investigación, hemos pretendido fundamentalmente los siguientes **objetivos**:

- Conocer la opinión del entrenador sobre diferentes aspectos relacionados con el objeto de estudio (personales; relaciones institucionales; dirección de equipo; conducta verbal).
- Contrastar la opinión del entrenador, sobre determinados aspectos (principalmente conducta verbal), en diferentes momentos del estudio.
- Triangular los datos obtenidos a través de otra serie de técnicas e instrumentos de investigación. (Cohen y Manion, 1990).

TIPO DE ENTREVISTA EMPLEADA EN NUESTRA INVESTIGACIÓN
Tiene una finalidad de investigación, tratando de obtener las opiniones, actitudes, motivaciones, etc., del sujeto sobre problemas que interesa analizar.
Intensiva, ya que se trata de una serie de preguntas que versan sobre el mismo tema y que pretenden conocer **en profundidad** lo que opina el individuo sobre ello.
Dirigida, ya que el contenido de la entrevista está previamente estructurado por el entrevistador.
Focalizada, semiestructurada o guiada, el entrevistador tiene claros los principales temas a tratar e incluso elabora algunas preguntas previamente. Durante el transcurso de la entrevista se va adaptando el orden de los temas, la secuencia de las preguntas, el estilo, etc., en función del desarrollo de la misma.
De preguntas abiertas, ya que a las preguntas redactadas por el entrevistador con anterioridad a la misma, el entrevistado puede responder de forma libre, como desee, pero siempre dentro del marco de la pregunta que se le hace.
Directa, ya que las preguntas y las respuestas se interpretan en el sentido de lo que realmente dicen, no de lo que parecen decir.

Cuadro 3.6. Tipo de entrevista empleada en nuestra investigación.

Con la intención de que mediante la entrevista se obtuvieran los objetivos perseguidos, elaboramos la misma empleando preguntas encuadradas en las siguientes **tipologías de preguntas** para las entrevistas cualitativas establecidas por Patton (1980):

- Preguntas de contexto o ambientales, que versan sobre datos de filiación y diferentes características que identifican al sujeto. En nuestro caso serían las preguntas relativas a la dimensión personal e institucional, las cuales concretaremos posteriormente.
- Preguntas sobre experiencias y comportamientos, es decir, referidas a lo que hace o ha hecho el entrevistado. Nuestras preguntas hacían referencia a la dimensión personal, y estaban relacionadas con la formación y experiencia del sujeto.
- Preguntas sobre opiniones y valores, referida a su pensamiento sobre su propia actuación o experiencia.
- Preguntas sobre sentimientos y emociones, que pretenden indagar sobre aspectos afectivos o emocionales.
- Preguntas de conocimientos poseídos por el entrevistado. En nuestro caso serían preguntas relativas a la dirección de equipo y conducta verbal del entrenador.

Una vez indicado el tipo de preguntas empleadas en la entrevista, procedemos a concretar las **fases** por las que hemos pasado **para la elaboración del guión de preguntas** constituyentes de la entrevista. Puesto que hemos empleado dos entrevistas en nuestra investigación, explicamos de manera conjunta el proceso seguido en la elaboración de ambas, concretando en cada caso las referencias a cada una de estas entrevistas.

1ª. Concreción del número de entrevistas a realizar y determinación de los objetivos de las mismas.

Con la intención de tener una visión general del uso de las entrevistas en nuestra investigación y de los objetivos perseguidos con ellas, concretamos el número de entrevistas a realizar. Se realizaron dos entrevistas, antes del inicio de la fase A y tras la intervención, fase B.

2ª. Selección de las dimensiones y categorías tratadas en la entrevista.

Partiendo de los objetivos perseguidos con las entrevistas, revisando documentación, y contrastando opiniones con otros investigadores, elaboramos una relación de dimensiones que deberían ser abordadas en la entrevista, y también de las diferentes categorías que podrían incluirse en cada una de ellas.

Las dimensiones y categorías planteadas para la primera entrevista son las que recogemos a continuación. Por su parte, para la segunda entrevista, se utilizaron las mismas dimensiones y categorías que para la primera, pero centrándonos fundamentalmente en las categorías que aparecen en negrita.

* Dimensión personal:
    1. Experiencia como jugador.
    2. Experiencia como entrenador.
    3. Planteamiento general y motivación actual.
    4. **Objetivos** (perseguidos/**conseguidos**):
        · A nivel competitivo.
        · A nivel general.
    5. **Autopercepción como entrenador**:
        · Seguridad.
        · Confianza.
        · Capacidad.
        · Satisfacción.
        · Dominio, control, organización y gestión del grupo.
        · Percepción sobre la aceptación del grupo.

* Dimensión institucional:
    1. Relación con dirigentes del club.
    2. Relación con otros entrenadores:
        · Del club propio.
        · De otros clubes.
    3. Relación con los jugadores.
    4. Relación con la Facultad y formación recibida. **Formación recibida durante la investigación.**
    5. Formación a través de la Federación u otros organismos.

* Dimensión dirección de equipo:
    1. **Concepción general y aspectos fundamentales.**
    2. **Papel del entrenador**:
        · En sentido general.
        · En entrenamiento.
        · En competición.
    3. **Papel de los jugadores.**
    4. Problemática.

* Dimensión conducta verbal del entrenador durante la competición:
    1. **Intervención del entrenador durante el encuentro.**
    2. **Importancia de la información.**
    3. **Factores que influyen.**
    4. **Momentos para transmitir información.**
    5. **Contenido de la información.**
    6. **Cantidad de información. (Puntos informativos).**
    7. **Utilidad de la información.**

3ª. Determinación del porcentaje asignado a cada dimensión y elaboración del listado de posibles preguntas de la entrevista.

Una vez elaborado el listado de dimensiones y categorías, realizamos una aproximación al porcentaje que deberíamos asignar a cada dimensión en la entrevista. Mostramos en el cuadro 3.7. los porcentajes asignados a cada dimensión en la primera y segunda entrevista.

DIMENSIONES	1ª ENTREVISTA	2ª ENTREVISTA
• **Personal**	**15%**	**5%**
• **Institucional**	**10%**	**5%**
• **Dirección de equipo**	**25%**	**5%**
• **Conducta verbal del entrenador durante la competición**	**50%**	**85%**

Cuadro 3.7. Porcentaje asignado a cada dimensión en las entrevistas.

Tras la asignación de los diferentes porcentajes, elaboramos un primer listado de posibles preguntas que podrían ser incluidas en la entrevista, sometiendo las mismas al criterio de un grupo de cinco expertos, y elaborando como resultado de ello, un listado de preguntas que serían las empleadas en la entrevista piloto desarrollada en la fase 4ª.

4ª. Entrevista piloto.

Utilizando la relación de preguntas elaboradas y consensuadas con el grupo de expertos en la fase anterior, procedimos a llevar a cabo una entrevista piloto, con el objeto de comprobar la adecuación o en su caso, la necesidad de realizar ciertas modificaciones en las preguntas, así como para perfilar y orientar la actuación del entrevistador durante el desarrollo de las entrevistas.

La entrevista piloto se llevó a cabo estando presentes dos de los investigadores expertos que han colaborado en la investigación, indicando al finalizar la misma las correcciones oportunas en lo referente al contenido de la entrevista y a la actuación del entrevistador. Con relación a este último aspecto, las principales indicaciones se orientaron hacia la adecuada puesta en práctica de las principales *tácticas* que puede emplear el entrevistador durante el desarrollo de la entrevista. De acuerdo con Valles (1997:220):

> *"Las tácticas del entrevistador en la situación de entrevista, son formas de comportamiento verbal y no verbal empleadas cuando la situación lo pide (y lo que procede es dar tiempo, ánimo o señal al entrevistado para que prosiga, aclare o reconduzca el relato".*

De las diferentes *tácticas del entrevistador*, indicadas por diversos autores, tuvimos en cuenta de modo prioritario las recopiladas por Valles (1997), a partir de las aportaciones de Gorden (1975) y Valles (1992). Entre las *tácticas del entrevistador* que fundamentalmente empleamos durante el transcurso de las entrevistas, podemos destacar:

- *La táctica del silencio:* uso del silencio, de forma controlada, por parte del entrevistador.
- *Tácticas neutrales: animación y elaboración.* Diferentes expresiones o gestos por parte del entrevistador, que dan muestra de interés, asentimiento o que solicitan una profundización en ciertos temas.
- *La táctica de reafirmar o repetir:* se trata de intentar obtener información adicional mediante la repetición, por parte del entrevistador, de expresiones manifestadas por el entrevistado. De este modo se invita al entrevistado a que continúe hablando, dándole indicios de que se le entiende y se le sigue interesadamente.
- *Tácticas de recapitulación:* mediante ellas se invita al sujeto entrevistado a que comente nuevamente ciertos aspectos ya comentados anteriormente, pero que al volver a relatarlos suelen abordarse de forma más profunda.

- *Tácticas de aclaración:* consistentes en solicitar mayor detalle, profundización o aclaraciones sobre algunas partes del relato. Normalmente se emplean cuando las *tácticas de elaboración* dejan de surtir el efecto deseado.
- *La táctica de cambiar de tema:* pueden emplearse de acuerdo con el propio guión previsto en la entrevista, o bien utilizarse para evitar una situación incómoda o de opresión al entrevistado.

Además de tomar conciencia y tratar de utilizar adecuadamente las diferentes tácticas del entrevistador, la entrevista piloto sirvió para que el entrevistador tuviera en cuenta y aplicara otra serie de consejos tendentes a optimizar el desarrollo de las entrevistas. Siguiendo a Piéron (1999), podemos concretar estos aspectos en los siguientes:

1. El entrevistador tiene que conocer los objetivos perseguidos y los datos principales de los entrenadores que serán entrevistados.
2. Convencer al entrevistado del interés y utilidad de sus opiniones y colaboración.
3. Crear un sentimiento de simpatía entre entrevistador y entrevistado, y durante el transcurso de la entrevista incidir en una actitud neutral por parte del entrevistador.
4. Utilizar un lenguaje sencillo y no muy técnico, de modo que sea fácilmente comprensible.
5. En caso necesario reconducir al encuestado sobre el tema de la entrevista.
6. El entrevistador debe mostrar reserva y discreción sobre las preguntas y respuestas que afectan a la intimidad del encuestado.

La puesta en práctica de esta cuarta fase posibilitó la elaboración del listado definitivo de preguntas de cada una de las entrevistas y orientó al entrevistador sobre su actuación/intervención durante las mimas.

5ª. Determinación de las preguntas constituyentes de cada una de las entrevistas.

Tras las actividades realizadas en las fases anteriores, en ésta se concretaron definitivamente las preguntas constituyentes de cada una de las entrevistas. Exponemos a continuación el contenido de cada una de las dos entrevistas empleadas en la investigación.

1ª ENTREVISTA.

- Información introductoria para el entrevistado.

La entrevista que vamos a realizar forma parte de una investigación centrada en la formación de entrenadores y de forma más concreta en el proceso de dirección de equipo en voleibol, el objetivo de ella es simplemente conocer tus opiniones, creencias, motivaciones, conductas ... en lo referente a este aspecto, por ello te pedimos que trates de ser lo más sincero posible en tus respuestas.

- Preguntas constituyentes de la entrevista:

1. ¿Qué relación has tenido con el voleibol hasta este momento? ¿Qué motivación y objetivos tienes con el equipo?

2. ¿Qué percepción tienes de tí como entrenador?

3. ¿Cómo es tu relación con los diferentes estamentos del club? ¿Y con tus propios jugadores?

4. ¿Cómo consideras la formación recibida?

5. ¿Cuál es tu concepción general sobre la dirección de equipo? ¿Cuál es el papel del entrenador y jugadores en la dirección de equipo?

6. ¿Cómo consideras las posibilidades de intervención del entrenador durante el desarrollo del encuentro?

7. ¿Qué factores influyen en la información a transmitir?

8. ¿Qué momentos del partido utilizas más para dar la información?

9. ¿Qué contenido incluyes en la información que transmites?

10. ¿Sobre cuántos aspectos diferentes das información en tiempos muertos e intervalos entre sets?

11. ¿Cómo consideras que debe ser la orientación y la intención o carácter de la información transmitida durante el encuentro?

12. El tema de la información dada por el entrenador, ¿ha sido objeto de reflexión o control por tu parte, o no te habías parado a pensar concretamente en ella hasta ahora?

2ª ENTREVISTA.

- Información introductoria para el entrevistado.

La información introductoria indicada al entrevistado fue la misma que utilizamos en la primera entrevista.

- Preguntas constituyentes de la entrevista:

1. ¿Qué percepción tienes, en la actualidad, de ti como entrenador (tanto en entrenamientos como durante el desarrollo de los encuentros)?

2. ¿Cuál es actualmente tu concepción general sobre la dirección de equipo? ¿Cuál es el papel del entrenador y jugadores en la dirección de equipo?

3. ¿Cómo consideras las posibilidades de intervención del entrenador durante el desarrollo del encuentro?

4. ¿Qué factores influyen en la información a transmitir?

5. ¿Qué momentos del partido utilizas más para dar la información?

6. ¿Qué contenido incluyes en la información que transmites?

7. ¿Sobre cuántos aspectos diferentes das información en tiempos muertos e intervalos entre sets?

8. ¿Cómo consideras que debe ser la orientación y el carácter de la información transmitida durante el encuentro?

9. En lo referente a la calidad de la información, ¿en qué aspectos crees que has mejorado con el desarrollo del trabajo que estamos realizando?

10. ¿Crees que las características principales que debe tener la "información ideal" realmente van en consonancia con lo que los/as jugadores/as necesitan durante el desarrollo del encuentro?

11. ¿Qué características principales crees que debe tener una "información ideal o de calidad" transmitida por el entrenador durante el desarrollo de un encuentro?

12. Valora la relación que existe entre la "información ideal" y el momento concreto del encuentro o la trascendencia e importancia del mismo.

13. ¿Qué opinión te merecen los diferentes instrumentos que han sido usados en la investigación?

Para finalizar las referencias a este instrumento de investigación, vamos a indicar una serie de consideraciones que es necesario tener en cuenta cuando se emplea este tipo de técnicas, culminando en último lugar el desarrollo de este apartado con la inclusión de un cuadro resumen en el que aparecen recogidos una serie de aspectos destacados del uso de la entrevista en nuestra investigación.

A pesar de la utilidad de las entrevistas, éstas debido a sus propias características pueden presentar una serie de problemas que es necesario tener en cuenta, y que nosotros hemos tratado de minimizar en la aplicación a nuestra investigación. De acuerdo con ello, Cicourel (1964), citado por Cohen y Manion (1990:383), hace referencia a los siguientes aspectos:

- La existencia de factores que de manera inevitable son diferentes en cada entrevista, así la confianza mutua, distancia social y control del entrevistador.
- La persona entrevistada puede tratar de evadirse si no está cómoda o se siente presionada.
- Tanto el entrevistador como el entrevistado retienen alguna información y no exponen una parte de lo que conocen.
- En ocasiones, ciertos aspectos o preguntas pueden ser entendidos de distinta forma por ambos.
- Es imposible guiar las cuestiones de la entrevista sin un control racional.

A modo de resumen, presentamos el cuadro 3.8. en el que recogemos los siguientes aspectos: tipo de entrevista utilizada; fases de la elaboración de la misma; tácticas del entrevistador y actuación de éste; momento de aplicación de cada una de las entrevistas.

ENTREVISTA EMPLEADA EN NUESTRA INVESTIGACIÓN			
TIPO	**FASES DE ELABORACIÓN**	**TÁCTICAS Y ACTUACIÓN DEL ENTREVISTADOR**	**MOMENTO DE APLICACIÓN**
* Con finalidad de investigación. * Intensiva. * En profundidad. * Dirigida. * Semiestructurada. * De preguntas abiertas. * Directa.	1. Nº de entrevistas y objetivos. 2. Dimensiones y categorías. 3. Porcentaje de cada dimensión. Posibles preguntas. 4. Entrevista piloto. 5. Elaboración entrevista definitiva.	- Tácticas de: silencio; neutrales; reafirmar o repetir; recapitulación; aclaración; cambiar de tema. - Conocer los objetivos y al entrevistado; buen clima de relaciones; lenguaje adecuado; confianza; neutralidad; interés; reserva y discreción.	**1ª ENTREVISTA** Antes del inicio de la fase A. - Sujeto 1: 18/11/98 - Sujeto 2: 16/11/98 - Sujeto 3: 17/11/98 **2ª ENTREVISTA** Al finalizar la fase B. - Sujeto 1: 17/04/99 - Sujeto 2: 12/03/99 - Sujeto 3: 18/03/99

Cuadro 3.8. Aspectos destacados de la entrevista utilizada en la investigación.

Las dos entrevistas empleadas en la investigación, fueron grabadas íntegramente en audio, transcribiéndose posteriormente el contenido de las mismas y utilizándose fundamentalmente para contrastar la opinión de los sujetos estudiados en diferentes momentos, y para triangular los datos obtenidos mediante el empleo de otras técnicas de investigación, como las que continuamos exponiendo.

3.6.3. DIARIO

Como ya indicamos cuando nos referimos al diario como estrategia formativa empleada en el programa formativo desarrollado en nuestra investigación, el diario es uno de los documentos personales mediante los que se accede al pensamiento, creencias, opiniones, experiencias, etc. de los sujetos que lo elaboran.

En esta ocasión nos referimos al diario desde su acepción como instrumento o técnica de recogida de datos de la investigación, Hopkins (1989). Mediante su empleo perseguimos fundamentalmente los siguientes **objetivos**:

- Conocer los aspectos que el entrenador considera relevantes durante la competición. Temática de la reflexión.
- Acceder a la autopercepción del entrenador sobre su actuación.
- Constatar el nivel de reflexión del entrenador en cuanto a la dirección de equipo realizada.
- Conocer la importancia que el entrenador concede a su conducta verbal durante la competición.
- Poseer otra fuente de información que nos permita la triangulación de los datos obtenidos mediante distintos instrumentos.

En nuestra investigación el diario complementa la información obtenida mediante la observación y registro de la conducta verbal del entrenador durante la competición, y mediante las entrevistas. Referencias a este uso del diario hacían Marcelo y Parrilla (1991) al indicar que, en ocasiones, el diario se ha empleado como complemento a la observación y entrevista, principalmente cuando se desarrolla un estudio de casos.

Aunque el objeto central de estudio en nuestra investigación es la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición, consideramos que es importante acceder también al pensamiento de los entrenadores respecto al encuentro y a la dirección de equipo llevada a cabo. De este modo, seremos conscientes de la importancia que cada uno de los entrenadores estudiados, concede a diferentes aspectos, de sus creencias, opiniones, tópicos sobre los que reflexiona, tipología de la reflexión, etc. A partir del conocimiento de estos aspectos, podremos tratar de establecer relaciones con la actuación manifestada en el encuentro, es decir, trataremos de relacionar ciertas características del pensamiento, con la acción, y con las tendencias generales manifestadas por el entrenador en la entrevista.

De acuerdo con el uso previsto de este instrumento en nuestra investigación, nos hemos decantado por el empleo de un **diario abierto**, el cual, según Latorre y González (1987) presenta un amplio grado de libertad en cuanto a su redacción, no precisa preparación específica y relata el clima general del encuentro o dirección de equipo, en nuestro caso. De esta forma simplemente le aportamos a los sujetos de estudio, una introducción general al diario, y que mostramos a continuación.

El presente diario pretende recoger el pensamiento del entrenador en lo referente a la dirección de equipo; en él debes tratar de analizar tu comportamiento como entrenador durante los diferentes encuentros,

haciendo referencia a ideas, problemas, preocupaciones, creencias, conducta, etc.

Con la intención de facilitar la reflexión postpartido y para contextualizar adecuadamente la misma, te pedimos que cumplimentes el diario el mismo día del partido o al día siguiente de éste.

Trata de superar como mínimo una extensión de un folio por partido, indicando en cada ocasión, la fecha del encuentro y la fecha de redacción del diario.

Aunque el uso de este tipo de diarios abiertos, no está exento de inconvenientes, como los indicados por Latorre y González (1987:23):

- Suele ser subjetivo.
- Depende del sujeto que lo realiza.

En nuestra investigación, su empleo posibilita el acceso al pensamiento del entrenador, sin limitar o condicionar su contenido, aspecto necesario para poder analizar la temática de la reflexión.

Para concluir este apartado, nos referiremos a los distintos requisitos metodológicos que hemos tenido en cuenta en el empleo de los diarios en nuestra investigación. Siguiendo a Zabalza (1991), podemos concretarlos en:

- Adecuación: en nuestro estudio el diario estaba conectado con el resto de actividades reflexivas del entrenador.
- Fiabilidad: constatación de los datos extraídos en el diario, con los obtenidos mediante otros instrumentos empleados en la investigación (observación y registro de la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición y entrevistas).
- Validez: interpretación adecuada de los datos, basada en evidencias documentales de los relatos de los entrenadores; y contrastando la interpretación con otros investigadores.
- Representatividad: diario como fiel reflejo del pensamiento del entrenador. Relacionado con este aspecto, Yinger y Clark (1988), se muestran partidarios de que la elaboración del diario, no crea fenómenos cognitivos artificiales en el entrenador (en nuestro caso), sino que muestra e intensifica una forma de pensamiento y actuación que ya existía en el sujeto. Con relación a este aspecto, consideramos que la elaboración de un

diario abierto, con un elevado grado de libertad, contribuye a la consecución de dicho requisito metodológico.

Para el análisis de los diarios hemos utilizado una técnica de análisis de datos cualitativo, como es el análisis de contenido de tipo semántico. El proceso de análisis desarrollado, así como el sistema de categorías empleado en el mismo, serán tratados en el apartado 3.9.2.

3.6.4. OBSERVACIÓN Y REGISTRO DE LA CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR

Mediante el empleo de esta técnica de recogida de datos hemos accedido al estudio de la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición.

La observación puede ser definida, según De Ketele y Roegiers (1995:26), del siguiente modo:

> *"La observación será el resultado codificado del acto de observar seguido del acto de interpretar, lo que supone para el especialista o para el investigador la referencia de un marco teórico (sistema de referencia)".*

De acuerdo con esta definición, en todas las observaciones existe un cierto grado de interpretación, aunque dependiendo del objeto de estudio y de las propias características de la observación, éste será mayor o menor.

Anguera (1988:16, 18) establece distintas posibilidades de estudio de los niveles de conducta:

- *Conducta no verbal:* expresiones, mirada, movimientos del cuerpo. Puede ser de dos tipo: gestual y postural.
- *Conducta espacial:* trayectoria y tiempo.
- *Conducta vocal:* vocalizaciones, sin que importe su contenido semántico.
- *Conducta verbal:* el habla desde la perspectiva de su mensaje o contenido.

Nosotros nos hemos centrado en la conducta verbal. Según indica Flanders (1966), este objeto de estudio ha sido analizado sobre todo al tratar la interacción profesor-alumno, o el lenguaje del niño. En nuestro

caso orientamos el estudio hacia el análisis de la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición, persiguiendo como principales **objetivos** con el empleo de este instrumento de investigación:

- Recoger la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la competición.
- Constatar si existe modificación de la conducta verbal a lo largo de la temporada.

Las dos posibilidades de realización de la observación indicadas por Anguera (1988:15) son:

- *Observación directa: que permite el registro "in vivo" de conductas directamente perceptibles mediante el canal sensorial pertinente (visual y/o auditivo generalmente), con muy escaso nivel de inferencia, y donde predomina el componente perceptivo sobre el interpretativo, ...*
- *Observación indirecta: que implica la existencia de conductas encubiertas que requerirán una inferencia y, por tanto, una carga interpretativa que puede llegar a ser incluso elevada…*

Debido a las características del objeto de estudio de nuestra investigación, hemos empleado una observación indirecta de *textos documentales obtenidos por la grabación de la conducta verbal de un individuo* (Anguera, 1988:15). Según indica la autora, estos textos pueden someterse a análisis de contenido, al igual que en el caso de la observación directa, pero presentando como principal diferencia la necesidad de delimitación de las unidades lingüísticas (en nuestro caso basado en el criterio semántico) y su codificación.

Como ya hemos indicado, la propia naturaleza del objeto de estudio nos ha llevado a emplear este tipo de observación indirecta, que supone una alta inferencia por parte del observador. De Ketele y Roegiers (1995:180) indican que *la inferencia puede asociarse con la tendencia a dar sentido a la información que se ha recogido*. Por tanto en un registro de alta inferencia, el observador formulará intenciones, motivos, sentimientos, etc. atribuyendo significado a lo que percibe. La inferencia se produce debido a la distancia existente entre el marco de referencia de la fuente (información recogida, en nuestro caso la conducta verbal del entrenador durante la competición), y el marco de referencia del observador (la misma información registrada, en nuestro caso, el registro por escrito de la

conducta verbal del entrenador durante la competición). De Ketele y Roegiers (1995).

El nivel de inferencia, sin duda influye en ciertas características del proceso de observación, de este modo, según De Ketele y Roegiers (1995:184), cuando el nivel de inferencia aumenta:

- El nivel de acuerdo entre observadores tiende a disminuir.
- El entrenamiento de los observadores requiere más tiempo y más esfuerzo.
- El trabajo de especificación y de operativización se hace más pesado (aumenta el abanico de casos que se pueden presentar).
- El acuerdo entre los equipos de investigadores tiende, asimismo, a disminuir.

Como ya hemos comentado, las características del objeto de estudio nos han hecho decantarnos por el empleo de este tipo de observación, la cual hemos llevado a cabo durante todos los partidos disputados por cada uno de los tres sujetos que formaban parte de nuestro estudio, durante una temporada. El tipo de muestreo que hemos empleado ha sido *un muestreo de todas las ocurrencias* (Anguera, 1988:37), de conducta verbal del entrenador durante el desarrollo de la competición, diferenciando en el registro los seis momentos en los que el entrenador puede aportar información a sus jugadores, y a los cuales nos hemos referido en apartados anteriores.

Atendiendo a la relación entre el observador y el observado, catalogaríamos la observación empleada en nuestra investigación como una observación externa dado que desde fuera (no incluida en la práctica) la investigadora realizaba la grabación de la conducta verbal del entrenador, se utilizaba un instrumental que requería que la investigadora se situase alejado del entrenador (en el lugar de ubicación del receptor del micrófono inalámbrico), por lo cual en la mayoría de ocasiones no podía oír la información transmitida por el entrenador. Unido a ello, debemos indicar que el tratamiento (codificación) de la conducta verbal del entrenador fue realizado por un grupo de codificadores, entrenados para ello, que en ningún caso estaban presentes durante el desarrollo de la competición, sino que simplemente tenían acceso a la información que había sido transcrita en el texto.

Se trata por tanto de una observación cualitativa, desarrollada a partir de la situación natural o contexto natural de competición, registrada

mediante el empleo de documentos escritos que serán analizados posteriormente por un grupo de observadores/codificadores, empleando para ello un sistema categorial elaborado previamente. Dicho sistema de categorías, junto con el proceso seguido para el entrenamiento de los observadores/codificadores será desarrollado en el apartado 3.9.2., referido al análisis de datos cualitativos.

De forma esquemática, presentamos en el cuadro 3.9. las principales características de este instrumento de observación y registro de la conducta verbal empleado en nuestra investigación.

OBSERVACIÓN Y REGISTRO DE LA CONDUCTA VERBAL			
Tipo de observación	**Características**	**Tipo de muestreo**	**Técnica de análisis de datos**
- Indirecta. - *De textos documentales obtenidos por grabación de la conducta verbal de un individuo.* (Anguera, 1988:15). - Externa.	- Registro de alta inferencia. - Dificultad en el proceso de observación/ codificación.	- Muestreo de todas las ocurrencias. (Diferenciando los seis momentos de emisión de información).	- Análisis de contenido de tipo semántico.

Cuadro 3.9. Principales características de la técnica de recogida de datos de observación y registro de la conducta verbal.

El procedimiento seguido en la aplicación de esta técnica de recogida de datos en nuestra investigación, consistió en el registro de la conducta verbal de los tres entrenadores principiantes (casos de nuestro estudio) durante todos los partidos en los que dirigían a su equipo, durante la temporada 1998/99. Empleamos para ello una cámara de vídeo conectada a un micrófono inalámbrico y situada en una de las esquinas de la instalación opuesta al lateral en el que se encontraban los banquillos de los entrenadores (ver nº 1 de figura 3.1.), de este modo recogíamos el desarrollo del encuentro y la actuación del entrenador, desde un plano frontal. Era necesario colocar el receptor del micrófono, cerca del emisor que llevaba colocado el entrenador (micrófono de corbata; nº 3 de figura 3.1.), por lo cual colocábamos dicho receptor junto a la silla del árbitro principal (nº 2 de figura 3.1.). De este modo, cuando el entrenador cambiaba de banquillo al finalizar un set, la distancia entre emisor y

receptor continuaba siendo reducida y por tanto se facilitaba la recogida de la señal y la correcta grabación.

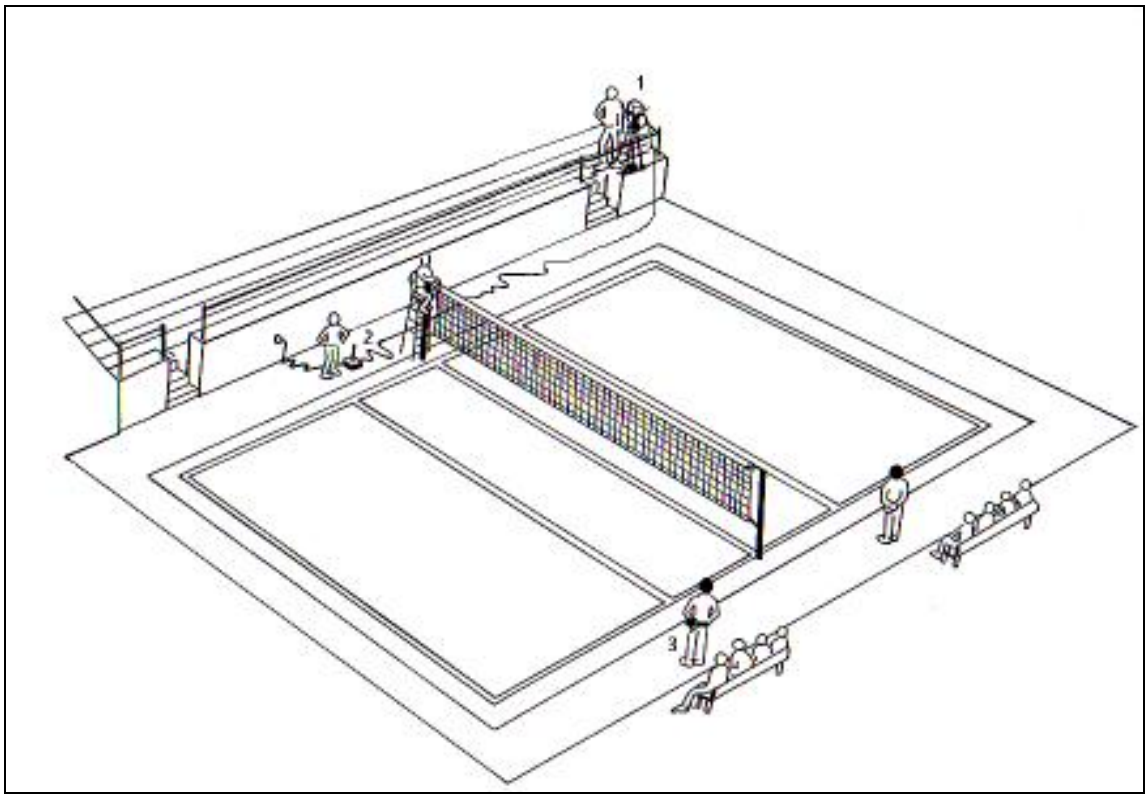


Figura 3.1. Ubicación del instrumental empleado para el registro de la conducta verbal del entrenador durante la competición.

No nos pareció oportuno realizar la grabación detrás del banquillo del entrenador, ya que aunque mediante ello habríamos reducido aún más la distancia, la ubicación de la investigadora cerca del receptor y protegiendo éste, y cerca por tanto también del entrenador, podría ser una variable extraña de la investigación que modificara la actuación del entrenador, aspecto por el cual tratamos de evitarla.

La propia estructura metálica de la instalación deportiva, y la presencia de ciertos instrumentos (teléfonos móviles; radio cassettes, cámaras de vídeo; etc.), cercanos al equipo utilizado en la investigación, provocaban en ocasiones solapamiento e interferencias en nuestro equipo de grabación, aspecto que impedía la adecuada grabación en audio de la conducta verbal del entrenador. Debido a ello y a las propias características de la competición, que obligaban a disputar los encuentros en diferentes instalaciones (un partido en la instalación de uno de los equipos y otro en la instalación del equipo rival), consideramos oportuno asegurar el registro de la conducta verbal del entrenador mediante el empleo de una grabadora

colocada en un brazalete, elaborado para tal fin, y colocado en el brazo derecho del entrenador.

Se empleaban cintas de cassette de 90 minutos de duración, encargándose la propia investigadora de dar la vuelta a la cinta o de cambiar la misma, en caso necesario, cada 45 minutos.

Mediante este proceso registramos en vídeo y audio la actuación del entrenador durante la dirección de equipo, a lo largo de los partidos disputados durante la temporada (de noviembre de 1998 hasta abril de 1999). La grabación comenzaba en el momento en que los jugadores se acercaban al banquillo tras realizar el saludo, y finalizaba en el momento en que los jugadores o el entrenador se retiraban de la pista una vez terminado el encuentro, o cuando el entrenador al finalizar el encuentro no realizaba ningún comentario, relacionado con el mismo, a sus jugadores.

3.6.5. INFORME DE JUGADORES

Con **objeto** de triangular los datos, y confrontar y controlar la perspectiva de los principales agentes que intervienen en el proceso de dirección de equipo que analizamos (entrenador y jugadores), planteamos en la investigación, que los jugadores pertenecientes a los que equipos que dirigían cada uno de los entrenadores estudiados cumplimentasen un informe estructurado.

Como ya hemos indicado, con el empleo de este instrumento simplemente pretendíamos obtener información proveniente de otra fuente, en este caso de los propios jugadores, para contrastar y triangular los datos obtenidos a través de otros instrumentos empleados en la investigación. En esta misma línea se manifiestan Taylor y Bogdan (1986:92) al indicar:

> *"Desde luego, hacia el final del estudio también se puede entrevistar a nuevas personas para obtener información de antecedentes y ambiente que sea pertinente según las metas de la investigación, o para confrontar y controlar recíprocamente las perspectivas de diferentes personas".*

Se trata por tanto de un instrumento complementario en nuestra investigación, el cual hemos analizado desde un punto de vista cualitativo, y que nos ha permitido acceder a la opinión de los jugadores sobre determinados aspectos.

El informe consta de cuatro preguntas de respuesta abierta, en las que se interroga a cada uno de los jugadores que componen los equipos que dirigen los entrenadores objeto de estudio, sobre aspectos relacionados con la dirección de equipo y con la información aportada por su entrenador durante la competición. Las preguntas incluidas en este informe son las siguientes:

- ¿Cómo es y cómo consideras a tu entrenador en lo referente a la dirección de equipo?
- ¿Cómo te gustaría que fuera tu entrenador en lo referente a la dirección de equipo?
- ¿Cómo es y cómo consideras la información que recibes de tu entrenador durante el desarrollo de los encuentros?
- ¿Cómo te gustaría que fuese la información que tu entrenador te diese durante el desarrollo de los encuentros?

Con la intención de evitar la ocurrencia de situaciones tensas o incómodas en el entrenador debido a las cuestiones contenidas en el informe, previamente a la aplicación del mismo se les mostró el instrumento a los entrenadores, recibiendo la autorización de su empleo.

Igualmente, para tratar de conseguir la máxima veracidad de las respuestas, previamente al desarrollo del informe se garantizó a los jugadores el anonimato y el acceso único a dicha información por parte de la investigadora.

Este instrumento fue empleado al final de la fase B, no considerando oportuno emplearlo en más ocasiones debido a los objetivos perseguidos con el mismo, así como al carácter de complementariedad con el que fue concebido desde el primer momento.

Finalizamos este apartado 3.6., referido a las técnicas de recogida de datos, mostrando un cuadro de síntesis (3.10.), en el cual se recogen los diferentes instrumentos empleados en la investigación, concretando la etapa del estudio en que se aplican; los principales objetivos de su empleo; la temporalización; y la técnica empleada en el análisis de los datos.

ETAPA DEL ESTUDIO	DENOMINACIÓN INSTRUMENTO	OBJETIVOS	TEMPORALIZACIÓN	TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS
1. ESTUDIO DESCRIPTIVO	**CUESTIONARIO**	- Establecer un perfil de destreza docente del entrenador de voleibol en cuanto a conducta verbal durante la dirección de equipo en competición.	Inicio de la investigación. Punto de partida para fase B.	Estadística descriptiva.
2. ESTUDIO DE CASOS	**ENTREVISTA**	- Conocer la opinión del entrenador sobre diferentes aspectos (personales ; institucionales ; dirección de equipo ; conducta verbal). - Contrastar su opinión en diferentes momentos de la investigación. - Triangular los datos obtenidos mediante otros instrumentos.	Antes de inicio Fase A y al finalizar Fase B.	Análisis de contenido.
	DIARIO	- Conocer los aspectos que el entrenador considera relevantes durante la competición. Temática de la reflexión. - Acceder a la autopercepción del entrenador sobre su actuación. - Conocer la importancia que el entrenador concede a su conducta verbal durante la competición. - Constatar el nivel de reflexión del entrenador en cuanto a la dirección de equipo realizada. - Triangular los datos obtenidos mediante otros instrumentos.	Después de cada uno de los partidos de la Fase A, B y C (previamente al visionado y reunión de supervisión, en su caso).	Análisis de contenido semántico.
	OBSERVACIÓN Y REGISTRO DE LA CONDUCTA VERBAL	- Recoger la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la competición. - Constatar si existe modificación de la conducta verbal a lo largo de la temporada.	Durante cada uno de los encuentros disputados en la Fase A, B y C.	Análisis de contenido semántico.
	INFORME DE JUGADORES	- Conocer los aspectos que los jugadores valoran de su entrenador. - Comprobar los requerimientos y necesidades de los jugadores en cuanto a información, durante el desarrollo del encuentro. - Triangular los datos obtenidos mediante otros instrumentos.	Final Fase B.	Análisis de contenido.

Cuadro 3.10. Síntesis de las técnicas de recogida de datos empleadas en la investigación.

3.7. MATERIAL

Debido a la disparidad y heterogeneidad del material empleado en diferentes momentos del estudio, realizaremos un tratamiento diferenciado de los distintos tipos de materiales empleados, especificando en cada caso el empleo que hemos hecho de ellos en nuestro estudio.

De acuerdo con ello, distinguiremos entre:

1. Material para la grabación en vídeo.
2. Material para la reproducción en vídeo.
3. Material para la grabación en audio.
4. Material para la reproducción en audio.
5. Material informático.

1. Material para la grabación en vídeo.

Con esta denominación nos referimos al material empleado para recoger en vídeo todos los encuentros disputados a lo largo de la temporada por los tres entrenadores, sujetos de nuestro estudio.

Puesto que en ocasiones fue necesario realizar simultáneamente dos grabaciones, tuvimos que prever el empleo de dos equipos de grabación, estando compuestos los mismos por los siguientes componentes:

- Dos cámaras de vídeo de VHS-C Movie Camera, modelo NV-RX7EG de Panasonic. Esta cámara, posee un sensor de imagen CCD de 1/3 de pulgada, y un objetivo gran angular con zoom motorizado 14:1. La conexión a la red se realizaba mediante un adaptador de CA de 6,0 V, modelo VW-KBC2E.
- Dos trípodes, modelo VCT-800 de Sony.
- Diez videocassettes VHS-C, modelo Megalife X·HG (EC-60), de Philips.
- Dos alargaderas de corriente de 30m de longitud.

2. Material para la reproducción en vídeo.

La grabación, realizada mediante el empleo de los materiales indicados en el apartado 1 del material, tenía que ser pasada a cinta de vídeo (VHS), con objeto de que:

- La investigadora realizara el análisis de la actuación del entrenador durante el encuentro.
- Se pudiese llevar a cabo el visionado en vídeo del encuentro por parte del entrenador, o la reunión de supervisión postpartido investigadora/entrenador (dependiendo de la fase de estudio en la que nos encontráramos).
- Los transcriptores realizaran la transcripción de la conducta verbal del entrenador durante el desarrollo del encuentro.

Para pasar a cinta de VHS la documentación grabada mediante el empleo de la cámara, utilizamos además de la cámara indicada en el apartado anterior, el siguiente material:

- Una televisión de 20” pulgadas, modelo 1352, de Philips.
- Reproductor de vídeo, modelo VHR-268 SP, de Sanyo.
- Cable de conexión EURO-AV entre cámara y televisión.
- Cuarenta y una cintas de VHS, modelo E-180CDd de Sony.

Una vez pasada la información a la cinta de VHS, la investigadora realizaba el análisis empleando el vídeo descrito en las líneas anteriores (correspondiente al equipo personal de la investigadora). Por su parte, los transcriptores empleaban el vídeo del que dispusieran en el domicilio familiar.

El visionado en vídeo del encuentro, o la reunión de supervisión postpartido investigadora/entrenador, en su caso, se desarrollaba en el laboratorio de análisis de la enseñanza deportiva de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, usando para ello el material tecnológico que a continuación indicamos:

- Reproductor de vídeo de VHS, modelo NV-SD450EG de Panasonic.
- Televisión, modelo KVM21”70E de Sony.

3. <u>Material para la grabación en audio</u>.

La grabación en audio se empleó en diferentes momentos de la investigación, utilizando para ello distinto tipo de material. Utilizamos la grabación en audio para recoger:

- La conducta verbal del entrenador durante el desarrollo de la competición.

- Las dos entrevistas realizadas a cada uno de los sujetos de la investigación.

El material empleado para este fin, podemos concretarlo en el siguiente:

- Dos equipos de micrófonos inalámbricos de Shure, compuestos por los siguientes componentes:
  · Dos micrófonos de corbata, modelo WL93.
  · Dos transmisores, modelo T11.
  · Dos receptores de señal, modelo T3, con control de volumen e indicador de picos de audio.
- Una grabadora de audio modelo TP-550, de Aiwa.
- Una grabadora de audio modelo TCM-313, de Sony.
- Cincuenta y siete cintas de audio, TDK (D-90).
- Dos brazaletes de goma elástica, de 12 cm. de anchura, con un bolsillo para introducir la grabadora.

Para asegurar la grabación de la conducta verbal del entrenador, durante el encuentro, se empleó tanto el micrófono inalámbrico indicado anteriormente, como el brazalete y la grabadora colocados en el brazo del entrenador. Como comentamos anteriormente, la coincidencia de dos encuentros simultáneamente, ocasionó la utilización de dos equipos de grabación.

Por su parte, la grabación de la entrevista se realizó mediante el uso de la grabadora.

4. <u>Material para la reproducción en audio</u>.

Para la reproducción en audio del material previamente grabado, se emplearon en la mayoría de ocasiones (análisis, visionado y reunión de supervisión) los equipos compuestos por reproductor de vídeo y televisión especificados en el apartado 2 del material.

Cuando la información no era recogida correctamente mediante el uso del micrófono inalámbrico, se recurría a la grabación realizada a través de la grabadora, empleando para su reproducción el siguiente material:

- Compact disc stereo radio cassette recorder, modelo CSD-EX120, de Aiwa.

Para la transcripción de las entrevistas realizadas en la investigación, los transcriptores emplearon en ciertas ocasiones el radio cassette indicado en el párrafo anterior, y en otras ocasiones el propio equipo del que dispusieran en el domicilio familiar.

5. Material informático.

El material informático del que hemos hecho uso durante el desarrollo de nuestra investigación ha sido el siguiente:

* Hardware informático:

- Un ordenador personal con procesador pentium 100 y 16 MB de memoria RAM. En este equipo se instaló el programa *Analysis of Qualitative Data Five, for Windows-95,* siendo el empleado para todo el proceso de codificación y análisis de los datos cualitativos.
- Un ordenador personal con procesador pentium 133 y 64 MB de memoria RAM. Equipo empleado para el desarrollo del resto de labores informáticas requeridas en la investigación.
- Una impresora de inyección de tinta, modelo DeskJet 690C, de Hewlett Packard, conectada al primer equipo descrito, y empleada para imprimir el texto que debía ser codificado (transcripción de la conducta verbal del entrenador; diario del entrenador).
- Una impresora láser, modelo 5L, de Hewlett Packard, conectada al segundo equipo descrito, y utilizada para imprimir el resto de documentación necesaria.

* Software informático:

- Programa de análisis de datos cualitativos: *Analysis of Qualitative Data Five, for Windows-95.*
- Paquete informático de Office 2000.

3.8. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado nos detendremos en la especificación del procedimiento de investigación que hemos seguido en nuestro trabajo. Para ello, partiendo del conocimiento de las distintas técnicas de recogida de datos empleadas, nos centraremos en la descripción del proceso llevado a cabo, el desglose de tareas y actividades, y la temporalización.

Al estar compuesta nuestra investigación por dos estudios diferenciados: un estudio descriptivo y un estudio de intervención (estudio de casos), abordaremos el procedimiento empleado en cada uno de ellos de forma separada.

3.8.1. ETAPA 1. ESTUDIO DESCRIPTIVO

El estudio descriptivo desarrollado en nuestra investigación, perseguía como principal objetivo la construcción de un modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición. Con esta finalidad nos propusimos una doble actuación:

1. Recurrir a fuentes bibliográficas y documentales en cuales se tratase la conducta verbal del entrenador en general, y del entrenador de voleibol en particular, durante la competición.
2. Acceder a la opinión de expertos en voleibol, que desarrollasen su labor profesional en territorio nacional, sobre la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición.

Mediante esta doble actuación accedimos tanto a los diversos estudios realizados sobre este tópico, como al conocimiento de la opinión de expertos en voleibol que se dedican profesionalmente al entrenamiento o a la formación de los entrenadores, es decir, a la perspectiva teórica y práctica de la actuación del entrenador. A partir de estos datos elaboramos el modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol, el cual utilizamos como base para la supervisión y orientación de los entrenadores que actuaron como sujetos de estudio en la fase de intervención de nuestra investigación.

En febrero de 1998 comenzamos la revisión bibliográfica y documental, que aunque no finalizó hasta el momento de redacción del

informe de investigación, se desarrolló de forma específica hasta final de agosto de 1998. Durante el transcurso de dicha revisión, la investigadora fue anotando diversos aspectos a tener en cuenta en la elaboración del cuestionario, (posible organización del mismo, categorías empleadas en los estudios y sobre las que versaban opiniones de diversos autores, etc.), estas anotaciones organizadas y estructuradas sirvieron como referente para la elaboración del cuestionario para expertos.

A finales de julio, comenzamos el proceso de elaboración del cuestionario, desarrollando para ello las fases indicadas por Buendía (1992a), las cuales hemos concretado en el apartado 3.6.1., y que podemos sintetizar del siguiente modo:

1. Delimitación del campo de estudio y previsión de cuestiones a emplear.
2. Realización de preencuesta abierta, para la formulación del cuestionario, llevada a cabo durante el desarrollo de tres reuniones con un grupo de cinco expertos. En dichas reuniones se abordó el tipo de preguntas a emplear, y se sometió a análisis y crítica un cuestionario tipo elaborado a partir de las sugerencias del grupo de expertos.
3. Determinación, concreción de aspectos formales y estructurales del cuestionario, aplicando las recomendaciones indicadas por Piéron (1999).[68]

El día 3 de septiembre finalizamos el proceso de elaboración del cuestionario, dedicándonos a partir de entonces a la realización de las siguientes actividades:

- Elaboración de las cartas de presentación que acompañaban al cuestionario (carta de presentación de los directores de la Tesis; carta de presentación del contenido de la investigación).[69]
- Acceso a los datos personales, dirección y teléfono, de expertos en voleibol del territorio nacional. Para dicha tarea resultó fundamental la relación personal y el conocimiento de dichos expertos, por parte de los codirectores de la Tesis Doctoral.
- Puesta en contacto, telefónicamente, con los expertos a los que enviaríamos el cuestionario, solicitando su permiso para ello y realizando un primer acercamiento hacia el contenido de la investigación para la que

[68] Ver apartado 3.6.1. *Cuestionario*, páginas 293-294.
[69] Ver apartado 3.6.1. *Cuestionario*, página 294.

se solicitaba su colaboración. Este contacto telefónico, se desarrolló por parte de los directores de la Tesis y por parte de la investigadora.
- Preparación del envío de los cuestionarios y del resto de documentación (cartas de presentación; sobre con sello y con la dirección a la que debía ser enviado).
- Envío de los cuestionarios y recepción de los mismos.

Transcurridos 45 días del envío de los cuestionarios al grupo de expertos, y contando con un total de 25 cuestionarios cumplimentados, procedimos a la realización del tratamiento y análisis de los datos. Para ello empleamos la estadística descriptiva, obteniendo las puntuaciones medias (en las preguntas en las que se solicitaba la indicación de un porcentaje); y la mediana (en las preguntas en las que se pedía la ordenación jerárquica o la especificación de una cantidad de puntos informativos).

Como ya hemos indicado, dicho informe se empleó para el desarrollo del segundo estudio de nuestra investigación, el estudio de intervención, cuyo procedimiento de investigación trataremos seguidamente.

Para concluir este apartado, presentamos de forma resumida en el cuadro 3.11. el procedimiento de investigación del estudio descriptivo, recogiendo las principales tareas y la temporalización de las mismas.

DESGLOSE DE TAREAS	TEMPORALIZACIÓN
1. Construcción del modelo teórico de eficacia docente en cuanto a conducta verbal durante la dirección de equipo en competición.	febrero-noviembre (1998)
1.1. Revisión bibliográfica y documental.	febrero-agosto (1998)
1.2. Cuestionario para expertos en voleibol.	julio-septiembre (1998)
1.2.1. Elaboración del cuestionario.	julio-septiembre (1998)
1.2.2. Envío y recepción del mismo.	septiembre-octubre (1998)
1.2.3. Tratamiento y análisis de datos.	octubre-noviembre (1998)
1.2.4. Elaboración del informe.	noviembre (1998)

Cuadro 3.11. Procedimiento de investigación del estudio descriptivo.

3.8.2. ETAPA 2. ESTUDIO DE CASOS

Con el desarrollo de esta parte de nuestra investigación, pretendíamos aplicar el modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición, para tratar de optimizar la actuación de los tres entrenadores principiantes de voleibol que actuaron como sujetos de estudio en nuestra investigación.

3.8.2.1. PREPARACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

El desarrollo de la investigación comenzó con la elaboración del diseño metodológico, determinando el programa formativo a emplear, elaborando el protocolo de observación, y preparando los distintos instrumentos a emplear en la investigación. A la realización de estas tareas dedicamos el período de tiempo comprendido entre septiembre y noviembre de 1998.

Una vez definidos los diferentes aspectos metodológicos de la investigación, realizamos el proceso de captación de los sujetos de la investigación. Mantuvimos reuniones individuales con los posibles sujetos de estudio, presentándoles las características generales de la investigación y realizando una primera aproximación a la indicación de las actividades a desarrollar. Como ya indicamos en su momento, uno de los principales problemas de los entrenadores para su participación en el estudio, fue la disponibilidad de tiempo para la realización de las actividades del programa formativo. Para el desarrollo de este proceso de captación estuvimos contactando con los entrenadores durante los meses de agosto a octubre de 1998.

Una vez adquirido el compromiso y aceptación de la participación en la investigación por tres entrenadores principiantes, mantuvimos con ellos otra reunión en la cual especificamos en mayor medida ciertos aspectos de la investigación, y concretamos el momento de realización de la primera entrevista. Seguidamente entrevistamos a los tres sujetos de estudio, realizando dicha entrevista previamente al comienzo de la temporada de competición. Dichas entrevistas se desarrollaron en un lugar acondicionado adecuadamente para ello, (tranquilo, con buen ambiente, temperatura adecuada; concretamente en el despacho de la investigadora en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura), grabando en audio, mediante el empleo de una grabadora, el contenido de las mismas.

3.8.2.2. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Tras la realización de la grabación de cada uno de los encuentros, y en función de la fase de la investigación en la que nos encontráramos, las actuaciones a desarrollar podemos concretarlas en las siguientes:

- Pasar la grabación a cinta de VHS, con sonido.
- Análisis de la actuación y conducta verbal del entrenador durante la competición, por parte de la investigadora.
- Elaboración del diario del entrenador.
- Visionado en vídeo del encuentro por parte del entrenador, en presencia de la investigadora, pero sin que ésta realizara ningún tipo de intervención. (en fase A).
- Visionado en vídeo del encuentro por parte del entrenador y reunión de supervisión postpartido investigadora/entrenador (en fase B).

Con la intención de concretar el desarrollo y principales características del programa formativo llevado a cabo en la investigación, comenzamos este apartado con la inclusión del cuadro 3.12. en el cual recogemos las distintas fases de la investigación y la duración de las mismas, junto con las actividades formativas empleadas, sus principales características y los objetivos pretendidos con su empleo.

<table>
<tr><th colspan="3">FASE A. LINEA BASE</th></tr>
<tr><th>Duración (Encuentros)</th><th>Actividades formativas</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td>Carlos: 3
Juan: 3
Daniel: 3</td><td>Diario
Diario abierto, que debe elaborarse antes de 24h., después del final del encuentro y previamente al desarrollo de cualquier otra actividad formativa.

Visionado en vídeo del encuentro
Al visionado asisten el entrenador y la investigadora, ésta no interviene en ningún momento, simplemente asegura y verifica con su presencia la realización de la actividad.</td><td>- Posibilitar la toma de conciencia del entrenador de su propia actuación durante la dirección de equipo en competición.
- Optimizar la capacidad de reflexión del entrenador y su actuación durante la dirección de equipo en competición.

- Permitir que el entrenador analice, observe y reflexione sobre su actuación durante la dirección de equipo en competición, de acuerdo con criterios propios de actuación.
- Fomentar la motivación e interés por el propio cambio comportamental.</td></tr>
<tr><th colspan="3">FASE B. INTERVENCIÓN</th></tr>
<tr><th>Duración (Encuentros)</th><th>Actividades formativas</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td>Carlos: 7
Juan: 7
Daniel: 9</td><td>Diario

Visionado en vídeo del encuentro

Reunión de supervisión postpartido investigadora/entrenador
Máximo 48h. después del encuentro.
• <u>Fases:</u>
1. Pensamiento, reflexión y autoevaluación del entrenador sobre su propia actuación.
2. Visionado del encuentro y diálogo entre investigadora y entrenador durante el mismo.
3. Intervención propiamente dicha por parte de la investigadora.</td><td>- Idem. a fase A.

- Idem. a fase A.

- Optimar las destrezas docentes del entrenador durante la competición.
- Adecuar la conducta verbal del entrenador a los parámetros de eficacia definidos por los expertos.</td></tr>
<tr><th colspan="3">FASE C. EXTINCIÓN DE LA INTERVENCIÓN</th></tr>
<tr><th>Duración (Encuentros)</th><th>Actividades formativas</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td>Carlos: 2
Juan: 2
Daneil: 2</td><td>Diario</td><td>- Idem. a fase A.</td></tr>
</table>

Cuadro 3.12. Concreción del programa formativo llevado a cabo.

Durante la **fase A o línea base** se produjo el registro de la conducta verbal del entrenador, durante los tres encuentros que componían la misma para cada uno de los sujetos de estudio, la intención perseguida con ello era conocer el nivel de partida de cada uno de los sujetos, en cuanto a las diversas categorías de la conducta verbal empleadas en nuestro estudio.

Durante el desarrollo de esta fase, los distintos sujetos de estudio elaboraban un diario con posterioridad a la celebración de cada uno de los encuentros que componían dicha fase, este diario era cumplimentado previamente al visionado en vídeo del encuentro. El principal objetivo perseguido con el mismo era conocer la temática de la reflexión, nivel de reflexión y autopercepción manifestada por los entrenadores.

Como ya hemos indicado, con posterioridad a la celebración del encuentro y antes de las 48 horas posteriores al mismo, el entrenador visionaba su actuación durante el encuentro, en presencia de la investigadora, pero sin intervención de ésta. Mediante la realización de esta actividad se permitía el análisis, reflexión y observación del entrenador de su propia actuación, contribuyendo igualmente al aumento de la motivación e interés por optimizar su comportamiento durante la competición.

La **fase B o de intervención** tuvo una duración distinta para cada sujeto, en función del total de partidos disputados durante la temporada, de este modo, para Carlos la fase de intervención se desarrolló durante 7 encuentros; para Juan durante 7 encuentros; y para Daniel durante 9 encuentros.

A lo largo de esta fase se sometió a cada uno de los sujetos a un programa formativo caracterizado por la realización de reuniones de supervisión investigadora/entrenador, con posterioridad a la celebración del encuentro, y de forma simultánea al visionado de la grabación del mismo. El objetivo principal de estas actividades era optimizar la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición.

Durante esta fase, el entrenador continuaba elaborando el diario que debía ser redactado con posterioridad al encuentro y previamente a la reunión de supervisión investigadora/entrenador.

Otras técnicas de recogida de datos empleadas en esta fase fueron la entrevista y el informe de los jugadores. De este modo, al finalizar la fase B llevamos a cabo la segunda entrevista a los entrenadores, cuidando como en el caso de la primera entrevista el lugar y ambiente de realización de la

misma, y realizando la grabación en audio de su contenido. Igualmente, al final de la fase B, pedimos a los jugadores de los equipos entrenados por cada uno de los sujetos de estudio de nuestra investigación, que cumplimentaran un informe sobre aspectos relativos a la dirección de equipo y relacionados con la actuación de su entrenador.

La **fase C, de extinción o retirada de intervención** tuvo la misma duración para los tres sujetos estudiados, abarcando un total de 2 encuentros para cada uno de ellos. Consideramos oportuno, debido al escaso número de partidos disputados por los equipos durante la temporada, limitar la duración de esta fase a dos encuentros, para poder aumentar la duración de la fase B.

Durante esta fase se eliminó el visionado en vídeo del encuentro y la reunión de supervisión investigadora/entrenador, manteniéndose la elaboración del diario como técnica de recogida de datos y estrategia de formación autónoma por parte del entrenador.

El conocimiento y análisis de la conducta verbal del entrenador durante los encuentros disputados en esta fase y el análisis de la información recogida en el diario, permitirían comprobar los efectos producidos en la variable dependiente como consecuencia de la retirada de la intervención.

Seguidamente mostramos en los cuadros 3.13., 3.14, y 3.15. las fechas concretas de realización de las distintas actividades a las que hemos hecho referencia hasta ahora: fecha de los encuentros disputados por los equipos dirigidos por cada uno de los sujetos de la investigación; fecha y hora de celebración del visionado, y reunión de supervisión, en su caso; fecha de redacción del diario; fecha de realización de las entrevistas; fecha de elaboración del informe de los jugadores.

CARLOS				
FASE A	**Fecha del encuentro**	**Fecha/hora del visionado**	**Fecha redacc. diario**	**Otras técnicas empleadas**
	28-11-98	30-11; 11,00h.	29-11-98	1ª Entrevista, antes de fase A: 18-11-98
	23-01-99	25-01; 11,00h.	24-01-99	
	31-01-99	01-02; 11,00h.	31-01-99	
FASE B	**Fecha del encuentro**	**Fecha/hora del vis./supervisión**	**Fecha redacc. diario**	**Otras técnicas empleadas**
	07-02-99	08-02; 11,00h.	07-02-99	Informe jugadoras: 17-04-99 2ª Entrevista: 17-04-99
	14-02-99	15-02; 11,00h.	14-02-99	
	21-02-99	22-02; 11,00h.	21-02-99	
	28-02-99	29-02; 11,00h.	28-02-99	
	07-03-99	07-03; 20,00h.	07-03-99	
	05-04-99	05-04; 20,00h.	06-04-99	
	17-04-99[70]	19-04; 11,00h.	17-04-99	
FASE C	**Fecha del encuentro**		**Fecha de redacción del diario**	
	17-04-99		17-04-99	
	30-04-99		30-04-99	

Cuadro 3.13. Temporalización de las actividades desarrolladas por Carlos (sujeto 1).

JUAN				
FASE A	**Fecha del encuentro**	**Fecha/hora del visionado**	**Fecha redacc. diario**	**Otras técnicas empleadas**
	22-11-98	24-11; 13,30h.	23-11-98	1ª Entrevista, antes de fase A: 16-11-98
	28-11-98	30-11; 8,30h.	29-11-98	
	12-12-98	14-12; 12,00h.	13-12-98	
FASE B	**Fecha del encuentro**	**Fecha/hora del vis./supervisión**	**Fecha redacc. diario**	**Otras técnicas empleadas**
	16-01-99	18-01; 12,00h.	17-01-99	Informe jugadoras: 09-03-99 2ª Entrevista: 12-03-99
	23-01-99	25-01; 8,30h.	24-01-99	
	31-01-99	02-02; 8,30h.	01-02-99	
	19-02-99	21-02; 8,30h.	19-02-99	
	29-02-99	29-02; 8,30h.	28-02-99	
	06-03-99	08-03; 13,00h.	07-03-99	
	10-04-99[71]	12-04; 8,30h.	10-04-99	
FASE C	**Fecha del encuentro**		**Fecha de redacción del diario**	
	14-04-99		15-04-99	
	17-04-99		18-04-99	

Cuadro 3.14. Temporalización de las actividades desarrolladas por Juan (sujeto 2).

[70] Los tres últimos partidos celebrados los días 17 y 30 de abril de 1999, corresponden a un campeonato disputado una vez finalizado la competición y en el que participaron un total de cinco equipos, tres de ellos participantes en la competición de segunda división nacional femenina.

[71] Los tres últimos partidos celebrados los días 10, 14 y 17 de abril de 1999, corresponden a un campeonato disputado una vez finalizado la competición y en el que participaron un total de cinco equipos, tres de ellos participantes en la competición de segunda división nacional femenina.

DANIEL				
FASE A	**Fecha del encuentro**	**Fecha/hora del visionado**	**Fecha redacc. diario**	**Otras técnicas empleadas**
	28-11-98	30-11; 19,30h.	29-11-98	1ª Entrevista, antes de fase A: 17-11-98
	12-12-98	14-12; 11,00h.	13-12-98	
	16-01-99	18-01; 19,30h.	16-01-99	
FASE B	**Fecha del encuentro**	**Fecha/hora del vis./supervisión**	**Fecha redacc. diario**	**Otras técnicas empleadas**
	23-01-99	25-01; 19,30h.	24-01-99	Informe jugadores: 19-03-99 2ª Entrevista: 18-03-99
	30-01-99	01-02; 19,30h.	31-01-99	
	06-02-99	08-02; 19,30h.	07-02-99	
	20-02-99	22-02; 19,30h.	20-02-99	
	26-02-99	28-02; 16,30h.	27-02-99	
	06-03-99	08-03; 19,30h.	07-03-99	
	12-03-99	14-03; 16,30h.	12-03-99	
	13-03-99	15-03; 18,00h.	13-03-99	
	20-03-99	22-03; 16,30h.	20-03-99	
FASE C	**Fecha del encuentro**		**Fecha de redacción del diario**	
	20-03-99		20-03-99	
	21-03-99		22-03-99	

Cuadro 3.15. Temporalización de las actividades desarrolladas por Daniel (sujeto 3).

Las reuniones de supervisión desarrolladas en la fase B, como ya hemos comentado en anteriores ocasiones, se llevaban a cabo tras la celebración, registro y análisis del encuentro, y por tanto la influencia de las mismas se podría manifestar en el próximo encuentro y en los siguientes. De acuerdo con ello, en los cuadros 3.13, 3.14. y 3.15. destacamos con letra en color rojo, la fecha y hora de realización de las diferentes reuniones de supervisión desarrolladas durante el estudio.

3.8.2.3. ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Una vez indicada la preparación del trabajo de campo y las características de desarrollo del programa formación en cada una de las fases del estudio de casos, vamos a detenernos a continuación en el análisis de las distintas actividades que componen el programa formativo:

- Visionado en vídeo del encuentro.
- Reunión de supervisión postpartido con la investigadora.
- Elaboración de diario.

3.8.2.3.1. VISIONADO EN VÍDEO DEL ENCUENTRO

Como ya hemos indicado en anteriores ocasiones, durante el transcurso de la recogida de datos de nuestra investigación grabamos en vídeo cada uno de los encuentros disputados a lo largo de una temporada, por cada uno de los entrenadores que formaban parte de nuestro estudio. Unido a ello, se produjo el registro sonoro de la información transmitida durante el encuentro, empleando para ello un micrófono inalámbrico.

Este registro de la actuación del entrenador durante la dirección de equipo en competición, fue empleado para el desarrollo de una de las estrategias formativas incluidas en el programa de formación desarrollado en nuestra investigación, el visionado en vídeo del encuentro y la audición simultánea del mismo. García (1987:200) diferencia en esta actuación la existencia de dos estrategias:

- El audiofeedback: reproducción de los componentes verbales de la actuación.
- El videofeedback: reproducción en vídeo de la actuación del entrenador.

Según García (1987), las destrezas a analizar en cada caso provocarán el empleo de una u otra de estas estrategias. Nuestro estudio, aunque centrado principalmente en la conducta verbal del entrenador durante la competición, trata de incidir también en otras destrezas docentes manifestadas por el entrenador, y en las decisiones sobre aspectos concretos de dirección de equipo del entrenador (tiempos muertos; sustituciones de jugadores). Debido a ello, consideramos conveniente el empleo conjunto de ambas estrategias formativas, ofreciendo al entrenador el registro visual y verbal de su actuación.

La realización de esta actividad de visionado del encuentro por parte del entrenador no asegura por sí misma el cambio, aspecto comentado por Baker (1970) y Perlberg (1974), siendo necesario para asegurar un cambio, realizar una preparación previa o conceptualización del visionado. Pese a ello, consideramos que la observación, análisis y reflexión sobre la propia actuación, aunque no estén orientadas por ningún agente externo, sí pueden provocar que el entrenador trate de modificar su estilo docente de acuerdo con sus propios criterios (autovisionado entendido desde una corriente dependiente de la *pedagogía no directiva*; indicado por García, 1987). Además de esta posibilidad de influencia del visionado en la actuación docente, según criterios propios, existe una tendencia generalizada a

considerar el efecto motivador y suscitador del cambio, que ofrece el propio visionado de la actuación.

De acuerdo con los aspectos indicados anteriormente, podemos concretar los objetivos perseguidos con el empleo del visionado como actividad formativa, del siguiente modo:

- Permitir que el entrenador analice, observe y reflexione sobre su actuación durante la dirección de equipo en competición, de acuerdo con criterios propios de actuación.
- Fomentar la motivación e interés por el propio cambio comportamental.

El visionado en vídeo del encuentro por parte del entrenador, lo empleamos en las fases A y B de la investigación. En la fase A, durante el visionado está presente la investigadora, aunque sin intervenir, asegurando con su presencia la realización de dicha actividad. Durante el transcurso de la fase B, fase de intervención propiamente dicha, el empleo de las reuniones de supervisión con la investigadora ocasiona que el visionado se produzca de forma simultánea a la realización de la reunión de supervisión, aunque respetando un protocolo determinado en la celebración de la misma, como expondremos cuando tratemos esta actividad formativa.

En la fase A de la investigación se realizaron 3 visionados, y en la fase B de 7 a 9 visionados dependiendo del sujeto. Con la aplicación del número de visionados indicados en la Fase A, superamos el denominado *efecto cosmético* (García, 1987:203), según el cual en el primer visionado el entrenador se centra de modo fundamental en su aspecto físico, voz, gestos, etc. relegando a un segundo lugar su atención a las conductas docentes.

Igualmente, con el número de visionados realizados a lo largo de las distintas fases, se posibilita la *desautomatización de las conductas* del entrenador, es decir, se hace consciente al entrenador de conductas inconscientes, con objeto de desautomatizarlas y cambiarlas. Según Bierschenck (1975), citado por García (1987), este hecho no se produce antes del sexto visionado.

De esta forma, con la realización del número de visionados indicados anteriormente, y con los intervalos existentes entre los mismos (como mínimo una semana, asegurado por la propia estructura y organización de la competición), constatamos formalmente el adecuado empleo de esta

estrategia. Durante la fase C, debido fundamentalmente a la cercanía temporal entre los partidos disputados en la misma, no se llevó a cabo el visionado en vídeo de los encuentros.

3.8.2.3.2. REUNIÓN DE SUPERVISIÓN POSTPARTIDO CON LA INVESTIGADORA

Con la denominación de reunión de supervisión postpartido con la investigadora, nos estamos refiriendo al desarrollo de sesiones de supervisión pedagógica investigadora/entrenador, realizadas con posterioridad a la celebración de cada uno de los encuentros registrados en vídeo. En ellas es importante crear un clima de confianza adecuado, investigadora/entrenador, facilitando dicho aspecto la cooperación de ambos en la optimización de la actuación del entrenador.

Aunque ya hemos comentado anteriormente que la investigadora está presente siempre que el entrenador visiona la grabación del encuentro, sólo se considera reunión de supervisión investigadora/entrenador cuando la investigadora interviene durante el desarrollo de la reunión, tratando de orientar la actuación del entrenador. Cuando la investigadora está presente en el visionado, pero no interviene supervisando, simplemente utilizamos su presencia como forma de asegurar o verificar la realización de la actividad.

Mediante la realización de estas reuniones de supervisión postpartido investigadora/entrenador, pretendemos conseguir fundamentalmente dos objetivos:

- Optimar las destrezas docentes del entrenador durante la competición.
- Adecuar la conducta verbal del entrenador a los parámetros de eficacia definidos por los expertos.

De acuerdo con los objetivos pretendidos, la investigadora interviene durante la reunión incidiendo en las destrezas docentes y actuación general del entrenador en la dirección de equipo, así como en la conducta verbal del entrenador durante el desarrollo del encuentro (diferenciando cada uno de los seis momentos en los que el entrenador puede transmitir información a sus jugadores).

Las reuniones de supervisión se realizan durante la fase B de la investigación, llevándose a cabo las mismas como máximo dos días después de la celebración de cada uno de los encuentros, tratando con ello de facilitar el recuerdo del entrenador sobre su actuación durante el encuentro.

Estas reuniones de supervisión tienen que ser preparadas previamente por la investigadora, debiendo realizar ésta el análisis de la actuación del entrenador durante el desarrollo del encuentro. Aunque hubiese sido adecuado realizar la transcripción de la información emitida por el entrenador y el análisis de la misma por parte de un grupo de codificadores, previamente entrenados para ello, la cantidad de tiempo necesario para realizar dichas tareas, unido a la conveniencia de realizar la reunión lo más pronto posible para evitar el olvido por parte del entrenador, ocasionó que fuera la propia investigadora la que tuviese que realizar el análisis del encuentro a partir de la grabación del mismo.

La realización de dicho análisis por parte de la investigadora se desarrollaba del siguiente modo:

- La investigadora estaba presente durante el desarrollo del encuentro, llevando a cabo la grabación del mismo y aprovechando este momento para realizar una primera aproximación al conocimiento de la dirección de equipo llevada a cabo por el entrenador. (Análisis de la dirección de equipo en general; destrezas docentes; petición de tiempos muertos; realización de sustituciones de jugadores).
- Posteriormente a la celebración del encuentro, la investigadora analizaba, empleando el vídeo y el registro sonoro, la actuación y conducta verbal del entrenador durante el encuentro. Para la realización de dicho análisis, la investigadora cumplimentaba durante el visionado una hoja de registro elaborada para este fin. La estructura básica de la misma era la siguiente:

- Datos generales del encuentro.
- Aspectos destacados de la dirección de equipo realizada.
- Conducta verbal del entrenador:
  - Diferenciación de los seis momentos.
  - Registro cuantitativo de la frecuencia de aparición de las categorías.
- Informe de tendencias de la conducta verbal.
- Objetivos para el próximo encuentro.

Para acceder al desarrollo completo de la hoja de registro empleada, ver anexo 1.

Delgado (1994) indica una serie de fases a realizar en el análisis cooperativo (entrenador/analista) de entrenamientos que han sido registrados en vídeo. Entre las actuaciones a realizar, propone las siguientes:

- Visualización por parte del entrenador, de su actuación durante el entrenamiento. Reflexión explícita sobre su actuación, respondiendo a un cuestionario aportado por el analista, y en el cual el entrenador deberá ir indicando si considera sus diversas actuaciones como correctas o incorrectas.
- Intervención del analista, incidiendo principalmente en el grado de veracidad de la discriminación (acierto/error), realizada por el entrenador.
- Alternativas de mejora o aporte de posibles actuaciones que hubieran evitado la ocurrencia de ciertos errores.

Partiendo de las distintas fases o actuaciones indicadas por Delgado (1994), en nuestra investigación hemos desarrollado las reuniones de supervisión postpartido investigadora/entrenador, abordando en las mismas tres fases principales:

1. Pensamiento, reflexión y autoevaluación del entrenador sobre su propia actuación durante la dirección de equipo, incidiendo en la dirección de equipo llevada a cabo (destrezas docentes; petición de tiempos muertos; realización de sustituciones de jugadores) y, de forma prioritaria, en la información transmitida verbalmente durante el desarrollo del encuentro objeto de análisis.

Para la realización de esta tarea, la investigadora facilitaba al entrenador un listado de categorías sobre las que tenía que emitir su propia valoración, justificando el motivo de ella.

Las categorías que aparecían en la hoja/guión aportada al entrenador al comienzo de la reunión de supervisión, eran las siguientes:

- Destrezas docentes.
- Tiempos muertos.
- Sustituciones de jugadores.

- Información. Contenido:
    * Equipo al que se hace referencia.
    * Tipo de información.
    * Acción de juego.
- Información. Destinatarios:
    * Cantidad.
    * Función de juego; nivel social.
- Información. Intención:
    * Recordar, preguntar, dar soluciones.
- Información. Orientación:
    * Aspectos correctos, errores.

El entrenador teniendo presente este guión, y previamente al visionado del encuentro, comentaba su actuación con relación a las categorías recogidas en el listado.

Esta autovaloración de la actuación por parte del entrenador, previa al visionado y supervisión, puede tener influencia sobre la propia percepción o actitud del entrenador hacia las actividades a realizar posteriormente (visionado y supervisión propiamente dicha), de este modo:

- Si el entrenador está plenamente satisfecho con su actuación, no tendrá motivación para el cambio, pero tendrá una actitud o predisposición positiva hacia la realización de las actividades posteriores. (Fuller y Manning, 1973).
- Si el entrenador está muy insatisfecho con su actuación, existirá una gran diferencia entre lo que hizo y deseaba hacer y probablemente tampoco esté motivado para el cambio, debido a que considere que se trata de objetivos muy difíciles de alcanzar, teniendo entonces una actitud o predisposición negativa hacia la realización de las actividades posteriores. (Fuller y Manning, 1973).
- Un sentimiento moderado de insatisfacción, por parte del entrenador, le motivará hacia un cambio que considera que es capaz de conseguir. (Baker, 1970).

Sin duda esta valoración, en opinión de García (1987), dependiente fundamentalmente de los propios rasgos de personalidad, y sus consecuencias, deberán ser tenidas en cuenta para orientar adecuadamente el desarrollo del resto de la reunión.

2. Visionado del encuentro y diálogo entre entrenador e investigadora durante el mismo. En este momento, tras los comentarios, observaciones, opiniones, etc. expresadas por el entrenador, la investigadora intervenía de forma puntual, dando su opinión, aportando soluciones, pero siempre dejando que la iniciativa y solicitud de información partiera del propio entrenador.

En esta fase, es importante que el investigador intente que el entrenador obtenga una visión real y objetiva de su actuación, que le permita tener una actitud y predisposición positiva, hacia la consecución de unos objetivos alcanzables.

3. Intervención propiamente dicha por parte de la investigadora, en la que trata de indicar los aspectos correctos o incorrectos, modificables, de la dirección de equipo llevada a cabo, proponiendo en ciertos momentos alternativas de actuación o pidiendo la indicación de éstas por parte del entrenador.

Se trata de una supervisión contextualizada en el encuentro que está siendo objeto de análisis y abarca aspectos de dirección de equipo en general, y de forma particular y central de la conducta verbal del entrenador durante la competición.

Para finalizar la reunión, la investigadora resumía de forma breve la actuación del entrenador con relación a cada una de las categorías objeto de análisis y realizaba una propuesta de objetivos principales a conseguir en la dirección de equipo realizada durante el siguiente encuentro. El establecimiento de los objetivos y el carácter más o menos pretencioso de los mismos era dependiente de la evolución manifestada por cada uno de los sujetos.

3.8.2.3.3. ELABORACIÓN DEL DIARIO

Los diarios son documentos personales en los que el redactor del mismo, recoge sus pensamientos, creencias, estados de ánimo, sensaciones, reflexiones, (Colás, 1992b). En nuestra investigación el entrenador debe redactar un diario tras cada uno de los encuentros disputados a lo largo de la temporada.

El empleo que nosotros hacemos del diario en la investigación que ahora presentamos, cumple dos funciones principales:

- Actuar como estrategia formativa. Rodríguez (1994, 1997), considera que la propia elaboración de diarios fomenta por si misma la capacidad de reflexión. De acuerdo con ello, en nuestra investigación el diario forma parte del programa formativo propuesto para el entrenador.
- Servir como instrumento de recogida de datos,[72] enfocado hacia los tres ámbitos indicados por Hopkins (1989), de este modo: conocemos la opinión o perspectiva del entrenador acerca del encuentro disputado; tenemos acceso al clima o ambiente general del mismo; y obtenemos datos que nos permiten la triangulación de la información recogida mediante el empleo de otros instrumentos.

Esta doble función del diario, ha sido empleada en diversas investigaciones desarrolladas en la formación de profesores, así: Del Villar (1993); Fraile (1993); Romero (1995); Medina (1995); Ramos (1999).

Nosotros ahora nos centramos en el análisis de la primera de estas funciones, es decir, el empleo del diario como actividad formativa. De este modo, coincidimos con Colás (1992b) en que la elaboración del diario supone una toma de conciencia de la situación por parte del entrenador, lo cual posibilita el establecimiento de juicios, decisiones y comportamientos alternativos, que sin duda contribuirán a optimizar la actuación del entrenador. Igualmente esta utilización del diario como estrategia formativa en nuestro estudio, cumple el requisito metodológico de *adecuación* indicado por Zabalza (1991), según el cual el uso del diario debe estar en consonancia con el resto de actividades formativas desarrolladas por el sujeto. En nuestro estudio las distintas estrategias formativas constituyentes del programa formativo son complementarias, posibilitando la triangulación de los datos.

[72] Función en la que nos centramos en el apartado 3.6.3. *Diario*, páginas 306-309.

De acuerdo con los aspectos indicados, los principales objetivos pretendidos con la elaboración del diario por parte de los entrenadores, podemos sintetizarlos en los siguientes:

- Posibilitar la toma de conciencia del entrenador de su propia actuación durante la dirección de equipo en competición.
- Optimizar la capacidad de reflexión del entrenador y su actuación durante la dirección de equipo en competición.

Es importante, para evitar el olvido y con la intención de recopilar la mayor cantidad posible de información, que el entrenador redacte el diario lo más pronto posible una vez finalizado el encuentro. Como forma de control de este aspecto, se pedía a los entrenadores que al comienzo de cada diario, indicaran la fecha y hora de celebración del encuentro y la fecha y hora de redacción del diario, siendo necesario que éste se cumplimentara no más tarde de 24 horas después del final de la competición.

El diario se emplea en las tres fases de la investigación, fase A, B y C, debiendo el entrenador elaborarlo independientemente de la fase de la investigación y siendo necesario que la redacción del mismo se produzca antes de la realización de las otras dos actividades formativas incluidas en el programa: visionado en vídeo del encuentro y reunión de supervisión postpartido. De este modo evitamos la influencia del desarrollo de otras actividades formativas, en el contenido del diario.

Para concluir este apartado referente a la segunda etapa de nuestra investigación, el estudio de casos, presentamos el cuadro 3.16. en el que indicamos el desglose de tareas y la temporalización de las mismas.

DESGLOSE DE TAREAS	TEMPORALIZACIÓN
1. Aplicación del modelo de eficacia docente del entrenador de voleibol a tres entrenadores principiantes. Trabajo de campo.	septiembre (1998) - abril (1999)
1.1. Preparación del trabajo de campo: * Decisiones metodológicas. * Elaboración del protocolo de observación y registro. * Elaboración guiones de entrevista * Preparación de hojas de registro para el análisis de los encuentros. * Creación del informe para jugadores y texto introductorio para diarios.	septiembre-noviembre (1998)
1.2. Captación sujetos de investigación: * Reuniones con difs. entrenadores. * Selección definitiva de sujetos de estudio de la investigación. * Reunión de presentación con sujetos de estudio.	agosto-octubre (1998)
1.3. Realización de la primera entrevista.	noviembre (1998)
1.4. Observación y registro de la conducta verbal de los entrenadores.	noviembre (1998) - abril (1999)
1.5. Desarrollo del programa formativo y de intervención: * Visionado de encuentros. * Diario. * Reuniones de supervisión.	noviembre (1998) - abril (1999)
1.6. Realización de la segunda entrevista.	febrero (1999)
1.7. Informe de jugadores.	marzo-abril (1999)

Cuadro 3.16. Temporalización y desglose de las tareas desarrolladas en el estudio de casos.

3.9. ANÁLISIS DE DATOS

A partir de ahora, nos referiremos al tratamiento y análisis de datos desarrollado en las dos fases de estudio a las que antes hemos hecho mención: estudio descriptivo y estudio de casos. De acuerdo con los instrumentos empleados para la obtención de datos en ambas fases, trataremos de forma diferenciada el proceso seguido en cada una de ellas.

3.9.1. ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS

En el análisis de datos cuantitativos hemos utilizado un procedimiento estadístico descriptivo. En este estudio, hemos empleado como instrumento o técnica para la obtención de datos, el cuestionario, el cual fue enviado por correo a un grupo de expertos en voleibol.

Transcurridos 45 días del envío de los cuestionarios a los expertos y habiendo recibido el 92,6% del total de cuestionarios que habíamos enviado, procedimos al tratamiento y análisis de los datos del mismo. De acuerdo con Rojas y Fernández (1998), el tratamiento de datos se extiende desde el momento en que contamos con los datos brutos del cuestionario, en nuestro caso, hasta que éstos son *tratados* para obtener conclusiones. En este proceso de tratamiento de los datos hemos seguido dos pasos:

- Depurar los datos brutos, para evitar posibles errores en la fase de recogida o registro de los datos.
- Codificar los datos realizando un tratamiento numérico o gráfico de los mismos.

Con relación al primero de los pasos indicados, la depuración de los datos brutos, en nuestro estudio, una vez recibidos los cuestionarios y previamente a la codificación de los datos incluidos en los mismos, revisamos todos los cuestionarios, con objeto de comprobar el seguimiento de los expertos de las instrucciones indicadas para la realización del cuestionario. En este sentido, el aspecto principal que comprobamos fue si la suma de las respuestas a determinadas cuestiones era el 100%, como nosotros habíamos indicado en las instrucciones, o si por el contrario los expertos habían partido de considerar que se podía puntuar cada una de ellas de forma aislada. Con relación a este aspecto, realizamos las transformaciones de porcentajes oportunas, antes del inicio de la codificación de los datos. Igualmente constatamos la respuesta jerárquica

de los expertos a determinadas cuestiones, transformando en jerarquía aquellas respuestas que habían sido expresadas en porcentajes.

En la codificación de los datos, y partiendo de que ésta está determinada por la propia construcción y elaboración del cuestionario, transformamos las respuestas de los expertos en datos operativos, (Rojas y Fernández, 1998), para ello:

- Numeramos del 1 al 193 las distintas variables o preguntas planteadas a los expertos.
- Diferenciamos las variables correspondientes a cada uno de los momentos abarcados en el cuestionario: antes del partido (1 a 29); durante el partido (30 a 63); en tiempos muertos (64 a 96); durante las sustituciones de jugadores (97 a 128); en intervalos entre sets (129 a 161); después del partido (162 a 193).
- Utilizamos la hoja de cálculo Excel para construir una matriz en la que recogimos las respuestas de los expertos a cada una de preguntas numeradas previamente.

Posteriormente, realizamos el análisis de dichos datos, obteniéndose los valores medios o la mediana (según el tipo de preguntas) de las respuestas a cada pregunta, junto con la desviación típica presentada en las mismas. Los valores medios o la mediana de las distintas respuestas nos permitieron elaborar un modelo de información eficaz que serviría de referencia para la supervisión.

3.9.2. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Trataremos a continuación el análisis de datos desarrollado en el estudio de intervención de nuestra investigación.

Las distintas técnicas de recogida de datos empleadas en este estudio y abordadas en los apartados 3.6.2., 3.6.3., 3.6.4, 3.6.5., son la entrevista, el diario, la observación y registro de la conducta verbal y el informe de jugadores. Mediante el empleo de dichos instrumentos accedemos:

- Al pensamiento del entrenador: entrevista y diario.
- Al pensamiento de los jugadores: informe de jugadores.
- A la conducta verbal del entrenador durante el desarrollo del encuentro: observación y registro de la conducta verbal.

Para el análisis de los datos extraídos mediante el empleo de estos instrumentos hemos utilizado una técnica de análisis de datos cualitativos que es el **análisis de contenido**. Fox (1981:709) define el análisis de contenido como *"un procedimiento para la categorización de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación, resumen y tabulación".*

Ander-Egg (1985:330) se refiere al análisis de contenido *"como una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje".*

Los **usos o finalidades** del empleo del análisis de contenido en la investigación son diversos, siguiendo a Berelson (1952), citado por Ander-Egg (1985), podemos indicar los siguientes:

- Presentar las diferencias en el contenido de la comunicación.
- Comparar medias o niveles de comunicación.
- Cotejar el contenido de una comunicación con sus objetivos prefijados.
- Categorizar las respuestas abiertas de una entrevista.
- Identificar intenciones u otras características del emisor.
- Determinar el estado psicológico de personas o grupos.
- Discernir la información de la propaganda.
- Reflejar patrones culturales de personas, grupos, instituciones.
- Captar y seguir las tendencias y cambios en el contenido de la comunicación.

Por su parte, Delgado y Del Villar (1995:27) sintetizan en tres las finalidades básicas de investigación que el análisis de contenido puede cumplir:

> *- Calcular la frecuencia de ocurrencia de palabras. Análisis de contenido semántico.*
> *- Conocer el tono de la referencia. Análisis del tono comunicado por un conjunto de datos.*
> *- Realizar deducciones sobre las intenciones. Análisis de contenido de las fuentes, de intenciones.*

El análisis de contenido que hemos empleado en nuestra investigación es de tipo semántico, persiguiendo como finalidad fundamental conocer el contenido de la comunicación del entrenador

(pensamiento del entrenador y jugadores; conducta verbal del entrenador), en diferentes momentos.

De los dos **niveles o enfoques** del análisis de contenido indicados por Delgado y Del Villar (1995):

- Lo que se hace de forma manifiesta: realizando una transcripción directa de la respuesta en función de un código determinado.
- Lo que se hace de modo latente: se trata de codificar el significado de la respuesta o de la motivación subyacente que motiva la conducta descrita, nivel latente.

Nosotros nos hemos decantado por el empleo del primero de ellos, tratando analizar lo que explícitamente aparece recogido en cada uno de los documentos, e intentando minimizar de este modo la interpretación por parte de los codificadores.

En el análisis de contenido podemos distinguir, siguiendo a Bardín (1986), tres **fases** fundamentales:

1ª Fase: preanálisis.

Durante la misma se realiza la elección de los documentos que se van a someter a análisis; se formulan las hipótesis y los objetivos; y se elaboran los indicadores en los que se fundamentará la interpretación terminal, es decir, se delimitan las unidades de texto a emplear, se establecen las categorías, y se indica la modalidad de codificación. En general en esta fase se prepara el material con objeto de facilitar el trabajo y tratamiento de los datos.

De forma esquemática podemos decir que, durante el transcurso de esta primera fase se llevan a cabo una serie de tareas de tipo **organizativo**, al mismo tiempo que se desarrolla el proceso de **categorización** elaborando el sistema de categorías a emplear.

2ª Fase: explotación del material.

En esta fase se ponen en práctica las distintas decisiones tomadas anteriormente. Básicamente se lleva a cabo la **codificación**, descomposición o enumeración en función de consignas formuladas previamente.

3ª Fase: tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos.

Con esta denominación nos referimos al desarrollo de las diferentes operaciones estadísticas, síntesis y selección de resultados, inferencias e interpretación.

A continuación nos vamos a detener en la concreción de las principales actuaciones requeridas en el proceso de análisis de contenido, y que han sido indicadas en las fases anteriores:

- Organización del análisis.
- Categorización.
- Proceso de codificación.

Para ello, antes de abordar de forma concreta cada una de estas actuaciones, mostramos el cuadro 3.17., en el que recogemos el desglose de las principales tareas realizadas en el análisis de datos cualitativos, junto con la temporalización de las mismas.

ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS	
DESGLOSE DE TAREAS	**TEMPORALIZACIÓN**
1.3. Procedimiento de tratamiento y análisis de datos.	abril (1999) - diciembre (2000)
1.3.1. Preparación de material recogido. Transcripción de información: del registro de la conducta verbal del entrenador durante la competición, y de las entrevistas.	abril (1999)-noviembre (1999)
1.3.2. Proceso de categorización de la conducta verbal y pensamiento del entrenador.	octubre-diciembre (1999)
1.3.3. Proceso de codificación. Entrenamiento de codificadores.	diciembre (1999) - enero (2000) mayo - junio (2000)
1.3.4. Proceso de codificación. Realización de la codificación.	febrero - marzo (2000) julio - agosto (2000)
1.4. Elaboración del informe final.	junio (2000) - enero (2001)

Cuadro 3.17. Principales tares realizadas en el análisis de datos cualitativos y temporalización de las mismas.

3.9.2.1. ORGANIZACIÓN DEL ANÁLISIS

En este primer momento en el que comenzamos el proceso de análisis de contenido, nuestra intención es organizar y reducir los datos brutos con los que contamos. Para ello en nuestro estudio, siguiendo las indicaciones de Bardín (1986), hemos tomado una serie de decisiones en lo referente a:

1. Selección de los documentos a los que aplicar el análisis de contenido.

En nuestro caso, como ya indicamos anteriormente, nos hemos centrado en analizar fundamentalmente el pensamiento y la conducta verbal del entrenador, utilizando para ello de forma prioritaria dos instrumentos:

- El diario del entrenador. Pensamiento del entrenador.
- La observación y registro de la conducta verbal. Conducta verbal del entrenador.

Hemos empleado también como técnicas de recogida de datos la entrevista y el informe de los jugadores con la finalidad fundamental de triangulación y contraste de datos.

El diario del entrenador al ser un documento elaborado de forma escrita por el entrenador, simplemente adecuando su configuración a las características requeridas por el programa informático empleado para el análisis de datos (AQUAD, *Análisis of Qualitative Data*), estaba preparado para su codificación.

Por su parte, la información obtenida mediante la observación y registro de la conducta verbal del entrenador era una información verbal, que debía ser transcrita, transformándola en un documento escrito, el cual sería posteriormente codificado.

La transcripción de esta documentación fue realizada por un grupo de cuatro transcriptores, dos chicas y dos chicos, todos mayores de 18 años y tres de ellos con una experiencia mínima de 6 años como jugadores de voleibol. El cuarto transcriptor era estudiante de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, el cual había cursado hasta entonces dos asignaturas de voleibol (Iniciación al voleibol; Alto Rendimiento en voleibol) y estaba matriculado en la asignatura Especialización Deportiva en voleibol, y en el Practicum de voleibol, lo

cual junto con su experiencia previa en la iniciación de chavales en este deporte, aseguraba su implicación con el mismo.

La inclusión de estos criterios a la hora de seleccionar a los transcriptores nos pareció fundamental, ya que por su edad, nos asegurábamos una cierta madurez, responsabilidad y seriedad en la tarea a desarrollar; por otra parte, su experiencia como jugadores facilitaba la comprensión y transcripción de la información, al estar familiarizados con la terminología específica empleada en voleibol. Del mismo modo, considerábamos que la práctica de voleibol por parte de los transcriptores, manifestaba un interés de ellos/as por este deporte, aspecto que facilitaría el desarrollo de una actividad tan ardua y costosa como puede resultar en muchas ocasiones la transcripción.

Seleccionamos a cuatro transcriptores con la intención de no sobrecargarlos con excesivo trabajo, y tratando de contribuir, de este modo, en la mejora de la calidad de la labor a desempeñar. Estos cuatro transcriptores transcribieron un total de 38 encuentros.

Con objeto de unificar el desarrollo del proceso de transcripción por parte de los diferentes transcriptores, sometimos a los mismos a un entrenamiento compuesto por dos sesiones.

1ª Sesión:

Ubicación en el desarrollo general de la investigación, características de la misma, y utilidad e importancia de la labor a desempeñar por ellos/as. Explicación de la tarea concreta a desarrollar y audición, durante 15 minutos, de la información aportada por el entrenador.

En esta primera sesión también le presentamos a los transcriptores el modelo de hoja en la que cumplimentar la transcripción. Dicha hoja constaba de una primera parte en la que se especificaban una serie de datos generales del encuentro: entrenador; partido; resultado; categoría; duración. Y de una segunda parte, en la que se realizaría la transcripción, diferenciando en la misma los distintos momentos en los que el entrenador podía aportar información a sus jugadores: antes del encuentro; durante el encuentro; durante el tiempo muerto (indicando si era el primero o segundo de cada set y si había sido solicitado por el propio equipo o por el equipo contrario); intervalos entre sets (especificando de qué intervalo entre sets se trataba); sustituciones de jugadores (indicando el número de la sustitución realizada y especificando si el entrenador se dirigía al jugador que entraba o salía del terreno de juego); después del partido.

El modelo de hoja de transcripción empleado puede ser consultado por el lector en el anexo 3.

Junto a este modelo de hoja para la realización de la transcripción, se aportó a los transcriptores una información escrita en la que se especificaban los siguientes aspectos:

- Necesidad de comenzar completando los datos generales (incluidos en la etiqueta de la cinta de VHS de cada uno de los encuentros).
- Consideración y duración de cada uno de los seis momentos en que el entrenador podía emitir información a sus jugadores.
- Otros aspectos a respetar durante la transcripción.

El contenido completo de esta información aportada a los transcriptores puede ser consultada por el lector acudiendo al anexo 4.

2ª Sesión:

Durante esta segunda sesión, tras repasar la información contenida en la documentación presentada en la reunión anterior (modelo de hoja de transcripción, y normas e información para la realización de la misma), procedimos a realizar una prueba de transcripción, en ella veíamos y escuchábamos la grabación de un encuentro, y los transcriptores debían ir realizando el registro escrito de dicha información, siguiendo las pautas indicadas anteriormente. Tras 30 minutos de transcripción y una vez comprobado el cumplimiento de las normas por parte de los transcriptores, les repartimos del siguiente modo el material a transcribir:

- Transcriptor 1: los 12 partidos correspondientes al sujeto 2.
- Transcriptor 2: los partidos del nº 1 al nº 4 correspondientes al sujeto 1; los partidos nº 1, 2, 4, 7 y 8 correspondientes al sujeto 3; primera y segunda entrevista del sujeto 2.
- Transcriptor 3: los partidos del nº 5 al nº 12 correspondientes al sujeto 1; primera y segunda entrevista del sujeto 1.
- Transcriptor 4: los partidos nº 3, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 correspondientes al sujeto 3; primera y segunda entrevista del sujeto 3.

Como ya hemos indicado, las entrevistas empleadas en la investigación, también fueron transcritas por tres de estos transcriptores (los tres con experiencia como jugadores de voleibol), repartiéndose las mismas tal y como hemos especificado anteriormente.

Previamente a la realización de la transcripción de las entrevistas, se llevó a cabo una reunión con los sujetos colaboradores, en la cual se les explicó cómo debían realizar la misma.

- Primero debían completar una serie de datos generales: sujeto entrevistado; número de la entrevista (primera o segunda); fecha de realización. Aspectos que aparecían en la etiqueta de cada una de las cintas de audio en las que las entrevistas estaban grabadas.
- Posteriormente comenzaban la transcripción de la entrevista, indicando si se trataba de una pregunta del entrevistador (*E:*), o de la respuesta del sujeto (*S:*). Para facilitar la transcripción de las entrevistas, se proporcionó a los transcriptores el guión de preguntas componentes de cada una de las entrevistas.[73]

2. Definición de objetivos e hipótesis.

Los principales objetivos perseguidos con el análisis de contenido del diario y de la transcripción de la conducta verbal del entrenador, fueron respectivamente:

- Conocer la evolución del pensamiento del entrenador en cuanto a temática, nivel de reflexión y autopercepción, a lo largo de la temporada.
- Constatar si existe modificación del contenido de la conducta verbal del entrenador, en los diferentes momentos del encuentro, a lo largo de la temporada.

Por su parte, las hipótesis planteadas son coincidentes con las indicadas en el apartado 3.1.2.,[74] en las cuales queda de manifiesto nuestra creencia en la eficacia del programa formativo, como medio para acercar la conducta verbal del entrenador, al perfil obtenido como fruto del análisis de los cuestionarios de los expertos en voleibol.

3. Determinación de las unidades de registro a emplear.

Siguiendo a Bardín (1986), podemos considerar la unidad de registro como la unidad base de significación que se emplea en el proceso de categorización y codificación. En términos generales, podemos decir que el criterio de descomposición en unidades de registro empleado en el análisis

[73] Los guiones de las dos entrevistas realizadas pueden ser consultados en el apartado 3.6.2. *Entrevista*, páginas 303-305.
[74] Ver páginas 250-251.

de contenido, es siempre de orden semántico, aunque en determinadas ocasiones existe una coincidencia con unidades formales. De esta forma, entre las unidades de registro que se emplean con más frecuencia podemos destacar:

- La palabra: todas las palabras o sólo las palabras clave.
- El tema: núcleos con sentido, proposiciones con significados importantes y aislables.
- El objeto o referente: temas eje alrededor de los cuales se organiza el discurso.
- El personaje: un actor o persona determinada (se emplea para el análisis de novelas, tiras cómicas, obras de teatro, etc.).
- El acontecimiento: unidades de acción (se emplea para el análisis de relatos, narraciones, etc.).
- El documento: un documento completo, una respuesta en su conjunto, empleados como unidad de registro.

En nuestra investigación, ajustándonos a las características del documento a analizar, hemos empleado dos unidades de registro diferentes, una para el diario y otra para la transcripción de la observación y registro de la conducta verbal del entrenador.

De esta forma, en el caso del diario, al tratarse de un documento escrito elaborado por los entrenadores que actuaron como sujetos de nuestro estudio, y partiendo del nivel académico de dichos sujetos, consideramos que el empleo de los signos de puntuación por parte de ellos era apropiado, por lo cual utilizamos como unidad de registro la frase. Según se recoge en el Diccionario de uso del español María Moliner (1998:1338)**,** la frase se define como:

> *"Conjunto de palabras que expresa un pensamiento, constituido por una oración gramatical simple o compuesta, o por una oración condensada tal como una exclamación".*

En palabras de Ramos (1999:410), esta unidad de análisis se puede considerar como:

> *"El espacio comprendido entre punto y punto, expresando una idea completa sobre un determinado hecho".*

Este criterio indicado por Ramos (1999) fue empleado para diferenciar las unidades de registro presentes en el diario del entrenador utilizado en nuestro estudio.

En el caso del análisis de la transcripción de la observación y registro de la conducta verbal, nos encontramos con que el entrenador emite una información de forma verbal, empleando un lenguaje diferente al escrito, y esta información es transcrita por un colaborador que trata de asignar a la misma los signos de puntuación adecuados. Puesto que no se trata de transcribir un discurso propio, sino de otra persona, comprobamos que en ocasiones el empleo de los signos de puntuación, por parte de los transcriptores, no era el apropiado, por lo cual decidimos:

- Que la investigadora revisara los signos de puntuación de todos los documentos transcritos.
- Que la unidad de registro empleada en el análisis respondiese a criterios semánticos, de este modo, cada vez que en el texto apareciese referencia a una categoría diferente (dentro del mismo nivel de análisis), estaríamos hablando de unidades de registro distintas. Para facilitar la tarea de los codificadores, la investigadora revisó la documentación transcrita, realizando una división en unidades de registro. Pese a ello, durante el proceso de codificación, que expondremos posteriormente, los codificadores debían revisar, aceptando o desechando, la división realizada previamente por la investigadora.

Un primer acercamiento a las reglas de recuento a emplear en el análisis, nos hizo decantarnos por la consideración de la presencia o ausencia de cada categoría y la frecuencia de ocurrencia de menciones a cada una de las categorías.

3.9.2.2. CATEGORIZACIÓN

Con esta denominación nos referimos al proceso de creación de un sistema de categorías adecuado a las características del estudio y del documento a analizar en cada momento. Las categorías podemos definirlas como secciones que abarcan un grupo de elementos que poseen caracteres comunes.

Puesto que en nuestro estudio hemos analizado de forma sistemática dos documentos principales (diario y transcripción de la conducta verbal),

fue necesario elaborar dos sistemas categoriales diferentes, adecuados a las características de cada uno de estos documentos.

En ambos casos, el establecimiento de las categorías se llevó a cabo siguiendo un procedimiento mixto, deductivo e inductivo. De acuerdo con ello, partiendo de la elaboración de un sistema de categorías fundamentado en las características del estudio, la revisión bibliográfica, y la opinión de un grupo de investigadores; procedimos a optimizar la misma, considerando el análisis de los documentos y la opinión de los investigadores y codificadores, cuando se enfrentaban a una situación de análisis de los mismos.

El proceso seguido en la elaboración de los sistemas de categorías empleados para el análisis de ambos documentos, podemos concretarlo en las siguientes fases:

1ª Fase: Reflexión, y revisión bibliográfica y documental.

Reflexión sobre las principales dimensiones categoriales y categorías a incluir en el sistema, teniendo presentes las características y ubicación del objeto de estudio (conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición; pensamiento del entrenador, tras la finalización de la competición). Esta primera reflexión estuvo sin duda fundamentada en la revisión bibliográfica y documental realizada por la investigadora, acerca de las diferentes categorías empleadas en estudios similares.

2ª Fase: Aproximación a la elaboración de un sistema de categorías y posible concepto o definición de las mismas.

Tras el proceso indicado en la fase anterior, la investigadora elaboró un primer listado de categorías, junto con una aproximación a la concepción de ellas, presentando dicho sistema a la crítica y análisis por parte de un grupo de investigadores compuesto por cinco sujetos (la propia investigadora; 2 profesores de voleibol de Facultades de Ciencias del Deporte; 2 profesores del área de enseñanza de la educación física, en Facultades de Ciencias del Deporte, y con experiencia en la investigación cualitativa y utilización del análisis de contenido). El proceso de presentación de un sistema de categorías, incluyendo las modificaciones acordadas en las sesiones anteriores, la discusión sobre el mismo, y la inclusión de determinados cambios y modificaciones, fue realizado en tres ocasiones, sirviendo la cuarta reunión mantenida con el grupo de

investigadores, para concretar un primer sistema de categorías, fruto de la aplicación de un proceso deductivo.

En este sistema de categorías, se incluía la denominación de cada una de las categorías, la definición de la misma, junto con un ejemplo extraído por la investigadora a partir de la revisión de los documentos a analizar.

3ª Fase: Prueba piloto de codificación a realizar por el grupo de investigadores.

Empleando el sistema de categorías elaborado como resultado de las dos fases especificadas anteriormente, realizamos una prueba de codificación con el grupo de los cinco investigadores que habían contribuido en la elaboración del mismo. Utilizamos para ello dos extractos de texto pertenecientes a cada uno de los tres entrenadores principiantes que actuaron como sujetos de estudio, en la selección tuvimos en cuenta el hecho de que se recogieran los seis momentos en los que el entrenador podía emitir información a sus jugadores. De este modo los extractos empleados para la prueba de codificación correspondían a:

Sujeto 1: durante el partido; en intervalos entre sets.
Sujeto 2: después del partido; en tiempo muerto.
Sujeto 3: antes del partido; durante las sustituciones.

Para el cálculo de la fiabilidad intercodificadores, se siguieron las pautas indicadas por Goetz y LeCompte (1988), obteniéndose unos valores de confiabilidad superiores al 80% en la mayoría de categorías. En cambio en ciertas categorías la distinción resultaba especialmente confusa, así entre: información táctica e información psicológica; información psicológica e información sobre aciertos o errores. Por lo que fue necesario realizar ciertas concreciones en la definición, y acordar una serie de cuestiones aclaratorias que deberían ser indicadas al grupo de codificadores en las sesiones de entrenamiento.

Con la realización de esta prueba piloto, completamos y modificamos el sistema de categorías de forma inductiva. Pese a ello, el sistema de categorías resultante, no estaba totalmente cerrado, ya que sería necesario dejar abierta la posibilidad de realizar modificaciones al mismo en función de las sesiones de entrenamiento que deberían ser realizadas posteriormente con el grupo de codificadores. (Proceso que trataremos en el apartado 3.9.2.3.).

En la elaboración del sistema de categorías y en la definición de las categorías empleadas en nuestro estudio, hemos tenido en cuenta las propiedades o cualidades que deben tener las mismas, según las indicaciones de Bardín (1986) y Arnal, Del Rincón y Latorre (1992):

- Exclusión mutua: cada elemento solamente podrá estar incluido en una categoría de las incluidas en la misma dimensión, se trata de la concepción de categorías que son excluyentes entre sí.
- Homogeneidad: los análisis con relación a diferentes dimensiones, niveles o variables, deben realizarse de forma sucesiva; siendo éstos homogéneos en cuanto a contenido y nivel de abstracción.
- Pertinencia o utilidad: es decir, que todas la categorías cumplan una finalidad y sean útiles y significativas para la investigación. Relacionada con esta cualidad de las categorías está la *productividad*, entendida como el hecho de que las categorías proporcionen resultados ricos.
- Inclusión: todas las unidades de registro deben poder incluirse en alguna categoría del sistema creado.

De acuerdo con ello, presentamos a continuación el sistema de categorías empleado para el análisis de la transcripción de la conducta verbal del entrenador; y para el análisis del diario del entrenador. Para la exposición de ambos sistemas seguiremos el siguiente proceso:

- Presentación del sistema de categorías (dimensiones y categorías), junto con el código identificador asignado.
- Definición operativa de cada una de las categorías, indicando un ejemplo correspondiente a cada categoría. Dichos ejemplos han sido extraídos de documentos analizados en la investigación, e indicamos a continuación de ellos:

- En el caso del sistema de categorías empleado para el análisis de la transcripción de la conducta verbal:
  - Sujeto al que corresponden (1, 2 o 3).
  - "Cv", indicando que nos referimos a la conducta verbal del entrenador.
  - Fase del estudio a la que corresponden (A, B o C).
  - Nº del encuentro disputado a lo largo de la temporada (01, 02, 03, …).

  Así por ejemplo: "1CvA03" indicaría que se trata del sujeto 1, de su conducta verbal, en la fase A, y en el encuentro nº 3 de los disputados a lo largo de la temporada.

- En el caso del sistema de categorías empleado para el análisis del diario del entrenador:
  - Sujeto al que corresponden (1, 2 o 3).
  - "Di", indicando que nos referimos al diario del entrenador.
  - Fase del estudio a la que corresponden (A, B o C).
  - Nº del diario elaborado por el entrenador a lo largo de la temporada (1, 2, 3, …).

  Así por ejemplo: "3DiB09" indicaría que se trata del sujeto 1, de su diario, en la fase B, y en el diario nº 9 redactado por él a lo largo de la temporada.

A continuación presentamos el **sistema categorial empleado en el análisis de contenido de la transcripción de la conducta verbal del entrenador.**

Dicho sistema está compuesto por 6 dimensiones categoriales y 21 categorías, relativas todas ellas al contenido de la información transmitida verbalmente por el entrenador. Seguidamente presentamos las dimensiones y categorías con su código correspondiente.

1. EQUIPO AL QUE HACE REFERENCIA LA INFORMACIÓN.

- Propio. (PRO)
- Contrario. (CON)

2. TIPO DE INFORMACIÓN.

- Táctica. (TAC)
- Técnica.[75] (TEC)
- Psicológica. (PSI)
- Otros. (OTR)

3. ACCIÓN DE JUEGO SOBRE LA QUE SE INFORMA.

- Saque. (SAQ)
- Recepción. (REC)
- Colocación. (COL)
- Ataque-contraataque. (ATQ)
- Bloqueo. (BLO)
- Defensa-cobertura. (DEF)
- Inespecífica. (INE)

[75] Aunque somos conscientes de que la mayoría de la información técnica que se da, tiene un carácter técnico-táctico, aquí hemos denominado a este tipo de información como únicamente técnica con objeto de facilitar la tarea de los codificadores. (Ver definición de dicha categoría).

4. DESTINATARIOS DE LA INFORMACIÓN.

- Colectiva. (COC)
- Individual. (INV)
- Indefinida. (INF)

5. INTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

- Descriptiva. (DES)
- Prescriptiva. (PRE)
- Interrogativa. (INT)

6. ORIENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

- Aciertos. (ACI)
- Errores. (ERR)

1. <u>EQUIPO AL QUE HACE REFERENCIA LA INFORMACIÓN</u>.

En este nivel se incluyen las categorías que hacen referencia al equipo sobre el que pueden versar las indicaciones del entrenador.

- PROPIO. (PRO)

Comentarios realizados por el entrenador sobre aspectos referidos al equipo que él mismo dirige.

"¡Primero defendemos y luego atacamos!, ¿eh?, ¡primero defendemos y luego atacamos!". (3CvC13).

- CONTRARIO. (CON)

Comentarios realizados por el entrenador sobre aspectos referidos al equipo con el que se enfrentan.

"¡Por Dios!, ¡qué nos ha metido cuatro!, ¡cuatro ha metido ahí!". (3CvC13).

2. TIPO DE INFORMACIÓN.

En este nivel se incluyen las categorías referidas al tipo de información que el entrenador puede transmitir a sus jugadores/as,[76] en función de que ésta tenga un carácter táctico-estratégico, técnico, psicológico o vaya referida a otros aspectos.

· TÁCTICA-ESTRATÉGICA. (TAC)

Indicaciones realizadas por el entrenador sobre **percepciones y decisiones** de los jugadores, recorridos, trayectorias, cambios de zona, permutas, huecos o zonas libres, puntos fuertes y débiles, relaciones de juego establecidas entre los jugadores, referidos al plan táctico previsto con anterioridad o a pautas generales de actuación durante el desarrollo táctico.

Cualquier comentario global sobre acciones de juego se considera táctica.

> *"Hacemos las mismas rotaciones y mismas posiciones, ¡eh!, mismas rotaciones y posiciones que estuvimos haciendo ayer, ¿me explico?, ¿bien?".* (1CvB10).
> *"Vamos a ver, tienen las dos colocadoras, el nueve y el cuatro, la que pega, la única que pega es el trece y tampoco recibe muy bien".* (1CvB08)

· TÉCNICA. (TEC)

Comentarios del entrenador sobre aspectos referidos a la **ejecución** de las diferentes acciones técnicas. En ellos se indican características concretas del desarrollo de una o varias partes o fases específicas de una acción técnica. Se recogen en esta categoría las indicaciones sobre la ubicación del cuerpo del jugador con relación al balón, referencias a colocación segmentaria, angulaciones, situación de los puntos articulares.

> *"No dejes caer tanto el balón, dale antes, píllalo arriba".* (1CvB04).
> *"¡Arriba* (nombre de una jugadora)*, ya!, ¡codo arriba, codo arriba!".* (1CvB10).

· PSICOLÓGICA. (PSI)

Indicaciones generales del entrenador sobre el comportamiento de sus jugadores, o de los jugadores del equipo contrario, referidos a aspectos

[76] Cuando en la definición de las distintas dimensiones o categorías que componen el sistema utilizado en el análisis de la transcripción de la conducta verbal del entrenador o en el diario del entrenador, aparezcan referencias a jugadores y jugadoras, pondremos este término en masculino, considerando que con ello nos referimos tanto al masculino como al femenino.

cognitivos o emocionales tales como: concentración, motivación, atención, activación-ansiedad, actitud.

Teniendo en cuenta que la intención de este tipo de información es modificar aspectos relativos a concentración, motivación, atención, activación-ansiedad, actitud, en una conducta o conjunto de conductas, pueden aparecer indicaciones tanto en positivo como en negativo.

> *"Muchos nervios y hay que tranquilizarse un poquito, ¿eh?".* (1CvB05).
> **"***¡*(Nombre de una jugadora)*, no te preocupes, si quieren ser así, que sean así!, ¿eh?, ¡tú sigue a lo tuyo, sigue a lo tuyo!".* (2CvB09).
> *"¡Vamos a ver!, es que somos muy torpes, somos muy torpes, erramos muchísimo, cantidad de bolas ..., cantidad de bolas ..., de bolas, de redes, de no sé qué ...".* (3CvB11).

· OTROS. (OTR)

Comentarios con sentido, realizados por el entrenador a sus jugadores, pero que no van referidos a ninguna de las tres categorías anteriores. Pueden ir referidos al árbitro, luz, balón, red, varillas, cancha de juego, sonoridad, público, aspectos del reglamento, referencias a balones que van dentro o fuera, etc.

> *"Amonestación verbal por demora. Verbal por demora".* (1CvC12).
> *"Para cuando cambiemos, lo das a la mesa".* (1CvB09).

3. <u>ACCIÓN DE JUEGO SOBRE LA QUE SE INFORMA</u>.

Se incluyen en este nivel las categorías que hacen referencia a las distintas acciones de juego empleadas en voleibol.

· SAQUE. (SAQ)

Comentarios realizados por el entrenador a sus jugadores sobre la acción mediante la cual se pone en juego el balón desde el exterior de la superficie de juego.

> *"Sigue sacando como estabas sacando, no me cambies el saque y sigue sacando en línea, ¡ahí!".* (1CvA02).

· RECEPCIÓN. (REC)

Indicaciones del entrenador a sus jugadores sobre la acción mediante la cual se pretende recibir y controlar el saque enviándolo en las mejores condiciones posibles para la colocación.

"¡Que no ves, que recibes de reacción, que te he visto el amago!, ¡de puntillas, de puntillas, no pierdas la inercia! Por que si tienes que tirarte, a, a, coger ese balón, si estás aquí cuando quieres reaccionar, tardas mucho más que si estás de puntillas, y no tienes que vencer la inercia del cuerpo". (2CvA02).

"*¡*(Nombre de una jugadora) *en 'v',* (Nombre de una jugadora) *en 'v', adelántate un poco tú, ahí esa es!".* (2CvB04).

· COLOCACIÓN. (COL)

Comentarios del entrenador a sus jugadores sobre la acción que pretende situar el balón en las mejores condiciones posibles para la realización del ataque o contraataque. Normalmente se trata del segundo pase que realiza el equipo.

"¡(Nombre de una jugadora)*!, ¡desplázate antes, tienes que llegar, mete, mete, metes demasiado el tronco".* (2CvA03).

"(Nombre de un jugador)*, en caso de que no vaya la recepción, mira mi…, tu mejor opción, tenías a Iván allí, en cuatro y le pones dos a éste, seguidas".* (3CvC13).

· ATAQUE-CONTRAATAQUE. (ATQ)

Indicaciones realizadas por el entrenador a sus jugadores sobre la acción que se realiza con posterioridad a la colocación, la cual tiene un marcado carácter ofensivo, siendo su principal objetivo que el balón contacte en el suelo del campo contrario.

"(Nombre de un jugador)*, pegas a..., más arriba o eludes el bloqueo, ¿eh?, que lo estás pe..., lo estás dejando caer, el balón, y estás pegando al medio; te está bloqueando un tío que saca una mano".* (3CvA03).

"¡Vamos a definir!, ¡vamos a estar claras en el contraataque!". (2CvB04).

· BLOQUEO. (BLO)

Declaraciones del entrenador a sus jugadores sobre la primera acción defensiva, que pretende parar, frenar o localizar las trayectorias del remate.

"(Nombre de una jugadora)*, para que llegues antes al bloqueo, tienes que ir con las manos aquí ya, tienes que ir con las manos, para saltar, aquí, por que si haces la batida, no te da tiempo de saltar".* (2CvA01).

"Si está por debajo de la red, no saltamos a bloqueo". (2CvB04).

· DEFENSA-COBERTURA. (DEF)

Declaraciones del entrenador a sus jugadores sobre las acciones defensivas realizadas en segunda línea, que pretenden controlar los ataques contrarios y/o los balones rechazados por el bloqueo.

"¿Habéis visto la bola que ha entrado?, los seis, los seis de pie, los cinco de pie, menos el que pegaba. ¡Hostia, puta!, si es que estamos de pie, ¡cojones!". (3CvB04).

"En las defensas, en las defensas, ¡muy bien!, ya estamos en el fondo, que es lo que queríamos, ¿vale?". (1CvC12).

· INESPECÍFICA. (INE)

Comentarios realizados por el entrenador a sus jugadores referidos a una acción de juego, pero en los que no es posible reconocer explícita ni implícitamente, de forma precisa, a cuál de ellas están dirigidos.

"¡(Nombre de una jugadora)*, para allá!".* (2CvA02).

4. DESTINATARIOS DE LA INFORMACIÓN.

Se incluyen en esta dimensión las categorías que hacen referencia a la información dada por el entrenador a sus jugadores, teniendo en cuenta el número de jugadores a los que ésta va dirigida.

· COLECTIVA. (COC)

Indicaciones dadas por el entrenador a varios jugadores del equipo.

En ellas se suele emplear la 1ª o 2ª persona del plural del imperativo y/o del presente de indicativo.

Del mismo modo, es frecuente que se utilice inicialmente una expresión en plural que llame la atención del grupo de jugadores.

La información dada durante el partido (desde el banquillo o cerca de la línea lateral) sin que haya ninguna parada de juego, no suele ser colectiva.

"¡Vamos a tratar de evitar nuestros errores!, ¿no?, ¡qué estamos haciendo muchas redes, en exceso!". (1CvB04).

· INDIVIDUAL. (INV)

Indicaciones dadas por el entrenador a un solo jugador del equipo.

En ellas se emplea frecuentemente la 2ª persona del singular del imperativo y/o del presente de indicativo.

Normalmente el entrenador apela al jugador para llamar su atención.

"¡Sin miedo, (nombre de una jugadora)*!, ¡sin miedo, sin miedo!".* (1CvB10).

· INDEFINIDA. (INF)

Indicaciones dadas por el entrenador en las que no aparece de forma explícita si se las está dando a un solo jugador o a varios.

Suele tratarse de frases o expresiones sin verbo, o con el verbo en plural, en las que no ha habido una apelación previa relacionada con la misma y que permita reconocer si hay un solo destinatario o varios.

Aparecen frecuentemente después de alguna indicación individual.

"¡Eso es! ¡Bien!". (2CvB09).

5. <u>INTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN</u>.

En esta dimensión se incluyen las distintas categorías que hacen referencia a la exposición y/o indicación de soluciones, por parte del entrenador, a distintos aspectos acontecidos durante el juego.

· DESCRIPTIVA. (DES)

Indicaciones dadas por el entrenador sobre diferentes aspectos ocurridos durante el desarrollo del juego, en los que éste se limita a hacer una narración de los mismos.

"¡(Nombre de una jugadora) *las estás cruzando!".* (2CvB05).

"No seamos tan, tan, estamos como en una pachanga, no esto no una pachanga". (2CvA03).

· PRESCRIPTIVA. (PRE)

Indicaciones dadas por el entrenador a sus jugadores, en los que el entrenador aporta soluciones, indicaciones o posibilidades de actuación por parte de los jugadores.

Cuando aparezca descriptivo unido a prescriptivo, se codifica como prescriptivo.

"Tenemos un espacio muy grande para atacar…, en el momento en que tú veas que esta jugadora se te sube, hay que sacudirle un castañazo fuerte, para retrasarla, para meterle miedo". (1CvB07).

· INTERROGATIVA. (INT)

Información que el entrenador reclama a sus jugadores y que tiene que estar planteada directa o indirectamente como una pregunta.

"¡(Nombre de una jugadora)*!, ¡mira lo que está haciendo, te lo puedes imaginar!, ¡todo eso hay que verlo!".* (1CvB08).
"¿Cómo vamos a dar un balón, estando fuera del campo ya?". (2CvA03).

6. <u>ORIENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN</u>.

Se incluyen en esta dimensión las categorías referidas al carácter aprobativo o desaprobativo de las manifestaciones realizadas por el entrenador. Abarca las indicaciones que el entrenador hace a sus jugadores en las cuales se manifiesta concretamente y de forma explícita el error o acierto al que está haciendo referencia.

· ACIERTOS. (ACI)
Comentarios concretos realizados por el entrenador sobre cualquier tipo de actuación adecuada o correcta de sus jugadores.

"El único…, los saques…, el único el (nombre de un jugador) *que le mete unos pepinos que te cagas, ¿vale?".* (3CvB07).

· ERRORES. (ERR)
Comentarios concretos realizados por el entrenador sobre cualquier tipo de actuación inadecuada o incorrecta de sus jugadores.

"No hemos llevado todavía una recepción bien". (3CvB07).

Seguidamente mostramos el **<u>sistema categorial utilizado para el análisis de contenido del diario del entrenador</u>**. Como ya hemos comentado en anteriores ocasiones, para el análisis del pensamiento del entrenador hemos empleado tres indicadores:

I. Temática de la reflexión del entrenador: creando un sistema categorial compuesto por 3 dimensiones y 34 categorías.
II. Nivel de reflexión del entrenador: utilizando un sistema de 4 categorías adaptado del sistema sobre tipología de la reflexión empleado por Ramos (1999), el cual permite, en función de la profundidad y fundamentación de la reflexión, diferenciar un total de tres niveles de reflexión.
III. Autopercepción de la actuación del entrenador durante la dirección de equipo en competición: empleando el sistema categorial usado por Del Villar (1993), compuesto por 2 dimensiones y 2 categorías.

Mostramos a continuación las diferentes dimensiones y categorías establecidas a partir de las tres variables citadas.

I. TEMÁTICA.

1. MOMENTO DE LA DIRECCIÓN DE EQUIPO.

· Entrenamiento. (ENT)
· Competición. (COP)

2. CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN.

2.1. Aspectos generales del contenido:

· Valoración general. (VAG)
· Autoconcepto. (AUT)
· Recursos. (REC)
· Interacción con el grupo. (GRU)
· Tareas de enseñanza-aprendizaje. (TAR)

2.2. Tipo de información:

· Aspectos tácticos. (ATA)
· Aspectos técnicos. (ATE)
· Aspectos psicológicos. (APS)

2.3. Decisiones tácticas del entrenador durante el partido:

· Composición del equipo. (COM)
· Tiempos. (TIM)
· Sustituciones. (SUS)

3. INFORMACIÓN TRANSMITIDA DURANTE LA COMPETICIÓN.

3.1. Aspectos generales de la información transmitida:

· Información general. (INF)
· Acción de juego. (ACC)
· Cantidad de información. (CAN)

3.2. Equipo al que hace referencia:

· Propio. (PRO)
· Contrario. (CON)

3.3. Tipo de información:
- · Información táctica. (ITA)
- · Información técnica. (ITE)
- · Información psicológica. (IPS)

3.4. Destinatarios:
- · Colectiva. (COC)
- · Individual. (INV)

3.5. Intención:
- · Descriptiva. (DES)
- · Prescriptiva. (PRE)
- · Interrogativa. (INT)

3.6. Orientación:
- · Aciertos. (ACI)
- · Errores. (ERR)

3.7. Momentos del encuentro:
- · Información antes del partido. (IAN)
- · Información durante el partido. (IDU)
- · Información en tiempos. (ITI)
- · Información en sustituciones. (ISU)
- · Información en intervalos. (IIN)
- · Información después del partido. (IDE)

II. NIVELES DE REFLEXIÓN.

1. TIPOLOGÍA DE LA REFLEXIÓN.
- · Tipología Descriptiva. (TID)
- · Tipología Explicativa. (TIE)
- · Tipología Valorativa. (TIV)
- · Tipología Propositiva. (TIP)

III. AUTOPERCEPCIÓN.

1. PERCEPCIÓN POSITIVA.
- · Satisfacciones. (SAT)

2. PERCEPCIÓN NEGATIVA.
- · Preocupaciones. (PRC)

Indicamos a continuación la definición operativa y los ejemplos aclaratorios de las categorías de análisis del diario del entrenador.

I. TEMÁTICA

1. MOMENTO DE LA DIRECCIÓN DE EQUIPO.

Esta dimensión abarca las categorías que recogen los distintos momentos de la dirección de equipo (entrenamiento y competición) a los que el entrenador puede hacer referencia en el diario.

· ENTRENAMIENTO. (ENT)

Referencias del entrenador al proceso estructurado y organizado de preparación del equipo para la competición deportiva.

> *"A lo largo de esta semana tengo que trabajar ambos gestos técnicos en los entrenamientos y hacer ver a los jugadores la importancia del saque (nuestro primer ataque) y de la recepción (tenemos que subir el nivel para facilitar al colocador el pase y así jugar más primeros tiempos)".* (3DiA01).

· COMPETICIÓN. (COP)

Referencias del entrenador a cualquier aspecto del desarrollo del encuentro deportivo.

> *"En todos los partidos que hemos jugado, excepto contra Don Benito, lo hemos hecho excesivamente relajados".* (3DiA03).

2. CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN.

En esta dimensión se recogen las categorías que abarcan los diferentes aspectos sobre los cuales el entrenador realiza su reflexión.

2.1. Aspectos generales del contenido:

En este nivel se incluyen las distintas categorías referidas a aspectos generales del contenido de la reflexión.

· VALORACIÓN GENERAL. (VAG)

Declaraciones genéricas del entrenador sobre el resultado y/o la consideración general del encuentro.

"El partido contra Don Benito ha sido un buen encuentro, en el que ha habido un buen nivel de juego, lo que no ocurrió en la primera vuelta". (3DiB06).

· AUTOCONCEPTO. (AUT)

Indicaciones del entrenador en las que comenta cómo es él o cómo se percibe él como entrenador.

"Después de todo esto uno se encuentra sin ganas de continuar, abatido". (1DiB07).

· RECURSOS. (REC)

Referencias realizadas por el entrenador sobre los diferentes instrumentos utilizados durante el desarrollo del juego para recoger información del mismo o para facilitar la comprensión de ciertos aspectos de los jugadores. (Estadística, hojas de observación, gráficos, etc.).

"Antes de comentar el desarrollo del partido quiero apuntar que realizo en todos los encuentros una estadística en la cual aparecen las acciones finales que llevan a cabo los jugadores de mi equipo, lo que me permite apreciar aciertos y errores tanto técnicos como tácticos". (3DiA01).

· INTERACCIÓN CON EL GRUPO. (GRU)

En esta categoría se incluyen las indicaciones del entrenador acerca de las relaciones y comportamiento de los jugadores dentro del grupo. Asimismo se incluyen en esta categoría las referencias a las relaciones entre jugadores y entrenador.

"No obstante creo que es en estos momentos cuando más las debo apoyar, ahora debo estar con ellas, ayudarlas en este duro trago, animarlas para que sigan trabajando por un premio que día a día se nos aleja de las manos y que cada vez tenemos más difícil de conseguir". (1DiB07).

· TAREAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. (TAR)

Comentarios del entrenador acerca de los ejercicios o actividades que ha realizado o realizará en el entrenamiento.

"Pensé que un poco de trabajo físico apaciguaría las ganas de 'marcha' en las noches tanto de viernes como del sábado". (1DiB06).

"Durante los próximos entrenamientos, tengo que trabajar un poco más de lo habitual la construcción de ataque sobre nuestra recepción, porque, desde mi punto de vista, con el sistema de puntuación a 25 puntos y sin pérdida de saques, es primordial para mantener el ritmo de los sets". (3Di A03).

2.2. <u>Tipo de información</u>:

En este nivel se incluyen las diferentes categorías sobre aspectos tácticos, técnicos y psicológicos.

· ASPECTOS TÁCTICOS. (ATA)

Comentarios del entrenador sobre percepciones y decisiones de los jugadores, recorridos, trayectorias, cambios de zona, permutas, huecos o zonas libres, puntos fuertes y débiles, relaciones de juego establecidas entre los jugadores, referidos al plan táctico previsto con anterioridad o a pautas generales de actuación durante el desarrollo táctico.

Cualquier comentario global sobre acciones de juego se considera táctica.

"Reconozco que este fue un partido para averiguar la capacidad ofensiva del equipo, por lo cual el equipo estuvo muy relajado en el K2 y en los apoyos al ataque". (1DiA02).

· ASPECTOS TÉCNICOS. (ATE)

Comentarios del entrenador sobre aspectos referidos a la ejecución de las diferentes acciones técnicas. En ellos se indican características concretas del desarrollo de una o varias partes o fases específicas de una acción técnica.

Se recogen en esta categoría las indicaciones sobre la ubicación del cuerpo del jugador con relación al balón, referencias a la colocación segmentaria, angulaciones, situación de los puntos articulares.

"Quizá uno de los errores más claros fue la defensa en primera línea, ya que en bloqueo la jugadora más potente en esa faceta no tiene una buena técnica de bloqueo previo desplazamiento, y no es capaz de leer el ataque contrario, permaneciendo mucho tiempo en el centro del campo observando a la colocadora". (2DiA01).

· ASPECTOS PSICOLÓGICOS. (APS)

Indicaciones generales del entrenador sobre el comportamiento de los jugadores, referidos a aspectos cognitivos o emocionales tales como: concentración, motivación, atención, activación-ansiedad, actitud, etc.

"Esa falta de motivación durante el encuentro es lo que más me preocupaba". (1DiA02).

2.3. <u>Decisiones tácticas del entrenador durante el partido</u>:

En este nivel se incluyen una serie de categorías relacionadas con las posibilidades de intervención directa del entrenador en el desarrollo del encuentro. Se trata de decisiones o comentarios del entrenador sobre: composición del equipo, tiempos y sustituciones.

· COMPOSICIÓN DEL EQUIPO. (COM)

Declaraciones del entrenador sobre el seis base o titular, los suplentes y/o el planteamiento general de utilización de los diferentes jugadores durante el desarrollo del encuentro.

"Baste decir que desde el primer set, no repetí ninguna rotación en ningún otro juego, además de que a muchas de mis jugadoras se les asignó un puesto específico diferente de un set a otro, e incluso dentro de un mismo set para tratar de compensar todas las deficiencias que nos acompañaron, muchas de las nuevas posiciones sin tan siquiera haber tenido tiempo de prepararlas". (1DiA03).

· TIEMPOS. (TIM)

Declaraciones del entrenador sobre los recesos de 30 segundos de duración que los entrenadores de ambos equipos pueden solicitar al árbitro durante el desarrollo del encuentro.

"Hasta tal punto ha llegado su indiferencia que tan sólo ha pedido un tiempo muerto durante los tres set que ha durado el partido". (1DiB08).

· SUSTITUCIONES. (SUS)

Declaraciones del entrenador referidas a los cambios de jugadores que se pueden realizar durante el desarrollo del encuentro.

"Por otra parte hubo algunas cosas positivas durante el partido, a parte de la victoria:
- El cambio de (nombre de una jugadora) *a zona 4 fue clave en el desarrollo del partido, ya que hizo un gran encuentro en todo momento".* (2DiB05).

3. INFORMACIÓN TRANSMITIDA DURANTE LA COMPETICIÓN.

En este grupo recogemos todas aquellas categorías referidas a comentarios que el entrenador hace sobre la información que ha transmitido a sus jugadores durante la competición (conducta verbal), o sobre la que transmitirá en próximos encuentros.

3.1. Aspectos generales de la información transmitida:

En este nivel se incluyen las categorías en las que el entrenador realiza comentarios generales sobre la información que ha transmitido o transmitirá sus jugadores en la competición.

· INFORMACIÓN GENERAL. (INF)

Referencias de carácter genérico del entrenador acerca de la información transmitida por él. Todas las referencias del entrenador a la información, que no puedan ser incluidas en ninguna de las restantes categorías.

> *"No estructuré en algunos momentos la información porque el momento de juego era tan malo, y la actitud de las jugadoras era tan nefasta y mi nerviosismo era tal que no era capaz de encontrar la solución a lo que estaba pasando". (2DiB07).*

· ACCIÓN DE JUEGO. (ACC)

Comentarios del entrenador acerca de la información emitida durante la competición y referida a las diferentes acciones de juego: saque, recepción, colocación, ataque-contraataque, bloqueo, defensa-cobertura.

> *"En el partido no encontré la solución para contrarrestar el ataque contrario que utilizaba un tipo de pase muy alto ; luego ; reflexionando en casa, me di cuenta que debía haber ordenado que la defensa se adelantara, y así, conseguir más efectividad y haber evitado también los numerosos puntos conseguidos por el contrario con ataques fintados o que caían en el medio después de tocar en el bloqueo". (2DiB08).*

· CANTIDAD. (CAN)

Comentarios del entrenador sobre el aspecto cuantitativo o puntos informativos a los que se hace referencia en la información dirigida a sus jugadores.

"No obstante es muy poco lo que hablo, ya que no hay mucho que decir a mi entender". (1DiB05).
"En estos momentos sí era en su mayoría colectiva, sin sobrepasar los tres puntos informativos por regla general". (2DiB08).

3.2. <u>Equipo al que hace referencia</u>:

Se incluyen los comentarios del entrenador acerca de la información transmitida por él durante la competición, teniendo en cuenta si esta información va referida a aspectos del equipo propio o contrario.

· PROPIO. (PRO)

Comentarios del entrenador sobre la información transmitida a sus jugadores que hace referencia al equipo que él mismo dirige.

"Durante el partido casi toda la información era para corregir posiciones de mi propio equipo, hasta el momento que no vi la solución y prácticamente no hablé casi nada". (2DiB11).

· CONTRARIO. (CON)

Comentarios del entrenador sobre la información transmitida a sus jugadores que hace referencia al equipo con el que se enfrentan.

"Durante todo el partido, la información que doy a mis jugadoras no es abundante, y considero que he tratado de prestar mucha más atención al juego del adversario para de esta forma tratar de prescribir acciones concretas de las que sacar un buen provecho". (1DiB05).

3.3. <u>Tipo de información</u>:

Se incluyen en este nivel las referencias del entrenador a la información transmitida durante la competición, teniendo en cuenta el contenido o aspectos a los que dicha información hace referencia.

· INFORMACIÓN TÁCTICA. (ITA)

Comentarios del entrenador sobre la información transmitida a sus jugadores que hace referencia a percepciones y decisiones de los jugadores, recorridos, trayectorias, cambios de zona, permutas, huecos o zonas libres, puntos fuertes y débiles, relaciones de juego establecidas entre los jugadores, referidos al plan táctico previsto con anterioridad o a pautas generales de actuación durante el desarrollo táctico.

"Por otra parte, me gustó que alguna jugadora me pidiera información táctica referida al equipo contrario ; con ello me doy cuenta que yo sirvo para algo, y que el planteamiento táctico de la semana se respetaba o por lo menos buscaban la forma de hacerlo". (2DiB05).

· INFORMACIÓN TÉCNICA. (ITE)

Declaraciones del entrenador sobre la información dirigida a sus jugadores durante la competición y referida a la ejecución de las diferentes acciones técnicas. Se indican características concretas del desarrollo de una o varias partes o fases específicas de una acción técnica y se recogen aspectos referidos a la ubicación del cuerpo del jugador con relación al balón, la colocación segmentaria, angulaciones, situación de los puntos articulares.

"Intenté marcar el timing del bloqueo para defender el ataque contrario, ya que mis jugadoras no están acostumbradas a un juego tan lento". (2DiC12).

· INFORMACIÓN PSICOLÓGICA. (IPS)

Comentarios del entrenador sobre la información transmitida a sus jugadores durante la competición y referida al comportamiento de los jugadores, en cuanto a aspectos cognitivos o emocionales tales como: concentración, motivación, atención, activación-ansiedad, actitud, etc.

"En general la información que di fue en gran parte psicológica, cuando di información táctica fue en los momentos que había ritmo de juego, siempre incidiendo en los huecos visibles y en el ataque por los extremos". (2DiB07).

3.4. <u>Destinatarios</u>:

Este nivel abarca las categorías en las cuales el entrenador comenta aspectos de la información transmitida en función de la cantidad de jugadores a los que ésta se dirige.

· COLECTIVA. (COC)

Declaraciones del entrenador sobre el aporte de información a varios jugadores del equipo.

"En estos momentos sí era en su mayoría colectiva, sin sobrepasar los tres puntos informativos por regla general". (2DiB08).

· INDIVIDUAL. (INV)

Declaraciones del entrenador sobre el aporte de información a un solo jugador del equipo.

> *"En cuanto a la información dada durante el desarrollo del juego, fue como siempre individual, excediéndome en algunas fases del partido".* (2DiB08).

3.5. <u>Intención</u>:

Se incluyen en este grupo las indicaciones del entrenador sobre la información transmitida a sus jugadores, en la cual se hace referencia a la exposición y/o indicación de soluciones, por parte del entrenador, a los distintos aspectos acontecidos durante el juego.

· DESCRIPTIVA. (DES)

Referencias del entrenador a la información transmitida a sus jugadores sobre diferentes aspectos ocurridos durante el desarrollo del juego, en los que el entrenador se limita a hacer una narración de los mismos.

> *"El único objetivo que no se cumplió en este partido (aunque lo puse en práctica en un par de ocasiones, si mal no recuerdo), es el de la información descriptiva".* (2DiB09).

· PRESCRIPTIVA. (PRE)

Indicaciones del entrenador sobre la información emitida a sus jugadores en la que se aportan soluciones, indicaciones o posibilidades de actuación por parte de los jugadores.

> *"De todas formas, hubo un par de sets en los que si estuve dando información más o menos adecuada; principalmente fue prescriptiva del equipo contrario (lugares donde atacar, fintar, ...)".* (2DiB11).

· INTERROGATIVA. (INT)

Comentarios del entrenador referidos a la información transmitida a sus jugadores, en la que se reclama información a sus jugadores y que tiene que estar planteado directa o indirectamente como una pregunta.

> *"Luego esa información se transformó porque me desentendí y ordené que observaran cómo estaba el sistema y decidieran el tipo de saque a realizar".* (2DiC12).

3.6. <u>Orientación</u>:

Se incluyen las categorías en las que el entrenador hace referencia al carácter positivo, aprobativo, de aciertos o negativo, desaprobativo, de errores, de la información transmitida a sus jugadores durante la competición.

· ACIERTOS. (ACI)

Referencias del entrenador a la información transmitida de forma aprobativa en la que se reconoce una actuación adecuada o correcta por parte de sus jugadores.

> *"Sí noté, que mi actuación fue más positiva que el partido pasado, también gracias al juego que se estaba realizando".* (2DiC12).

· ERRORES. (ERR)

Declaraciones del entrenador sobre la información emitida, en la que se manifiesta la desaprobación ante una actuación inadecuada o incorrecta por parte de sus jugadores.

> *"No fui muy positivo, y si se toma como referencia el no comentar nada (cuando eres una persona que siempre está hablando) yo daba síntomas de negatividad".* (2DiB11).

3.7. <u>Momentos del encuentro</u>:

Este grupo abarca los comentarios del entrenador sobre la información transmitida en los diferentes momentos del encuentro: antes, durante, después, en tiempos, sustituciones e intervalos.

· INFORMACIÓN ANTES DEL PARTIDO. (IAN)

Declaraciones del entrenador sobre la información transmitida a sus jugadores previamente a la señalización de comienzo del encuentro por parte del árbitro.

> *"En este partido no comencé dando ninguna información relevante, porque no creía oportuno comenzar cargándolas de información, lo que necesitaban era comenzar a jugar y demostrarse a ellas mismas, que eran mejores jugadoras de lo que demostraron en el partido anterior".* (2DiC12).

· INFORMACIÓN DURANTE EL PARTIDO. (IDU)

Comentarios del entrenador sobre la información transmitida mientras se desarrolla el encuentro, no en momentos en que se realicen paradas o recesos reglamentarios.

> *"En cuanto a la información dada durante el desarrollo del juego, fue como siempre individual, excediéndome en algunas fases del partido".* (2DiB08).

· INFORMACIÓN EN TIEMPOS. (ITI)

Indicaciones del entrenador sobre la información dirigida a sus jugadores emitida en los recesos de 30 segundos de duración que los entrenadores de ambos equipos pueden solicitar al árbitro durante el desarrollo del encuentro.

> *"Creo que en estos partidos tan fáciles, el entrenador apenas si debería intervenir, tal vez algo durante los tiempos muertos".* (1DiB05).

· INFORMACIÓN EN SUSTITUCIONES. (ISU)

Referencias del entrenador a la información transmitida durante los cambios de jugadores que se pueden realizar a lo largo del encuentro.

> *Tal vez debería haber dado alguna explicación a* (nombre de una jugadora) *cuando la sustituí.* (Referencia no perteneciente al texto).

· INFORMACIÓN EN INTERVALOS. (IIN)

Comentarios del entrenador sobre la información emitida durante los 3 minutos que transcurren entre la señalización del árbitro de final de un set y comienzo del siguiente.

> *"Quizá uno de los objetivos propuestos y que ha sido recalcado más veces es el de dar un número de puntos informativos no excesivo en los tiempos muertos e intervalos de sets, para dejar tiempo de comentar entre las jugadoras".* (2DiB09).

· INFORMACIÓN DESPUÉS DEL PARTIDO. (IDE)

Declaraciones del entrenador sobre la información transmitida a sus jugadores desde que finaliza el encuentro hasta que los jugadores abandonan la cancha de juego.

"Después de jugado el partido, el siguiente paso va a ser hablar con mis jugadoras tanto de forma individual como con todo el grupo, para al menos si no solucionar el problema, tratar de desvelar las causas que lo produjeron". (1DiB10).

II. NIVELES DE REFLEXIÓN.

1. TIPOLOGÍA DE LA REFLEXIÓN.

En esta dimensión se incluyen las diferentes formas o tipo de discurso en los que el entrenador puede expresar sus declaraciones sobre un tema determinado. (Viciana, 1996; Ramos, 1999).

· TIPOLOGÍA DESCRIPTIVA. (TID)

Comentarios del entrenador en los que simplemente se narra o expone lo ocurrido. No se realizan juicios, análisis o valoraciones.

"El positivismo sí ha aparecido más en este partido y he recalcado las buenas acciones de las jugadoras y si los objetivos que yo planteé en cada tiempo se iban cumpliendo". (2DiB09).

· TIPOLOGÍA EXPLICATIVA. (TIE)

Declaraciones del entrenador en las que se establecen relaciones causa-efecto que tratan de justificar, explicar o interpretar determinados hechos.

Es frecuente que en su enunciado aparezcan formas lingüísticas como: "por que", "para", "con lo cual", "con lo que", "por lo que", "ya que".

"El hecho de utilizar un sistema tan básico de juego, sumado a sus numerosas bajas, y al grado de desarrollo técnico mostrado durante el calentamiento, infundía en mi y en mis jugadoras el ánimo suficiente no sólo para ganar, sino también para evitar que nos hiciesen algún set, y para dar nuevas oportunidades a jugadoras habitualmente no titulares". (1DiB05).

· TIPOLOGÍA VALORATIVA. (TIV)

Juicios positivos o negativos realizados por el entrenador sobre algún hecho ocurrido. Se incluyen igualmente las muestras de satisfacción o insatisfacción y el reconocimiento de errores o éxito indicados por el entrenador.

"He visto a los jugadores bastante más metidos que en el partido del fin de semana anterior". (3DiB05).

· TIPOLOGÍA PROPOSITIVA. (TIP)

Declaraciones del entrenador en las que propone alternativas para la solución de determinados problemas detectados, o plantea variantes de actuación, distintas a las utilizadas, que igualarían o mejorarían su intervención.

"En los entrenamientos de la próxima semana también tengo que hacer hincapié en las posiciones de partida en defensa y en las posiciones de recepción (cada jugador tiene su pasillo y tienen que evitar cruzarse), ya que falta compenetración, aunque es comprensible al ser el primer partido". (3DiA01).

Según indican Del Villar (1993), Marcelo (1994), Viciana (1996), Ramos (1999), en función de las diferentes tipologías reflexivas y/o de sus combinaciones, podemos determinar la existencia de diferentes niveles de reflexión, atendiendo a la profundidad con la que es realizada la reflexión.

Ramos (1999), a partir de la diferenciación en cinco tipologías de reflexión (descriptiva, explicativa, valorativa, propositiva resolutiva, propositiva optimizadora), establece la existencia de cuatro niveles reflexivos, que manifiestan las siguientes correspondencias:

Nivel I: tipología descriptiva.
Nivel II: tipología explicativa o tipología valorativa.
Nivel III: tipología explicativa + tipología valorativa; tipología valorativa + tipología explicativa.
Nivel IV: tipología propositiva resolutiva o tipología propositiva optimizadora; tipología resolutiva u optimizadora + nivel II o III.

En nuestro estudio, partiendo de la diferenciación establecida por Ramos (1999), hemos realizado una adaptación, con la intención de no complicar en exceso el análisis de los diarios, ya que aunque son una parte importante de nuestro estudio, no constituyen el elemento central, que es el análisis de la conducta verbal del entrenador. De acuerdo con ello y empleando las cuatro tipologías reflexivas indicadas anteriormente: descriptiva, explicativa, valorativa y propositiva, hemos diferenciado tres niveles reflexivos, cuya correspondencia con las diferentes tipologías, indicamos a continuación.

Niveles de reflexión:
· Nivel I: Tipología descriptiva (TID)
· Nivel II: Tipología explicativa (TIE) o valorativa (TIV)
· Nivel III: Tipología propositiva (TIP)

III. AUTOPERCEPCIÓN.

1. PERCEPCIÓN POSITIVA.

Recoge los comentarios positivos o aprobativos que realiza el entrenador.

· SATISFACCIONES. (SAT)
Referencias del entrenador a los aciertos y logros conseguidos con sus jugadores, y/o a la satisfacción por la eficacia de sus decisiones.
Incluye todos los juicios positivos indicados por el entrenador.

"Hemos estado mejor en el saque". (3DiB07).

2. PERCEPCIÓN NEGATIVA.

Abarca los comentarios negativos o desaprobatorios que realiza el entrenador.

· PREOCUPACIONES. (PRC)
Referencias del entrenador a errores, dificultades, problemas, dudas, relacionadas con sus decisiones.
Incluye todos los juicios negativos indicados por el entrenador.

"Creo que después del fracaso deportivo que tuvimos, el equipo ha quedado seriamente tocado, y creo que ahora me enfrento a un reto todavía mayor que el que tenía al comenzar la temporada ; volver a formar a un verdadero grupo humano en torno a una actividad deportiva como es el voleibol". (1DiB10).

3.9.2.3. PROCESO DE CODIFICACIÓN

Con esta denominación nos referimos al proceso mediante el cual asignamos a cada unidad de registro, un código o varios propios de las categorías en las que consideramos está incluida.

Una vez definido el sistema de categorías y previo acuerdo y aceptación del grupo de investigadores, se procedió a entrenar al grupo de codificadores encargados de la codificación de los documentos. Seguidamente explicamos detalladamente el proceso de entrenamiento de los codificadores, indicando el contenido de cada una de las reuniones realizadas con dicho grupo.

- ENTRENAMIENTO DE CODIFICADORES

El entrenamiento de los codificadores es sin duda un proceso de gran importancia para el adecuado desarrollo de la investigación. Una codificación poco correcta o imprecisa podría ocasionar la extracción de unos resultados carentes de veracidad y alejados de la realidad. Debido a la relevancia concedida al proceso de entrenamiento de los codificadores, en nuestra investigación hemos tratado de ser bastante cuidadosos y cautelosos en su desarrollo.

En el cuadro 3.18. mostramos las diferentes fases desarrolladas en el proceso de entrenamiento de los codificadores.

FASES	PRINCIPALES ACTIVIDADES A DESARROLLAR
1ª FASE	Selección del grupo de codificadores.
2ª FASE	Formación común del grupo de codificadores.
3ª FASE	Entrenamiento específico de cada subgrupo de codificadores.
4ª FASE	Codificación individual del texto.
5ª FASE	Introducción de datos en el programa AQUAD.

Cuadro 3.18. Fases del proceso de entrenamiento de los codificadores.

Un aspecto previo a la realización de cualquier gestión relativa a los codificadores, fue la determinación exacta de la documentación a codificar, la extensión y complejidad de la misma y, en función de ello, la previsión del número de codificadores que necesitaríamos.

La cantidad de documentación a codificar era la siguiente:

- La transcripción de la conducta verbal del entrenador en un total de 38 encuentros.
- Los diarios de los entrenadores, un total de 38 diarios correspondientes a cada uno de los encuentros disputados por cada uno de los entrenadores a lo largo de la temporada.

La extensión de la transcripción de la conducta verbal del entrenador en cada uno de los encuentros, era bastante dispar, pero oscilaba aproximadamente entre las 7 y 25 páginas, (con letra Times New Roman, tamaño 12, interlineado sencillo y márgenes de 3 cm. en los laterales y 2,5cm. en la parte superior e inferior). Por su parte, los diarios tenían una extensión más similar y reducida, oscilando la misma entre una página (mínimo requerido a los entrenadores) y dos páginas y media.

Por la complejidad, uso de vocabulario específico, difícil comprensión del significado (en ciertas ocasiones) y extensión, de la transcripción de la conducta verbal, a pesar de que el número categorías a emplear en la codificación no era excesivo, consideramos apropiado trabajar con dos grupos de codificadores, encargando a cada uno de ellos de la codificación de tres dimensiones categoriales. Puesto que el proceso de codificación es lento, necesita de concentración y debe ser realizado en sesiones de no más de 1,30h. aproximadamente de duración, establecimos como número de codificadores apropiado para cada uno de los grupos, de 5 a 7 sujetos, lo cual implica un total de 10 a 14 codificadores.

Para la codificación del diario, a pesar de que el número de categorías era considerablemente superior, el hecho de tratarse de una documentación escrita elaborada por el propio entrenador, facilitaba la comprensión de la misma y por tanto también su codificación. Unido a ello, la extensión total de los diarios no era elevada, por lo que consideramos oportuno responsabilizar a un solo sujeto de la codificación de los mismos. El codificador encargado de codificar los diarios de nuestra investigación, actuó codificando también la transcripción de la conducta verbal del entrenador, por lo cual esperamos a que finalizara la codificación de dicha

documentación para comenzar su entrenamiento para la codificación de los diarios.

Una vez conocidas las necesidades personales para la realización de la codificación, comenzamos la realización de la primera fase de este proceso.

1ª FASE: Selección del grupo de codificadores.

Debido a la especificidad del vocabulario empleado por los entrenadores que actuaron como sujetos de estudio, consideramos conveniente, con objeto de facilitar la comprensión y codificación del texto, que los codificadores tuvieran conocimiento del voleibol, de la terminología específica o incluso de la jerga empleada en el mismo. Debido a ello, el día 6 de diciembre de 1999, le ofrecimos a los alumnos de la asignatura Especialización Deportiva en voleibol, de 4º curso de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, la posibilidad de colaborar en el desarrollo de una investigación sobre voleibol. Les comentamos que se trataba de una labor remunerada y que les permitiría conocer la realidad de ciertos aspectos del voleibol.

De los 23 alumnos matriculados en dicha asignatura, a los que pudimos acceder, 11[77] de ellos manifestaron su interés por la realización de dicha actividad. A estos alumnos, interesados en principio en el desarrollo de la tarea, los citamos para llevar a cabo una primera reunión en la que les informaríamos con mayor detalle sobre determinados aspectos del proceso, confirmando, en su caso, al final de dicha reunión su intervención o no en la actividad.

De este modo comenzamos la segunda fase del proceso, a la que denominamos *formación común del grupo de codificadores.*

2ª FASE: Formación común del grupo de codificadores.

La **primera reunión** informativa, se desarrolló el día 7 de diciembre de 1999, y tuvo una duración aproximada de 90 minutos, durante ella abordamos los siguientes aspectos:

- Nociones básicas sobre la investigación en la formación de entrenadores y voleibol.

[77] De estos 11 potenciales codificadores uno de ellos fue eliminado tras la realización del proceso de entrenamiento, ya que los valores de fiabilidad conseguidos por el mismo eran muy reducidos. El grupo codificadores estuvo compuesto por tanto por 10 miembros.

- Explicación general de las principales características de nuestra investigación.
- Indicación de los instrumentos empleados en la investigación.
- Indicación-justificación de la técnica empleada para trabajar con la documentación obtenida (análisis de contenido). Breve explicación del mismo.
- Exposición y presentación del material de trabajo e indicación general de la tarea a realizar por los codificadores.
- Proceso de entrenamiento requerido para garantizar credibilidad y fiabilidad.

Al finalizar la misma, pedimos a los potenciales codificadores que confirmaran, o en su caso indicaran su abandono de la actividad. Los 11 sujetos manifestaron su interés por participar en el desarrollo de la investigación. Llevándose a cabo el proceso de entrenamiento durante los meses de diciembre de 1999 y enero de 2000.

En la **segunda reunión** mantenida con el grupo de codificadores, con una duración aproximada de 90 minutos, tratamos los siguientes aspectos:

- Breve repaso de los aspectos comentados en la reunión anterior.
- Presentación de los conceptos básicos sobre el análisis de contenido. Diferencias entre categorización y codificación.
- Indicación de la unidad de registro a emplear.
- Indicación y familiarización con la introducción de datos en el programa AQUAD, versión 5.0 para Windows.
- Presentación del listado de categorías, definición de las mismas y ejemplos aclaratorios.
- Lectura de las dimensiones categoriales, listado de categorías y códigos.
- Lectura de la definición de las categorías, explicación, comentario y ejemplos.
- Propuestas de ejemplos concretos de cada una de las categorías por parte de los codificadores.

En la **tercera reunión** mantenida con los codificadores seguimos el siguiente protocolo de actuación:

- Lectura detenida de las dimensiones categoriales, categorías, definición y ejemplos.
- Indicación específica del material con el se va a trabajar durante el proceso de entrenamiento.

- Indicación de cómo realizar la codificación. (Escribir cada código al final de la línea donde comienza el mismo, poniendo después del código el signo ^ y luego el nº de la línea donde finalizan las referencias a la categoría codificada).
- Primera prueba de codificación con un extracto de texto real de la investigación.
- Control de fiabilidad inter e intracodificadores (simplemente como forma de familiarización con el proceso). Aplicación de la fórmula de Bellack (extraída de Piéron, 1988, 1999).

$$\% \text{ Acuerdos} = \frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos + desacuerdos}} \times 100$$

Al finalizar esta tercera reunión formativa, indicamos al grupo de codificadores la necesidad de dividirlos en dos subgrupos, encargándose cada uno de estos subgrupos de la codificación de unas dimensiones y categorías determinadas. El criterio empleado para la división en subgrupos fue la similitud de disponibilidad temporal de los codificadores, facilitando de este modo la realización de las distintas sesiones de entrenamiento. De este modo, organizamos al total de codificadores en dos grupos de 5 miembros cada uno; determinando con cada uno de ellos la fecha y hora de celebración de la siguiente sesión de entrenamiento, a la que ya asistirían solamente los componentes de cada subgrupo.

- El subgrupo A estaba compuesto por los codificadores 1, 2, 3, 4 y 5.
- El subgrupo B estaba compuesto por los codificadores 6, 7, 8, 9 y 10.

Comenzamos a partir de entonces la tercera fase en el entrenamiento de los codificadores, dedicada al *entrenamiento específico de cada subgrupo de codificadores.*

3ª FASE: Entrenamiento específico de cada subgrupo de codificadores.

Tras la división del grupo de codificadores en los dos subgrupos A y B, determinamos las dimensiones categoriales asignadas a cada uno de ellos, de este modo:

- Subgrupo A, compuesto por los codificadores 1 a 5, se encargarían de codificar las dimensiones: tipo de información; orientación de la información y acción de juego.

- Subgrupo B, compuesto por los codificadores 6 a 10, se encargarían de codificar las dimensiones: equipo al que hace referencia la información; destinatarios de la información; intención de la información.

En la primera reunión mantenida de forma independiente con cada uno de los subgrupos de codificadores, les aportamos a los componentes de cada subgrupo la siguiente documentación:

- Relación de dimensiones y categorías con las que trabajarían.
- Orden, en cuanto a dimensiones, a seguir en el proceso de codificación.
- Algunas decisiones y aclaraciones sobre aspectos concretos a respetar en la codificación (extraídas como resultado de las reuniones mantenidas con el grupo de investigadores).
- Acuerdos concretos de codificación a los que hemos llegado durante las sesiones de entrenamiento con el subgrupo de codificadores al que cada codificador pertenece.
- Listado de categorías, definición de las mismas y ejemplos.
- Información de contexto sobre cada uno de los sujetos que formaban parte del estudio (sujeto 1, 2 y 3) y sobre su equipo (principalmente nombre de los jugadores o apodos con los que se refería el entrenador a los mismos).

La documentación concreta que aportamos a cada uno de los miembros de cada subgrupo puede ser consultada en:

- Anexo 5: documentación para codificadores subgrupo A.
- Anexo 6: documentación para codificadores subgrupo B.

(La información de contexto no se incluye en los anexos 5 y 6 para mantener el anonimato de los miembros del equipo).

El protocolo de actuación en las distintas sesiones de entrenamiento mantenidas con cada uno de los subgrupos de codificadores, fue el siguiente:

- Lectura individual de las dimensiones categoriales, categorías, definición de las mismas y ejemplos.
- Lectura y recordatorio del orden de codificación.
- Lectura de los acuerdos concretos sobre codificación. Comentar y solventar dudas.
- Prueba de codificación, (esperando hasta que todos los codificadores finalizasen la tarea).

- Corrección de la misma. Durante la corrección, alternativamente los distintos codificadores debían ser los primeros en indicar los códigos asignados a cada una de las unidades de registro.
- Control de fiabilidad inter e intracodificadores.

En la selección de los textos empleados para la realización de las pruebas de codificación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- En cada sesión de entrenamiento se codificaba la información aportada por un solo caso (1, 2 o 3). Alternando el caso con el que se trabajaba en cada sesión.
- En cada texto empleado aparecía información correspondiente a tres de los momentos en los que el entrenador puede transmitir información a sus jugadores. En las distintas sesiones se alternaban los momentos de la información, abarcando los seis momentos.
- Alternativamente se iba trabajando con textos correspondientes a las distintas fases de la investigación (A, B y C).

Los textos empleados para las pruebas de codificación tenían una extensión entre 2 y 3 folios, en un formato aceptado para la introducción de los datos al programa AQUAD (margen superior e inferior de 2,5cm.; margen izquierdo de 2,5 cm.; margen derecho de 9,5. cm; interlineado sencillo; letra Times New Roman, tamaño 12). Las líneas del texto empleado en las pruebas de codificación estaban numeradas. Un ejemplo del texto empleado en la quinta sesión de entrenamiento de cada subgrupo de codificadores, aparece en el anexo 7.

Las sesiones de entrenamiento, siguiendo el protocolo indicado anteriormente, se desarrollaron en número diferente en ambos subgrupos, tratando de conseguir una adecuada fiabilidad intra e intercodificadores. El número de sesiones de entrenamiento desarrolladas con el subgrupo A fueron 11; el número de sesiones de entrenamiento desarrolladas con el subgrupo B fueron 9. La fiabilidad intercodificadores conseguida en ambos subgrupos aparece reflejada en los gráficos 3.1. y 3.2. En los gráficos 3.1.1. a 3.1.5. se muestran los valores de fiabilidad intracodificadores correspondientes a cada uno de los codificadores del subgrupo A. Igualmente, en los gráficos 3.2.1. a 3.2.5. se recogen los valores de fiabilidad intracodificadores que corresponden a cada uno de los codificadores del subgrupo B.

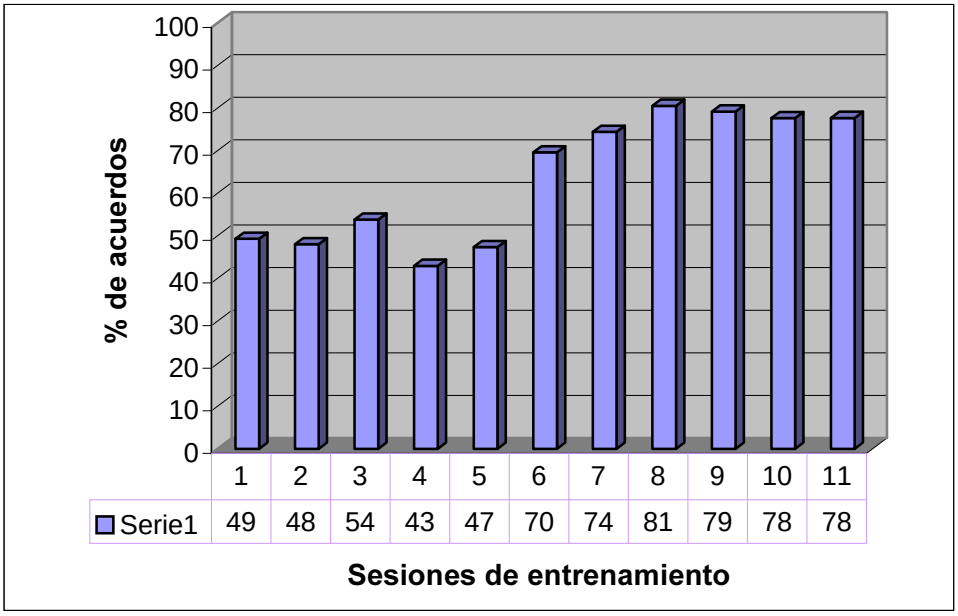


Gráfico 3.1. Fiabilidad intercodificadores en las distintas sesiones de entrenamiento del subgrupo A.

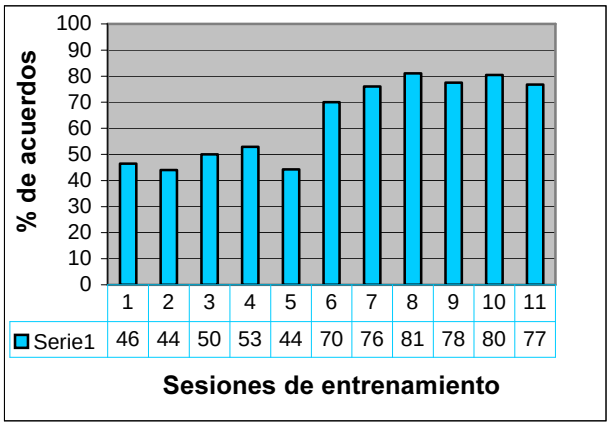


Gráfico 3.1.1. Fiabilidad intracodificador. Codificador 1.

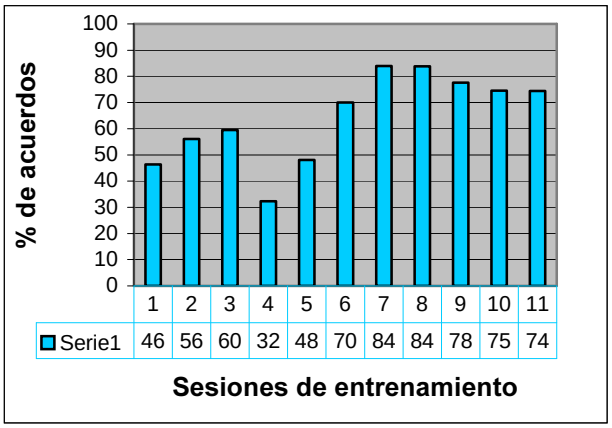


Gráfico 3.1.2. Fiabilidad intracodificador. Codificador 2.

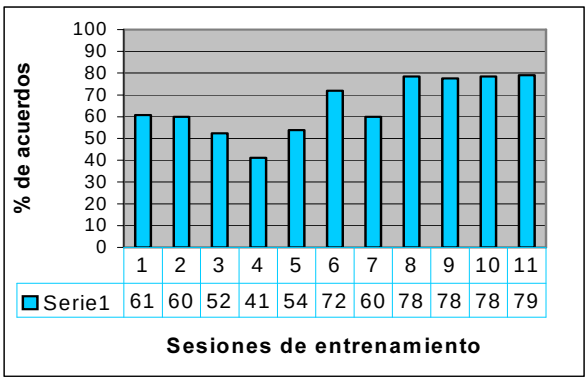


Gráfico 3.1.3. Fiabilidad intracodificador. Codificador 3.

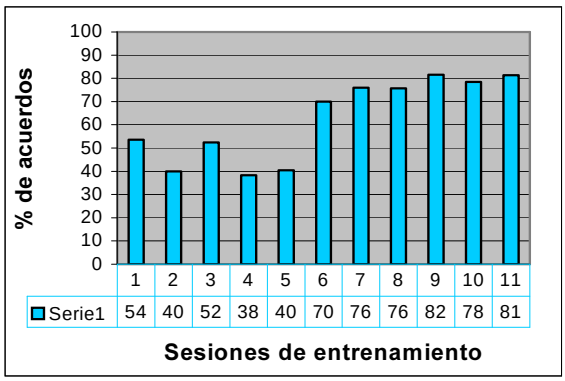


Gráfico 3.1.4. Fiabilidad intracodificador. Codificador 4.

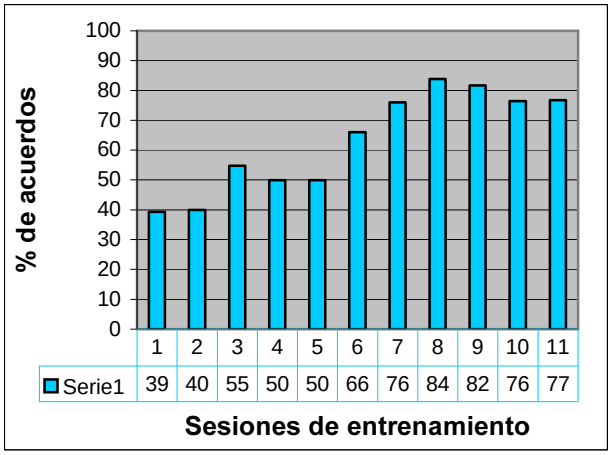


Gráfico 3.1.5. Fiabilidad intracodificador. Codificador 5.

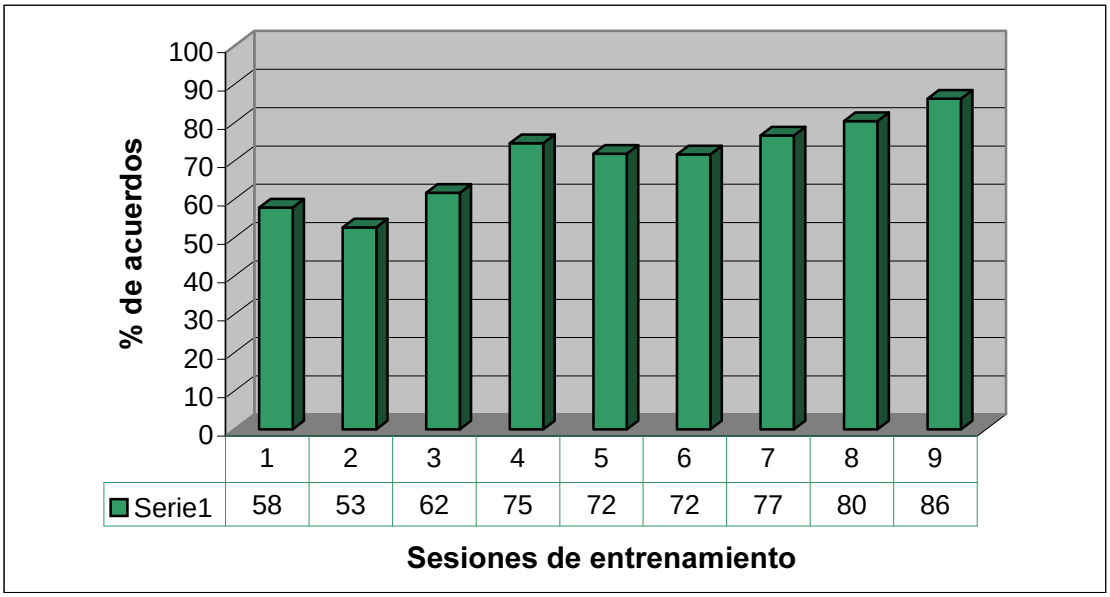


Gráfico 3.2. Fiabilidad intercodificadores en las distintas sesiones de entrenamiento del subgrupo B.

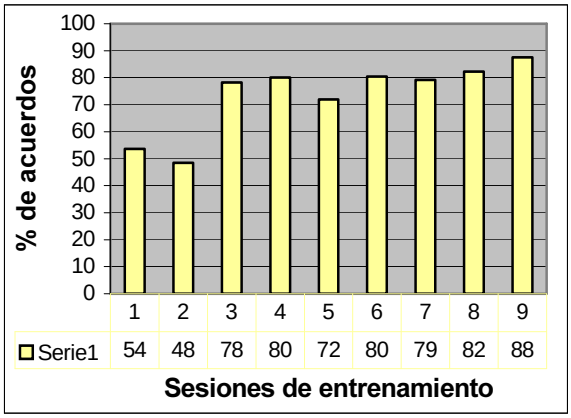


Gráfico 3.2.1. Fiabilidad intracodificador. Codificador 6.

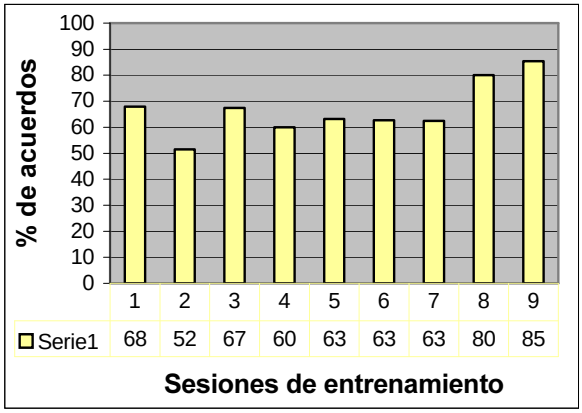


Gráfico 3.2.2. Fiabilidad intracodificador. Codificador 7.

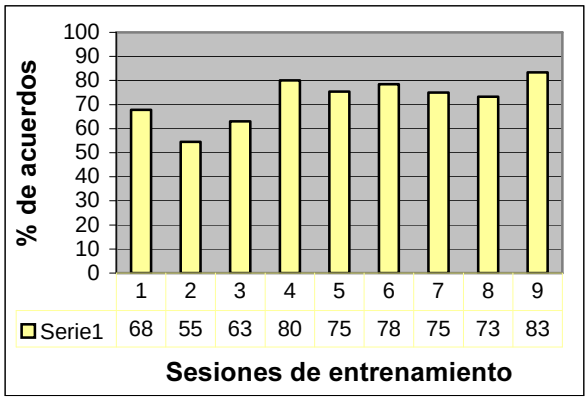


Gráfico 3.2.3. Fiabilidad intracodificador. Codificador 8.

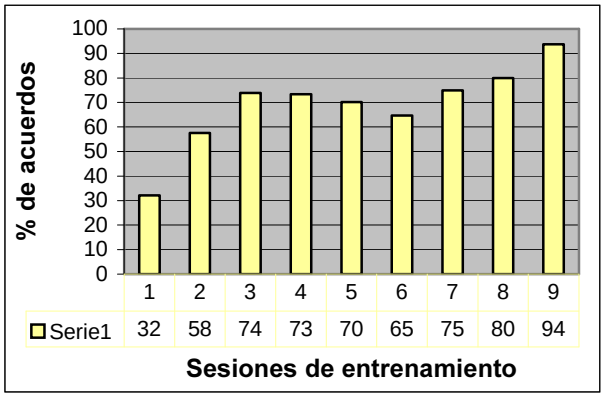


Gráfico 3.2.4. Fiabilidad intracodificador. Codificador 9.

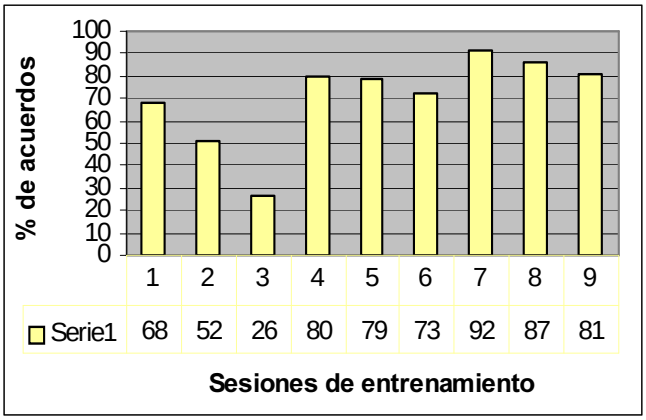


Gráfico 3.2.5. Fiabilidad intracodificador. Codificador 10.

Como puede apreciarse en los gráficos anteriores, en el subgrupo A, a pesar de las 11 sesiones de entrenamiento, la fiabilidad alcanzó valores cercanos al 80%, superando dicha cantidad en ocasiones concretas. Según se aprecia en el gráfico 3.1., relativo a la fiabilidad intercodificadores, en las cuatro últimas sesiones se produjo un aumento de la fiabilidad que permitió llegar a valores muy cercanos al 80% (81%, 79%, 78%, 78%). Consideramos que la complejidad de la codificación, debido a las características de los documentos a codificar, y a las dimensiones y categorías de alta inferencia (Anguera, 1988; De Ketele y Roegiers, 1995) asignadas a este subgrupo, es el motivo principal de la consecución de los porcentajes indicados. La principal problemática de los codificadores residía en la diferenciación entre las siguientes categorías: información táctica e información psicológica; información psicológica e información sobre aciertos o errores.

Los codificadores del subgrupo B obtuvieron una fiabilidad intercodificadores superior al 80%, alcanzando el 86% en la novena y última sesión de entrenamiento. Igualmente, todos los codificadores obtuvieron una fiabilidad intracodificadores, superiores al 80% en las últimas sesiones de entrenamiento. Sin duda, las dimensiones y categorías de menor inferencia asignadas a este subgrupo, originaban menos confusión y daban menos posibilidad de interpretación que las encomendadas al subgrupo A.

Tras el proceso descrito, de entrenamiento de los codificadores, el cual finalizó el día 28 de enero de 2000, se procedió a repartir el texto a codificar entre los distintos codificadores, introduciéndonos de este modo en la cuarta fase del proceso.

4ª FASE: Codificación individual del texto.

Para el reparto del texto entre los codificadores tuvimos en cuenta los siguientes aspectos:

- Dar similar cantidad de documentación a todos los codificadores.
- Intentar que cada codificador codificara la información aportada por el menor número posible de sujetos de estudio.
- Intentar que cada codificador tuviese que codificar la menor cantidad posible de momentos diferentes de transmisión de información por parte del entrenador (antes; durante; después; tiempo muerto; intervalos entre sets; sustituciones de jugadores).

Para la distribución de los textos se emplearon 10 carpetas de gomas, diferenciadas en dos colores (5 rojas para los codificadores del subgrupo A; 5 verdes para los codificadores del subgrupo B). En cada una de estas carpetas, se introdujo la siguiente documentación:

- Normas a respetar para la correcta realización de la codificación. (Ver anexo 8).
- Material incluido en el anexo 5, para los codificadores del subgrupo A; material incluido en el anexo 6, para los codificadores del subgrupo B.
- Textos concretos asignados a cada codificador.

Una vez entregada la documentación a los codificadores (día 30 de enero de 2000), se dio un plazo de 45 días para la realización de la misma. Una vez recopilados los textos codificados (mediados de marzo de 2000), procedimos a la introducción de datos en el programa AQUAD.

5ª FASE: Introducción de datos en el programa AQUAD.

La introducción de datos en el programa fue llevada a cabo por la investigadora, con la ayuda del codificador nº 3, el cual se encargaba de dictar los códigos asignados a cada unidad de registro. Durante el proceso de introducción de datos, tanto la investigadora como el codificador, realizaban la supervisión/revisión de la codificación realizada por los diferentes codificadores, leyendo el texto completo y confirmando la asignación de códigos. Sin duda la realización de este proceso hizo aumentar el tiempo empleado en la introducción de datos en el programa, pero nos pareció oportuno como forma de dotar de mayor credibilidad a la investigación.

Hasta ahora, nos hemos centrado en el proceso de entrenamiento de los codificadores que han codificado la transcripción de la conducta verbal del entrenador durante el desarrollo del encuentro. A partir de este momento, trataremos el proceso de entrenamiento seguido con el codificador encargado de los diarios del entrenador.

Como ya indicamos anteriormente, al ser los diarios documentos escritos, redactados y elaborados directamente por el entrenador, y al no ser excesiva la extensión total de los mismos, nos pareció oportuno emplear a un solo colaborador para la codificación de los mismos.

A continuación procedemos a aplicar las cinco fases indicadas con anterioridad, al entrenamiento del codificador de los diarios del entrenador.

1ª FASE: Selección del codificador.

Seleccionamos del grupo de codificadores que habían trabajado con la transcripción de la conducta verbal del entrenador, a uno de los codificadores con mejores porcentajes de acuerdos, y más implicado en el proceso.

2ª FASE: Información sobre la tarea a desarrollar.

Puesto que este codificador ya había asistido a las diferentes sesiones de entrenamiento de los codificadores de la transcripción de la conducta verbal, y había realizado la misma, era conocedor de los aspectos generales de la investigación, de la tarea a desarrollar y de las características de la codificación, motivo por el cual en esta primera reunión informativa, nos limitamos a informarle, de modo general, sobre las características de la documentación a codificar. Al finalizar dicha reunión, el colaborador nos confirmó su interés en la realización de la actividad.

En la segunda reunión mantenida con el colaborador, incidimos principalmente en los siguientes aspectos:

- Introducción a la investigación sobre el pensamiento del profesor-entrenador.
- Principales características de los instrumentos empleados en la investigación sobre el pensamiento del profesor-entrenador.
- Presentación/familiarización con la documentación a codificar: diarios del entrenador.
- Indicación de la unidad de registro a emplear (la unidad de registro utilizada fue la comprendida entre un punto y otro punto).
- Presentación del listado de categorías, definición de las mismas y ejemplos aclaratorios.
- Lectura de las dimensiones categoriales, listado de categorías y códigos.
- Lectura de la definición de las categorías, explicación, comentario y ejemplos.
- Propuestas de ejemplos concretos de cada una de las categorías por parte del codificador.
- Indicaciones y aspectos generales para la correcta realización de la codificación. (Ver anexo 9).

3ª FASE: Entrenamiento específico del codificador.

Ya en esta tercera fase, y coincidiendo con la tercera reunión mantenida con el codificador, procedimos a realizar pruebas de codificación, controlando la fiabilidad intracodificador.

El protocolo de actuación en las distintas sesiones de entrenamiento mantenidas con el codificador fue el siguiente:

- Lectura individual de las dimensiones categoriales, categorías, definición de las mismas y ejemplos.
- Lectura y recordatorio del orden de codificación.
- Lectura de ciertos acuerdos concretos sobre la codificación (incluidos en el anexo 9). Comentar/solventar dudas.
- Pruebas de codificación. El hecho de realizar el entrenamiento solamente con un codificador, aceleraba en gran medida la realización y corrección de la codificación, por lo cual en cada de las reuniones mantenidas con el codificador se desarrollaban dos sesiones de entrenamiento, codificando dos unidades de texto.
- Corrección de las mismas.
- Control de fiabilidad intracodificador.

En la selección de los textos empleados para la realización de las pruebas de codificación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Alternar diarios correspondientes a los tres casos de estudio.
- Alternar diarios elaborados en las distintas fases del estudio.

Los textos empleados para las pruebas de codificación tenían una extensión aproximada de 1 folio en un formato aceptado para la introducción de los datos al programa AQUAD (margen superior e inferior de 2,5cm.; margen izquierdo de 2,5 cm.; margen derecho de 9,5 cm.; interlineado sencillo; letra Times New Roman, tamaño 12). Las líneas del texto empleado en las pruebas de codificación estaban numeradas. Un ejemplo del texto empleado en la tercera unidad de entrenamiento, aparece recogida en el anexo 10.

Se desarrollaron un total de tres reuniones y seis sesiones de entrenamiento. Los valores de fiabilidad intracodificador conseguidos en las distintas sesiones, aparecen reflejados en el gráfico 5.3.

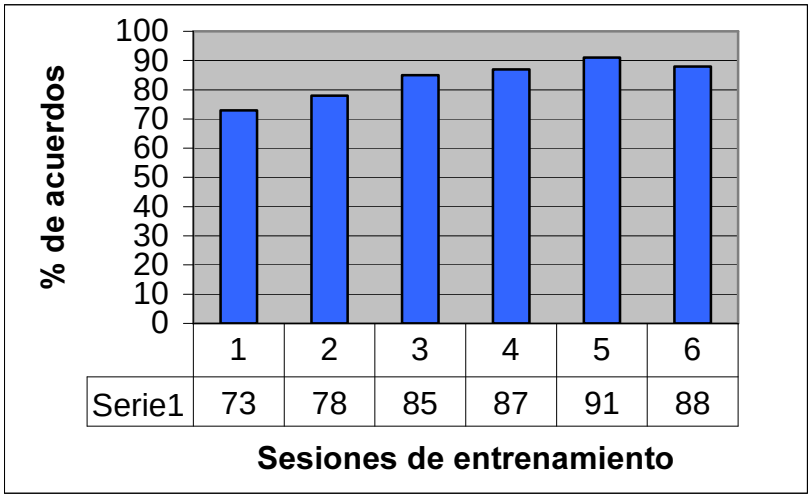


Gráfico 3.3. Fiabilidad intracodificador en las sesiones de entrenamiento con el codificador de los diarios del entrenador.

Las sesiones de entrenamiento del codificador se desarrollaron durante la segunda quincena de mayo de 2000 y la primera quincena de junio del mismo año.

4ª FASE: Aportación del texto a codificar y codificación individual del mismo.

En esta fase le facilitamos al codificar el texto correspondiente a los diarios de los tres sujetos de estudio. Esta documentación le fue aportada a finales del mes de junio de 2000, concediendo un plazo de dos meses para la codificación del mismo.

5ª FASE: Introducción de datos en el programa AQUAD.

La introducción de datos en el programa informático fue realizada, como en el caso de la conducta verbal del entrenador, por la investigadora y el codificador, el cual se encargaba de dictar los códigos asignados a cada unidad. Dicho proceso se desarrolló durante el mes de septiembre de 2000.

3.9.3. TRATAMIENTO INFORMÁTICO DE LOS DATOS

Como hemos ido indicando en diversas ocasiones a lo largo del texto, el programa informático utilizado para el análisis de datos cualitativos en nuestro estudio, ha sido el AQUAD (*Analysis of Qualitative Data Five, for Windows*), creado por Huber (1997).

Dicho programa posibilita la codificación de los textos, la recuperación de fragmentos codificados y la realización de una serie de funciones de recuento y establecimiento de diversas relaciones entre códigos.

El menú principal del programa oferta la posibilidad de realización de diez funciones diferentes (*proyect; files; coding; retrieval; tables; linkages; implicants; memos; view; help).* Puesto que al funcionamiento y características de uso de cada una de estas funciones se puede acceder consultando el manual de dicho programa, elaborado por el creador del mismo en 1997; la obra de Rodríguez y cols. (1995); o desde una perspectiva más general, el capítulo XIII de la obra de Rodríguez, Gil y García (1996), nuestra intención ahora es simplemente describir el proceso seguido en el tratamiento de los datos de nuestra investigación, indicando las funciones del programa que hemos empleado en mayor medida.

Para la introducción de los textos a codificar en el programa AQUAD, es necesario importarlos desde cualquier procesador de textos, este proceso es simple, pero requiere del cumplimiento de una serie de condiciones:

- Márgenes: izquierdo de 2,5cm.; derecho mayor de 8,5cm.
- Grabar el fichero en un formato ASCII.
- Renombrar el fichero en MSDOS, asignándole una extensión de: *.001, *.002, *.003, etc.

Una vez que tenemos los ficheros preparados cumpliendo los requisitos indicados anteriormente, estamos en condiciones de importarlos al programa AQUAD. Para ello nos introducimos en el menú *"files"*, el cual nos ofrece la posibilidad de importar estos ficheros, pudiendo incluirlos dentro de un proyecto concreto creado a partir de la introducción en el menú *"proyect"*. Este último menú nos ofrece la posibilidad de incluir los diferentes ficheros importados, dentro de proyectos concretos creados por nosotros mismos.

Disponemos entonces de los textos a codificar y los tenemos organizados según nuestra conveniencia dentro del programa, a partir de aquí podemos proceder a la codificación del texto. Para ello accedemos al menú *"coding"*, el cual nos permite codificar el texto, visualizando o sin visualizar el mismo en la pantalla. En nuestro caso optamos por la opción de visualizar el texto, ya que de este modo supervisábamos y revisábamos la codificación realizada por los codificadores al tiempo que introducíamos los códigos en el programa. El proceso de introducción de códigos se realiza marcando con el ratón las líneas a codificar, abriéndose entonces una ventana que permite introducir un código nuevo (en caso de que éste no haya sido utilizado previamente), o asignar un código ya existente a las líneas seleccionadas. El número máximo de códigos aceptado en cada línea es de 10.

Mientras se realiza el proceso de introducción de códigos, y con objeto de que el investigador pueda realizar las anotaciones que considere oportunas, el programa ofrece la posibilidad de incluir ciertas notas junto a determinadas líneas del texto. A la izquierda del número correspondiente a cada línea de texto existe un pequeño cuadro, al que accediendo mediante el ratón, abre una ventana que permite al investigador introducir el texto que considere conveniente. Esta función recibe el nombre de *"memos"*. El acceso a dichas anotaciones se puede realizar a partir de la función con esta misma designación que se encuentra en el menú inicial del programa.

Realizado el proceso de introducción de códigos, y las anotaciones oportunas, en su caso, y una vez guardadas las mismas en el programa, mediante el empleo de la función correspondiente, podemos solicitar al programa la información oportuna relativa a frecuencias de aparición, combinación de códigos, relación entre distintos tipos de códigos, creación de tablas, ocurrencia de códigos en distancias de texto definidas, etc.

En nuestro estudio comenzamos creando dos grandes proyectos:

- Uno de ellos correspondiente a la conducta verbal del entrenador, el cual incluía un total de 54 ficheros,[78] cada uno de ellos correspondiente a un caso (1, 2 o 3), en una fase (A, B, C), y en un momento (antes, durante, después, en intervalos, en tiempos muertos, en sustituciones).

[78] Cada uno de estos ficheros puede ser identificado mediante los denominados *"códigos de perfil"*, en nuestro caso indicábamos a que fase, sujeto y momento correspondía cada fichero.

- Otro correspondiente a los diarios de los entrenadores. Este proyecto estaba compuesto por un total de 9 ficheros, cada uno de ellos correspondiente a un caso (1, 2 o 3), en una fase (A, B, C).

A partir de estos dos grandes proyectos fuimos creando otros proyectos con menor número de ficheros en los que se incluía una fase determinada en los tres sujetos, un sujeto determinado en las tres fases, un momento en los tres sujetos en cada una de las fases, el diario de un caso en las tres fases, el diario de una fase en los tres casos, etc. La creación de estos proyectos más pequeños nos facilitaría posteriormente la elaboración y edición de determinadas tablas (*"tables"*) en las que, según recomendaciones del programa, es conveniente emplear como máximo dos niveles (sujetos y fases; fases y momentos; etc.). Estos proyectos más pequeños facilitan el establecimiento de relaciones a tres niveles, en nuestro caso fue de este modo como elaboramos distintas tablas de frecuencia de cada categoría en cada fase, en cada sujeto y en cada momento del partido.

Además de estas tablas creadas sobre la conducta verbal y diarios de los entrenadores, en nuestro estudio consideramos conveniente extraer los extractos de ficheros o de proyectos codificados en categorías determinadas (*"retrival"; "particular codes"*). En ocasiones nos interesó conocer la frecuencia o extractos de texto en los que aparecían varias categorías separadas como máximo en un número de líneas determinadas, en ese caso recurrimos a la función *"linkage"*, en la cual aparecen una serie de hipótesis prediseñadas, (siendo necesario introducir solamente las categorías a relacionar y el número de líneas en los que reconocer la relación) o la opción de elaboración de hipótesis por parte del usuario del programa. Nosotros hicimos uso fundamentalmente de las hipótesis prediseñadas en el programa.

Para finalizar nos referiremos a otra de las principales funciones que hemos empleado para la extracción de datos de los diarios. Cuando el entrenador reflexionaba sobre su conducta verbal durante el encuentro, podía referirse al equipo sobre el que versaba la información (propio, contrario), a los destinatarios de la misma (individual, colectiva), etc., para la extracción de los resultados y la elaboración de los informes de la investigación nos interesaba conocer con qué frecuencia y cuándo el entrenador se refería a la información sobre el equipo propio o contrario; cuándo a individual o colectiva; etc. para ello mediante la función *"retrival"* y creando catálogos que incluían categorías determinadas, el programa te ofrecía los fragmentos de texto o la frecuencia con la que

aparecían las categorías previamente seleccionadas. En nuestro caso consideramos interesante extraer tanto la frecuencia como los fragmentos de texto codificados.

Lógicamente las posibilidades del programa son superiores a las indicadas hasta ahora, permitiendo la realización de funciones más complejas y el establecimiento de diversas relaciones. A pesar de ello, son las propias características del estudio y los objetivos perseguidos con el mismo los que determinan la conveniencia del empleo de unas funciones u otras.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

MENÚ SALIR

ÍNDICE DE CONTENIDOS

4.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO

4.1.1. Datos del cuestionario.

4.1.2. Construcción del modelo de eficacia de conducta verbal.

4.2. ESTUDIO DE CASOS

4.2.1. Análisis de la evolución del pensamiento del entrenador.

4.2.1.1. El caso de Carlos.

4.2.1.2. El caso de Juan.

4.2.1.3. El caso de Daniel.

4.2.2. Análisis de la conducta verbal del entrenador.

4.2.2.1. Conducta verbal antes del partido.

4.2.2.2. Conducta verbal en intervalos entre sets.

4.2.2.3. Conducta verbal en los tiempos para descanso o tiempos muertos.

4.2.2.4. Conducta verbal durante el partido.

4.2.2.5. Conducta verbal en sustituciones.

4.2.2.6. Conducta verbal después del partido.

4.2.2.7. Análisis de la conducta verbal del entrenador en función de la parada del juego.

4.2.3. Análisis de la eficacia del programa de formación.

4.2.3.1. Incidencia del programa sobre el pensamiento del entrenador.

4.2.3.2. Incidencia del programa sobre la conducta verbal del entrenador.

4.2.3.3. Relación entre la incidencia del programa sobre el pensamiento y sobre la conducta verbal del entrenador.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el capítulo que ahora comenzamos mostraremos, de manera acorde con las características de la investigación desarrollada, los resultados obtenidos en cada una de las etapas de la investigación (estudio descriptivo y estudio de casos).

Como expusimos en el apartado 3.1.1. (*objetivos de la investigación*), las intenciones fundamentales perseguidas con el desarrollo de nuestro estudio son:

- Construir un modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador, partiendo del criterio de expertos en voleibol.
- Analizar y optimizar la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición, mediante el desarrollo de un programa formativo que incide, entre otros aspectos, en la reflexión del entrenador.

Para la consecución del primer objetivo llevamos a cabo la primera etapa de nuestra investigación, estudio descriptivo, en la cual pasamos un cuestionario sobre la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición (diferenciando los seis momentos en que el entrenador puede transmitir información a sus jugadores), a un grupo de 25 expertos en voleibol. Los resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas de los cuestionarios, junto con los datos extraídos de la revisión bibliográfica, nos permitieron construir un modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la competición.

El segundo de los objetivos indicados, ha sido realizado mediante la segunda etapa de nuestra investigación, el estudio de casos de tres entrenadores principiantes de voleibol. En esta etapa los sujetos de estudio fueron sometidos a un programa formativo (variable de intervención) analizando la influencia del mismo en:

- La conducta verbal del entrenador (variable conductual).
- El pensamiento del entrenador (variable cognitiva).

En nuestra investigación, situada en una posición ecléctica entre el paradigma positivista e interpretativo, estudiamos diferentes niveles de las dos variables indicadas. Así:

- Variables conductuales:
  · Momento en que se emite la información.
  · Contenido de la información.
- Variables cognitivas:
  · Temática del pensamiento del entrenador.
  · Nivel de reflexión del entrenador.
  · Autopercepción del entrenador.

Comenzaremos la exposición de los resultados refiriéndonos al estudio descriptivo, en el cual mediante la utilización de un procedimiento estadístico descriptivo y con la información obtenida a partir de la revisión bibliográfica, hemos elaborado un modelo general[79] de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición.

Posteriormente trataremos los datos referentes al estudio de casos. Mediante el empleo de una metodología cualitativa, en la cual se parte de una visión holística de la realidad (Guba y Lincoln, 1982; Janesick, 1994), podremos comprender, indagar y profundizar en el conocimiento de la conducta verbal y pensamiento del entrenador, contribuyendo al desarrollo y ampliación del conocimiento idiográfico (individual), pero no al establecimiento de abstracciones universales (Erickson, 1986; Janesick, 1994), sobre este tópico de estudio.

El empleo de este tipo de diseño cualitativo exige, por su propia concepción y características, la realización de un análisis en profundidad de cada uno de los casos de estudio. En nuestra investigación al emplear dos variables de estudio, pensamiento y conducta verbal, realizaremos un análisis diferenciado de cada una de ellas. Primero analizaremos la evolución del pensamiento de cada uno de los sujetos estudiados, realizando un análisis longitudinal de cada uno de los casos, con relación a los niveles diferenciados en la variable (*temática; nivel de reflexión; autopercepción del entrenador*) y en cada una de las fases de nuestra investigación (fase A o línea base; fase B o intervención; fase C o extinción o retirada de intervención).

En segundo lugar nos referiremos al análisis de la conducta verbal del entrenador, teniendo en cuenta los dos niveles diferenciados, *momento*

[79] Se trata de un "modelo general", ya que no está centrado en equipos de unas características, nivel o categorías determinadas, sino en las indicaciones de los expertos en voleibol acerca de cómo debería ser la conducta verbal del entrenador en competición, sin referirse o diferenciar un contexto concreto. Aspecto que fue indicado a los expertos en la documentación que acompañaba al cuestionario y que puede ser consultada en el Anexo 2.

en que se emite la información y *contenido de la misma*. Puesto que los momentos se manifiestan (a partir de los datos obtenidos en el estudio descriptivo) como un elemento determinante de las características del contenido tratadas en nuestro estudio, realizaremos un análisis transversal por fases en cada uno de los momentos y diferenciando la actuación de los tres sujetos de estudio.

Concluiremos este capítulo realizando un análisis de la eficacia del programa formativo empleado en la investigación, con relación a las dos variables de estudio: pensamiento del entrenador y conducta verbal del mismo. Para ello, tanto en un caso como en otro, indicaremos los cambios acontecidos en las distintas fases del estudio.

Como síntesis del procedimiento de análisis realizado en nuestra investigación, e indicado en los párrafos anteriores, incluimos el cuadro 4.1., en el que recogemos las distintas partes y el planteamiento seguido en el mismo.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS		
TIPO DE ANÁLISIS / **DIFERENTES ASPECTOS**	**ANÁLISIS POR CASOS**	**ANÁLISIS POR FASES**
UNIDADES DE ANÁLISIS	3 Casos	3 Fases
OBJETIVOS	Profundizar en el conocimiento de cada caso (contexto; creencias y teorías implícitas; percepción de jugadores).	Desarrollar un conocimiento con posibilidad de ser transferible a contextos semejantes a los estudiados.
CARÁCTER	Longitudinal	Transversal
VARIABLES	Pensamiento del entrenador: • Temática: - Momento de la dirección de equipo. - Contenido de la reflexión. - Conducta verbal durante la competición. • Nivel de reflexión. • Autopercepción.	Conducta verbal del entrenador: - Antes del partido. - En intervalos entre sets. - En tiempos para descanso o tiempos muertos. - Durante el partido. - En sustituciones. - Después del partido.
ANÁLISIS FINAL	**EFICACIA DEL PROGRAMA FORMATIVO**	

Cuadro 4.1. Procedimiento de análisis de los datos.

4.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO

El estudio descriptivo ha sido desarrollado durante la primera etapa de nuestra investigación. Mediante el mismo pretendíamos elaborar un modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición.

Para ello encuestamos a 25 expertos en voleibol sobre una serie de parámetros relativos a la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición, y realizamos una revisión bibliográfica y documental sobre este tópico de estudio. Los datos obtenidos mediante el cuestionario y la revisión bibliográfica realizada, nos sirvieron como soporte fundamental para la elaboración del modelo de eficacia que presentaremos en este apartado. Este modelo de eficacia docente fue utilizado para la supervisión y orientación de los entrenadores principiantes que actuaran como sujetos de estudio, en la fase de intervención de nuestra investigación.

La exposición de los datos extraídos en el estudio descriptivo la realizaremos diferenciando los seis momentos del encuentro en los que el entrenador puede aportar información verbal a sus jugadores:

- Antes del partido.
- En intervalos entre sets.
- En tiempos para descanso o tiempos muertos.
- Durante el partido.
- En las sustituciones de jugadores.
- Después del partido.

De esta forma en la exposición del modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición seguiremos el mismo criterio empleado en la elaboración del cuestionario y en la estructuración de los datos extraídos a partir de la revisión bibliográfica.

4.1.1. DATOS DEL CUESTIONARIO

El cuestionario empleado en nuestra investigación (ver Anexo 2) está compuesto por seis partes (cada una correspondiente a uno de los momentos del partido) en las que se pide al experto que especifique un porcentaje, indique una cantidad o establezca una jerarquía con relación a aspectos determinados de la conducta verbal del entrenador en dicho momento (*destinatarios*, *equipo al que hace referencia*, *orientación*, *intención*, etc.). En ninguna ocasión pedimos a los expertos que se centraran en equipos o niveles concretos, sino que indicaran sus tendencias u opiniones generales con relación a cada uno de los aspectos sobre los que fueran interrogados. Desde el momento de la elaboración del cuestionario éramos conscientes de que esta ubicación en un contexto general (sin especificar nivel, categoría, características de los jugadores, situación de juego, etc.) ocasionaría cierta dificultad en la cumplimentación del mismo por parte del experto, pero pese a ello nos pareció oportuno orientarlo de este modo teniendo en cuenta el objetivo perseguido.

Procedemos a continuación a indicar los datos obtenidos con relación a cada uno de los momentos en los que el entrenador puede aportar información verbalmente a sus jugadores durante la dirección de equipo en competición. En cada uno de estos momentos nos referiremos a los diferentes aspectos, de los indicados a continuación, sobre los que los expertos fueron interrogados:

- *Equipo al que hace referencia la información.*
- *Tipo de información.*
- *Acción de juego sobre la que se informa.*
- *Destinatarios de la información.*
- *Intención de la información.*
- *Orientación de la información.*
- *Cantidad de información.*

Con la intención de facilitar al lector la compresión de los datos extraídos del cuestionario, cuando comencemos el análisis del primer momento del encuentro en el que el entrenador puede transmitir información a sus jugadores (*antes del partido*) especificaremos el planteamiento de las preguntas del cuestionario y el tipo de respuesta que debían emitir los expertos a cada una de ellas (porcentaje, orden jerárquico, cantidad numérica).

* CONDUCTA VERBAL ANTES DEL PARTIDO.

- Equipo al que hace referencia la información. Con relación a este momento de *antes del partido* los encuestados debían indicar el porcentaje que consideraban apropiado de referencias a las categorías *propio, contrario, otros* (balón, árbitro, luz, condiciones atmosféricas, etc.). La media[80] de los porcentajes indicados por los expertos en voleibol junto con la desviación típica[81] de los mismos aparecen recogidos en la tabla 4.1.

Propio		**Contrario**		**Otros**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
40%	14,53	55%	14,04	5%	4,85

Tabla 4.1. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación al *equipo al que hace referencia* la conducta verbal del entrenador. *(Antes del partido)*.

Como puede apreciarse en la tabla 4.1., los expertos en voleibol consideran que *antes del partido* el entrenador debe orientar su conducta verbal hacia la indicación de aspectos sobre el equipo *contrario* (55%) y sobre el equipo *propio* (40%), no siendo éste un buen momento para incidir en *otros* aspectos (5%).

- Tipo de información. En función de que la conducta verbal del entrenador estuviese referida al equipo propio o al equipo contrario, los expertos en voleibol debían ordenar jerárquicamente, de mayor a menor importancia, los siguientes tipos de información: *táctica, técnico-táctica, estratégica, psicológica.* La mediana de los valores indicados por los expertos correspondientes a cada una de estas tipologías con relación al equipo *propio* y *contrario* se muestran en la tabla 4.2.

[80] A partir de ahora cuando en las distintas tablas nos refiramos a la *media aritmética* la denominaremos como $\bar{x}$.
[81] A partir de ahora cuando en las distintas tablas nos refiramos a la *desviación típica* la denominaremos como *s*.

EQUIPO AL QUE HACE REF. / TIPO DE INF.	**Equipo propio**	**Equipo contrario**
Táctica	2	1
Técnico-táctica	3	2
Estratégica	2	2
Psicológica	2	3

Tabla 4.2. Mediana de los valores indicados por los expertos en cuanto al *tipo de información* emitida por el entrenador en función del *equipo al que haga referencia*. *(Antes del partido).*

Los datos presentados en la tabla 4.2. ponen de manifiesto que los valores centrales asignados por los expertos en voleibol a la tipología de la información emitida por el entrenador sobre el *propio* equipo, priorizan la información *táctica*, *estratégica* y *psicológica* (ubicando los tres tipos información en la segunda posición del orden jerárquico), dando menor importancia a la información *técnico-táctica*. Con relación a la información emitida por el entrenador sobre el equipo *contrario*, los datos indicados por los expertos ponen de manifiesto que ésta debería ser fundamentalmente de tipo *táctico* (primera posición en el orden jerárquico), ocupando la segunda posición en la jerarquía la información *técnico-táctica* y *estratégica,* y en tercer lugar y con menor importancia la información *psicológica.*

- <u>Acción de juego sobre la que se informa.</u> En lo relativo a este aspecto, los expertos en voleibol debían ordenar jerárquicamente de mayor a menor importancia las referencias a las acciones de juego de *saque, recepción, colocación, ataque, bloqueo, apoyo al ataque (cobertura), contraataque, defensa.* La mediana de los valores indicados por los expertos con relación a este aspecto se muestra en la tabla 4.3.

	Saque	**Recep.**	**Coloc.**	**Ataque**	**Bloqueo**	**Apoyo ataque**	**Contraata.**	**Defen.**
Mediana	1,5	3	4	4	3,5	7,5	7	3,5

Tabla 4.3. Mediana de los valores indicados por los expertos con relación a la conducta verbal del entrenador sobre las distintas *acciones de juego*. *(Antes del partido).*

Las respuestas de los expertos sobre las referencias prioritarias de la conducta verbal del entrenador a las *acciones de juego* establece el siguiente orden: *saque* como *acción de juego* predominante con valor muy cercano a la primera posición en la jerarquía, seguido de *recepción* (3), *bloqueo* y *defensa* (3,5). Ubicados en una posición central en la jerarquía se sitúan *colocación* y *ataque*. Las dos acciones de juego a las que los expertos conceden una importancia muy inferior al resto son el *contraataque* y el *apoyo al ataque,* ocupando ambas categorías los últimos lugares en la jerarquía (7 y 7,5 respectivamente).

- Destinatarios de la información. El grupo de expertos en voleibol debía indicar los porcentajes de información *colectiva* e *individual* que consideraba apropiados, posteriormente y centrándose en la información *individual* (considerando ésta el 100%) debían especificar el porcentaje adecuado de acuerdo con la función en juego de los jugadores *(colocador principal, colocador auxiliar, atacante principal, atacante de punta o auxiliar, atacante auxiliar especial)*. Seguidamente, considerando que la información *individual* fuese el 100% asignarían porcentajes a las categorías *capitán, líder, otros.* La media de los porcentajes indicados por los expertos junto con la desviación típica de dichos valores se muestra en la tabla 4.4.

Colectiva		**Individual**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
62,86%	13,5	37,14%	13,5
Considerando 100% información individual		$\bar{x}$	*s*
	Colocador princp.	44,19%	18,48
	Colocador auxiliar	11,62%	7,62
	Atacante principal	17,57%	8,42
	Atacante de punta	13,71%	7,38
	Atacante aux. esp.	12,91%	6,38
Considerando 100% información individual		$\bar{x}$	*s*
	Capitán	28,48%	14,28
	Líder	29,19%	13,18
	Otros	42,33%	24,05

Tabla 4.4. Media y desviación típica de los valores asignados por los expertos a la conducta verbal del entrenador atendiendo a los *destinatarios de la información* y *función de los jugadores*. *(Antes del partido).*

Como puede apreciarse en la tabla 4.4. en opinión de los expertos la información *colectiva* tiene una importancia considerablemente superior a la información *individual* que debe ser aportada *antes del partido* (62.86% frente a 37,14%). Considerando la *función de juego* de los jugadores, la información *individual* debería ir dirigida prioritariamente al *colocador principal del equipo* (44,19%), entre el resto de funciones de juego que presentan valores similares, los expertos destacan las indicaciones al *atacante principal* (17,57%). Finalmente si consideramos la *función social* de los jugadores (*líder, otros*) o la representatividad de los mismos (*capitán, otros*) vemos como los expertos opinan que el mayor porcentaje de la información *individual* (42,33%) debería ir dirigida a *otros* jugadores, no al *líder* ni al *capitán*, adquiriendo estas dos funciones similar importancia en cuanto a aporte de información por parte del entrenador (29,19% y 28,48% respectivamente).

* **EN LOS INTERVALOS ENTRE SETS.**

- Equipo al que hace referencia la información. Como puede apreciarse en la tabla 4.5. los datos indicados por los expertos en voleibol en lo relativo a este aspecto muestran valores similares para ambos equipos, predominando ligeramente las referencias al *propio* equipo (52,37% frente a 47,63%).

Propio		**Contrario**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
52,37%	13,61	47,63%	13,61

Tabla 4.5. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación al *equipo que hace referencia* la conducta verbal del entrenador. *(*En *intervalos entre sets).*

- Tipo de información. El cálculo de la mediana de los valores asignados, jerárquicamente, por los expertos a los distintos tipos de información con relación al *propio* equipo y al equipo *contrario*, presentados en la tabla 4.6., pone de manifiesto la tendencia a realizar sobre el *propio* equipo indicaciones principalmente de tipo *táctico* (primer lugar en la jerarquía). El segundo lugar en la jerarquía lo ocupa la información *estratégica* y *psicológica*. La información *técnico-táctica* sobre el equipo *propio* goza de escasa importancia en la jerarquía. En lo relativo al equipo *contrario*, la

mayor importancia se concede a la información *táctica* (1), seguido de la información de tipo *estratégico* (1,5). Las tipologías de información *técnico-táctica* y sobre todo la *psicológica* tienen una importancia considerablemente inferior a las anteriores, en el *intervalo entre sets.*

EQUIPO AL QUE HACE REF. / TIPO DE INF.	**Equipo propio**	**Equipo contrario**
Táctica	1	1
Técnico-táctica	3,5	3
Estratégica	2	1,5
Psicológica	2	4

Tabla 4.6. Mediana de los valores indicados por los expertos en cuanto al *tipo de información* emitida por el entrenador en función del *equipo al que haga referencia*. *(*En *intervalos entre sets).*

- Acción de juego sobre la que se informa. Como comentamos cuando nos referimos al momento de *antes del partido*, consideramos que las prioridades establecidas por los expertos con relación a la *acción de juego* responden a la importancia que los expertos conceden de forma general a las mismas, pero que dependen en gran medida de las características de los dos equipos que se enfrenten y de la situación de juego. La mediana de los datos indicados por los expertos establece como prioritarias las acciones de *saque* (2), *recepción* (2), *bloqueo* (3), *defensa* (3). Una posición intermedia ocupan la *colocación* (4) y el *ataque* (4), relegando a las últimas posiciones las acciones de *contraataque* (7) y *apoyo al ataque* o cobertura (8) que ocupa el último lugar en la jerarquía. (Ver tabla 4.7.).

	Saque	**Recep.**	**Coloc.**	**Ataque**	**Bloqueo**	**Apoyo ataque**	**Contraata.**	**Defen.**
Mediana	2	2	4	4	3	8	7	3

Tabla 4.7. Mediana de los valores indicados por los expertos con relación a la conducta verbal del entrenador sobre las distintas *acciones de juego*. *(*En *intervalos entre sets).*

- Destinatarios de la información. La media de los porcentajes indicados por los expertos con relación a los destinatarios de la información emitida por el entrenador en los *intervalos entre sets*, presentados en la tabla 4.8.,

permite comprobar la tendencia a emplear una información *colectiva* (60%) con mayor frecuencia que la información *individual* (40%) en este momento del encuentro. La información *individual* aportada por el entrenador estaría dirigida principalmente al *colocador principal* (39%), seguido del *atacante principal* (21,79%) y en menor medida del *atacante de punta* (17,15%). La consideración de la *función social* de los jugadores o su representatividad en el equipo pone de manifiesto que los expertos en voleibol opinan que el mayor porcentaje de información *individual* emitido por el entrenador durante el *intervalo entre sets* iría dirigido a *otros* jugadores (38,79%) distintos al *líder* y al *capitán* del equipo. En este momento del encuentro se le reconoce mayor importancia a informar individualmente al *líder* (36%) que al *capitán* (25,21%).

Colectiva		**Individual**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
60,95%	13,33	39,05%	13,33
Considerando 100% información individual		$\bar{x}$	*s*
	Colocador princp.	39%	11,97
	Colocador auxiliar	7,95%	8,24
	Atacante principal	21,79%	7,35
	Atacante de punta	17,15%	5,96
	Atacante aux. esp.	14,11%	5,78
Considerando 100% información individual		$\bar{x}$	*s*
	Capitán	25,21%	11,6
	Líder	36%	12,57
	Otros	38,79%	20

Tabla 4.8. Media y desviación típica de los valores asignados por los expertos a la conducta verbal del entrenador atendiendo a los *destinatarios de la información* y *función de los jugadores*. *(*En *intervalos entre sets).*

- Intención de la información. Con relación a este aspecto, en el cuestionario se pedía a los expertos que indicaran el porcentaje que consideraban apropiado de información *descriptiva* y *prescriptiva* en los *intervalos entre sets.* Los datos extraídos del cuestionario muestran una importancia muy similar de ambos tipos de información (50,24% frente a 49,76%), resultando necesario destacar los elevados valores obtenidos en la desviación típica, que muestran la elevada dispersión manifestada en las respuestas de los expertos. (Ver tabla 4.9.).

Descriptiva		**Prescriptiva**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
50,24%	22,17	49,76%	22,17

Tabla 4.9. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación a la *intención* de la conducta verbal del entrenador. *(*En *intervalos entre sets).*

Orientación de la información. Igual que en el caso de la *intención* de la información, en lo relativo a la *orientación* de la información los expertos fueron interrogados sobre los porcentajes que consideraban apropiados de información *positiva* y *negativa* por parte del entrenador. Como aparece en la tabla 4.10. en opinión de los expertos la información aportada en este momento del encuentro debería ser fundamentalmente *positiva*, siendo la relación entre información *positiva* y *negativa* equivalente a 3:1.

Positiva		**Negativa**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
75,24%	15,31	24,76%	15,31

Tabla 4.10. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación a la *orientación* de la conducta verbal del entrenador. *(*En *intervalos entre sets).*

- Cantidad de información. Mediante una de las preguntas del cuestionario referida a los *intervalos entre sets* pretendíamos conocer la *cantidad* de aspectos o puntos informativos diferentes que el entrenador debería aportar a sus jugadores, de este modo, los expertos debían indicar numéricamente la *cantidad* de aspectos diferentes que consideraban apropiados. El valor central o mediana de las cantidades indicadas por los expertos es tres.

* CONDUCTA VERBAL EN LOS TIEMPOS PARA DESCANSO O TIEMPOS MUERTOS.

- Equipo al que hace referencia la información. Como puede apreciarse en la tabla 4.11., los expertos en voleibol asignan en los *tiempos para descanso o tiempos muertos* una importancia ligeramente superior a las referencias sobre el equipo *contrario* (54,71%) que sobre el equipo *propio* (45,29%).

Propio		**Contrario**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
45,29%	9,15	54,71%	9,15

Tabla 4.11. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación al *equipo que hace referencia* la conducta verbal del entrenador. *(*En *tiempo muerto).*

- Tipo de información. En la tabla 4.12. mostramos el orden jerárquico correspondiente a los distintos *tipos de información* en función del *equipo al que hace referencia la información*. Cuando la información está referida al equipo *propio* los expertos indican un predominio de información *táctica* (1,5) seguida de la *estratégica* y *psicológica* (2), con una importancia claramente inferior aparece la información *técnico-táctica* (3). Cuando la información está referida al equipo *contrario* la primera posición en la jerarquía es compartida por la información de tipo *táctico* y *estratégico*, una importancia claramente inferior se concede a la información *técnico-táctica* (3) y *psicológica* (4).

EQUIPO AL QUE HACE REF. / TIPO DE INF.	**Equipo propio**	**Equipo contrario**
Táctica	1,5	1
Técnico-táctica	3	3
Estratégica	2	1
Psicológica	2	4

Tabla 4.12. Mediana de los valores indicados por los expertos en cuanto al *tipo de información* emitida por el entrenador en función del *equipo al que haga referencia*. *(*En *tiempo muerto).*

- Acción de juego sobre la que se informa. Las prioridades establecidas por los expertos en voleibol con relación a la *acción de juego* sobre la que se informa, muestran el siguiente orden jerárquico: *recepción* (2), *saque* (2,5), *bloqueo* (2,5), *colocación, ataque y defensa* (4), y con una importancia claramente inferior *contraataque* (7) y *apoyo al ataque* (8). (Ver tabla 4.13.).

	Saque	**Recep.**	**Coloc.**	**Ataque**	**Bloqueo**	**Apoyo ataque**	**Contraata.**	**Defen.**
Mediana	2,5	2	4	4	2,5	8	7	4

Tabla 4.13. Mediana de los valores indicados por los expertos con relación a la conducta verbal del entrenador sobre las distintas *acciones de juego*. *(*En *tiempo muerto).*

- Destinatarios de la información. Los valores medios de los porcentajes indicados por los expertos sobre los *destinatarios de la información* en los *tiempos para descanso o tiempos muertos*, ponen de manifiesto un ligero predominio de información *colectiva* (54,05%) sobre *individual* (45,95%). La desviación típica correspondiente a los valores indicados por los expertos es elevada (20,21), lo cual muestra la dispersión de las respuestas indicadas por los expertos. Si consideramos la información *individual* como el 100% y tenemos en cuenta la *función en juego* de los distintos jugadores, comprobamos mediante la observación de la tabla 4.14. que el porcentaje más elevado de la misma iría dirigida al *colocador principal* (37,68%), seguido del *atacante principal* (22,42%) y en menor medida del *atacante de punta* (18,05%). Como ocurría en los dos momentos del encuentro que han sido analizados previamente (*antes del partido* e *intervalos entre sets*), si tenemos en cuenta las funciones de *líder* y *capitán* del equipo, el porcentaje más elevado de la información *individual* no corresponde a ninguno de ellos, sino que estaría dirigida a *otros* jugadores (43,79%), pese a ello de las dos funciones diferenciadas anteriormente al *líder* se le asigna (con relación al aspecto que estamos comentando) una importancia superior que al *capitán* (33,68% y 22,53% respectivamente).

Colectiva		**Individual**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
54,05%	20,21	45,95%	20,21
Considerando 100% información individual		$\bar{x}$	*s*
	Colocador princp.	37,68%	10,55
	Colocador auxiliar	7,23%	9,16
	Atacante principal	22,42%	5,51
	Atacante de punta	18,05%	5,24
	Atacante aux. esp.	14,62%	5,24
Considerando 100% información individual		$\bar{x}$	*s*
	Capitán	22,53%	10,94
	Líder	33,68%	14,13
	Otros	43,79%	22,34

Tabla 4.14. Media y desviación típica de los valores asignados por los expertos a la conducta verbal del entrenador atendiendo a los *destinatarios de la información* y *función de los jugadores*. *(*En *tiempo muerto).*

- Intención de la información. En lo relativo a este aspecto, los datos indicados por los expertos (ver tabla 4.15.) muestran un ligero predominio de información *prescriptiva* (55,71%) sobre *descriptiva* (44,29%). Como ocurría en los *intervalos entre sets*, la desviación típica indicadora de la dispersión de las respuestas de los expertos es bastante elevada (22,8). Aunque ya lo hemos comentado en anteriores ocasiones, consideramos oportuno recordar que el tamaño de la muestra de expertos (25) es un aspecto a considerar en los valores de la desviación típica obtenidos tanto en ésta como en el resto de las respuestas porcentuales recogidas en el cuestionario.

Descriptiva		**Prescriptiva**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
44,29%	22,8	55,71%	22,8

Tabla 4.15. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación a la *intención* de la conducta verbal del entrenador. *(*En *tiempo muerto).*

- Orientación de la información. Según se recoge en la tabla 4.16., en la *orientación* de la conducta verbal del entrenador en los *tiempos muertos* es manifiesto el predominio *positivo* (80%) sobre el *negativo* (20%). La relación entre ambas es de 4:1, siendo prioritaria la información *positiva.*

Positiva		**Negativa**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
80%	11,55	20%	11,55

Tabla 4.16. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación a la *orientación* de la conducta verbal del entrenador. *(*En *tiempo muerto).*

- Cantidad de información. Del mismo modo que en el caso de los *intervalos entre sets*, en el cuestionario cumplimentado por los expertos incluimos una pregunta referida a la *cantidad* de información que consideraban apropiado que los entrenadores transmitiesen a sus jugadores durante el tiempo muerto. La mediana de los valores indicados por los expertos tiene un valor de 2,5, lo cual sitúa las respuestas centrales de los expertos entre dos y tres aspectos diferentes o puntos informativos.

* CONDUCTA VERBAL DURANTE EL PARTIDO.

- Equipo al que hace referencia la información. Como se aprecia en la tabla 4.17., la media de los porcentajes indicados por los expertos con relación al *equipo al que hace referencia la información* muestra un valor similar para el equipo *propio* (49%) y *contrario* (51%).

Propio		**Contrario**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
49%	14,11	51%	14,11

Tabla 4.17. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación al *equipo que hace referencia* la conducta verbal del entrenador. *(Durante el partido).*

- Tipo de información. Considerando el *tipo de información* en función del *equipo al que hace referencia la información* aportada por el entrenador, los datos indicados por los expertos ponen de manifiesto que cuando se trata de información sobre el *propio* equipo la mayor importancia en la jerarquía la obtiene la información de tipo *táctico* y *estratégico* (2), siendo menos importante la información de tipo *técnico-táctica* y *psicológica* (3). Cuando la información está referida al equipo *contrario*, los tipos de información claramente prioritarios son *táctica* y *estratégica*, ocupando ambos la primera posición en la jerarquía, la información *técnico-táctica* (3) y *psicológica* (4) gozan de un reconocimiento claramente inferior. (Ver tabla 4.18.)

EQUIPO AL QUE HACE REF. / TIPO DE INF.	**Equipo propio**	**Equipo contrario**
Táctica	2	1
Técnico-táctica	3	3
Estratégica	2	1
Psicológica	3	4

Tabla 4.18. Mediana de los valores indicados por los expertos en cuanto al *tipo de información* emitida por el entrenador en función del *equipo al que haga referencia*. *(Durante el partido).*

- Acción de juego sobre la que se informa. En la tabla 4.19. se recogen los valores correspondientes a la mediana de las respuestas indicadas por los expertos con relación a la *acción de juego* sobre la que se informa, como puede apreciarse en dicha tabla, dos *acciones de juego* obtienen las mejores posiciones en la jerarquía *saque* (2) y *bloqueo* (3), seguidas de *recepción, colocación, ataque* y *defensa* (4), y finalmente con escasa importancia *contraataque* (7) y *apoyo al ataque* (8).

	Saque	**Recep.**	**Coloc.**	**Ataque**	**Bloqueo**	**Apoyo ataque**	**Contraata.**	**Defen.**
Mediana	2	4	4	4	3	8	7	4

Tabla 4.19. Mediana de los valores indicados por los expertos con relación a la conducta verbal del entrenador sobre las distintas *acciones de juego*. *(Durante el partido).*

- Destinatarios de la información. *Durante el partido* los expertos asignan un porcentaje considerablemente mayor a la información *individual* (63,1%) que a la *colectiva* (36,9%). Considerando esta información *individual* como el 100% de la información y teniendo en cuenta la *función en juego* de los jugadores, los valores asignados al *colocador principal* (44,75%) y al *atacante principal* (22,5%) son considerablemente superiores al resto de funciones diferenciadas. Si tenemos en cuenta la función de *líder, capitán* y *otros* jugadores del equipo, los porcentajes de información *individual* que según los expertos se deberían aportar a los mismos, conceden el valor más elevado a *otros* jugadores (38,16%), seguido del *líder* (32,26%) y del *capitán* del equipo (29,58%).

La información *individual* aportada por el entrenador *durante el partido* puede ir dirigida a algún jugador o jugadores que estén en juego, a algún jugador que ha sido cambiado y por tanto sale del terreno de juego o al jugador que entra a ocupar su posición en el terreno de juego. Considerando la información *individual* con un valor del 100% y teniendo en cuenta los cambios o sustituciones de jugadores, en el cuestionario pedíamos a los expertos que indicaran los porcentajes de información que consideraban adecuados aportar al *jugador cambiado* que sale del terreno de juego y al *jugador que entra al terreno*. Los datos extraídos de los cuestionarios cumplimentados por los expertos ponen de manifiesto la mayor importancia concedida a la información aportada al *jugador que entra al campo* (61,75%), que la aportada al *jugador cambiado* (38,25%). (Ver tabla 4.20.).

Colectiva		**Individual**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
36,9%	18,93	63,1%	18,93
Considerando 100% información individual		$\bar{x}$	*s*
	Colocador princp.	44,75%	10,05
	Colocador auxiliar	9,5%	7,95
	Atacante principal	22,5%	8,08
	Atacante de punta	13,6%	5,98
	Atacante aux. esp.	9,65%	5,13
Considerando 100% información individual		$\bar{x}$	*s*
	Capitán	29,58%	14,95
	Líder	32,26%	13,88
	Otros	38,16%	21,26

		$\bar{x}$	*s*
Considerando 100% información individual	**Al jugador que ha sido cambiado**	38,25%	15,75
	Al jugador que entra al campo	61,75%	15,75

Tabla 4.20. Media y desviación típica de los valores asignados por los expertos a la conducta verbal del entrenador atendiendo a los *destinatarios* de la información y *función de los jugadores*. *(Durante el partido).*

- Intención de la información. Los expertos consideran que debe existir un equilibrio entre la conducta verbal *prescriptiva* y *descriptiva* del entrenador *durante el partido.* Como aparece recogido en la tabla 4.21., los valores medios asignados a cada una de estas categorías corresponden al 50%. Al igual que ocurría en el resto de momentos, los valores indicados por los expertos presentan una gran dispersión manifestada por el elevado valor obtenido en la desviación típica (24,69).

Descriptiva		**Prescriptiva**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
50%	24,69	50%	24,69

Tabla 4.21. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación a la *intención* de la conducta verbal del entrenador. *(Durante el partido).*

- Orientación de la información. Como puede apreciarse en la tabla 4.22., una vez más en este momento del encuentro (*durante el partido)* los datos obtenidos del cuestionario muestran un considerable predominio de información *positiva* (76,67%) sobre la *negativa* (23,33%). La relación existente entre ambas equivale aproximadamente a 3:1.

Positiva		**Negativa**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
76,67%	13,92	23,33%	13,92

Tabla 4.22. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación a la *orientación* de la conducta verbal del entrenador. *(Durante el partido).*

* CONDUCTA VERBAL EN LAS SUSTITUCIONES.

- Equipo al que hace referencia la información. La media de los valores indicados por los expertos con relación al *equipo al que hace referencia la información* aportada por el entrenador en las *sustituciones*, muestra un porcentaje ligeramente mayor concedido a las referencias sobre el equipo *propio* (54,44%) que sobre el equipo *contrario* (45,56%). (Ver tabla 4.23.).

Propio		**Contrario**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
54,44%	17,07	45,56%	17,07

Tabla 4.23. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación al *equipo que hace referencia* la conducta verbal del entrenador. *(*En las *sustituciones).*

- Tipo de información. Considerando el *tipo de información* a emitir por el entrenador en función del *equipo al que haga referencia la misma*, la mediana de los valores indicados por los expertos, recogida en la tabla 4.24., permite establecer las siguientes prioridades: cuando la información está referida al equipo *propio* la tipología prioritaria es la información *táctica* (1), seguida de la *estratégica* (2) y con una importancia considerablemente inferior la información *técnico-táctica* y *psicológica* (3); cuando la información está referida al equipo *contrario* predominan los tipos de información *táctica* y *estratégica* (con valores de mediana correspondientes a 1,5), con mucha menor importancia aparece la información *técnico-táctica* (3) y *psicológica* (4).

EQUIPO AL QUE HACE REF. / TIPO DE INF.	**Equipo propio**	**Equipo contrario**
Táctica	1	1,5
Técnico-táctica	3	3
Estratégica	2	1,5
Psicológica	3	4

Tabla 4.24. Mediana de los valores indicados por los expertos en cuanto al *tipo de información* emitida por el entrenador en función del *equipo al que haga referencia*. *(*En las *sustituciones).*

- Acción de juego sobre la que se informa. En la tabla 4.25. se recoge la mediana de los valores asignados por los expertos en voleibol a cada una de las *acciones de juego* diferenciadas. Como puede apreciarse, el orden de prioridad establecido en lo relativo al aporte de información sobre las distintas acciones de juego en las *sustituciones* de jugadores es el siguiente: *saque* (1), *bloqueo* y *defensa* (3), *recepción* y *colocación* (4), *ataque* (5), *contraataque* (7), y *apoyo al ataque* (8).

	Saque	**Recep.**	**Coloc.**	**Ataque**	**Bloqueo**	**Apoyo ataque**	**Contraata.**	**Defen.**
Mediana	1	4	4	5	3	8	7	3

Tabla 4.25. Mediana de los valores indicados por los expertos con relación a la conducta verbal del entrenador sobre las distintas *acciones de juego*. *(*En las *sustituciones).*

- Destinatarios de la información. En las *sustituciones* de jugadores la media del porcentaje asignado por los expertos a la información *individual* (85,48%) es muy superior a la de información *colectiva* (14,52%). Atendiendo a la *función en juego* de los jugadores, el *colocador principal* (38,93%) y *atacante principal* (21,79%) son los que reciben mayor cantidad de información *individual*, seguidos del *atacante de punta o auxiliar* (16,78%). Considerando la función de *líder, capitán* y *otros*, los expertos opinan que el mayor porcentaje de información *individual* está dirigido a *otros* jugadores (38,87%), seguido del *líder* (31,20%) y del *capitán* del equipo (29,93%), existiendo una diferencia mínima entre los porcentajes asignados al *líder* y al *capitán.* Como puede apreciarse en la tabla 4.26., los expertos consideran que suponiendo que la información *individual* fuese el 100% de la información, un 27,86% de la misma iría dirigida al *jugador cambiado* y un 72,14% al *jugador que entra al campo*, asignando una importancia claramente superior a la información aportada al jugador que va a entrar en juego.

Colectiva		Individual	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
14,52%	11,54	85,48%	11,54
Considerando 100% información individual		$\bar{x}$	*s*
	Colocador princp.	38,93%	13,91
	Colocador auxiliar	8,93%	8,7
	Atacante principal	21,79%	6,44
	Atacante de punta	16,78%	7,22
	Atacante aux. esp.	13,57%	6,1
Considerando 100% información individual		$\bar{x}$	*s*
	Capitán	29,93%	20,07
	Líder	31,20%	12,42
	Otros	38,87%	24,74
Considerando 100% información individual		$\bar{x}$	*s*
	Al jugador que ha sido cambiado	27,86%	18,68
	Al jugador que entra al campo	72,14%	18,68

Tabla 4.26. Media y desviación típica de los valores asignados por los expertos a la conducta verbal del entrenador atendiendo a los *destinatarios* de la información y *función de los jugadores*. *(*En las *sustituciones).*

- Intención de la información. Como puede apreciarse en la tabla 4.27., los datos indicados por los expertos muestran un ligero predominio de información *prescriptiva* (53,33%) sobre *descriptiva* (46,67%) en las *sustituciones* de jugadores. Los valores correspondientes a la desviación típica son muy elevados, como ocurría en el resto de momentos en que los expertos han sido interrogados sobre la *intención* de la información, lo cual muestra una vez más la elevada dispersión existente en las respuestas indicadas por los expertos sobre este aspecto de la información.

Descriptiva		Prescriptiva	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
46,67%	29,37	53,33%	29,37

Tabla 4.27. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación a la *intención* de la conducta verbal del entrenador. *(*En las *sustituciones).*

* CONDUCTA VERBAL DESPUÉS DEL PARTIDO.

- Equipo al que hace referencia la información. En la tabla 4.28. se recogen la media y la desviación típica de los valores indicados por los expertos con relación al equipo *propio* y *contrario.* Como puede comprobarse, los porcentajes son mucho más elevados para las referencias al equipo *propio* (81,11%) que al equipo *contrario* (18,98%).

Propio		**Contrario**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
81,11%	8,75	18,98%	8,75

Tabla 4.28. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación al *equipo que hace referencia* la conducta verbal del entrenador. *(Después del partido).*

- Tipo de información. En el caso de la información referida al equipo *propio*, el *tipo de información* que los expertos indican como prioritario es la información *táctica*, concediéndole una importancia considerablemente inferior al resto de tipologías de información, así *técnico-táctica* y *estratégica* (3), y *psicológica* (3,5). Cuando la información está referida al equipo *contrario*, la información *táctica* (1,5) y *estratégica* (2) aparecen como prioritarias, concediéndole una importancia menor en la jerarquía a la información *técnico-táctica* (3) y *psicológica* (4).

EQUIPO AL QUE HACE REF. / TIPO DE INF.	**Equipo propio**	**Equipo contrario**
Táctica	1	1,5
Técnico-táctica	3	3
Estratégica	3	2
Psicológica	3,5	4

Tabla 4.29. Mediana de los valores indicados por los expertos en cuanto al *tipo de información* emitida por el entrenador en función del *equipo al que haga referencia*. *(Después del partido).*

- Acción de juego sobre la que se informa. La mediana de los valores asignados jerárquicamente por los expertos a la información sobre las distintas *acciones de juego*, *después del partido*, está recogida en la tabla 4.30. Como puede apreciarse el orden de importancia de las distintas acciones de juego es el siguiente: *saque* (1), *recepción* (2), *bloqueo* (3), *colocación* y *ataque* (4), *defensa* (5), *contraataque* (7), *apoyo al ataque* (8).

	Saque	**Recep.**	**Coloc.**	**Ataque**	**Bloqueo**	**Apoyo ataque**	**Contraata.**	**Defen.**
Mediana	1	2	4	4	3	8	7	5

Tabla 4.30. Mediana de los valores indicados por los expertos con relación a la conducta verbal del entrenador sobre las distintas *acciones de juego*. *(Después del partido).*

- Destinatarios de la información. Como muestran los datos presentados en la tabla 4.31., según los expertos la información aportada por el entrenador a sus jugadores *después del partido*, considerando los destinatarios de la información, sería *colectiva* e *individual.* El porcentaje medio asignado a la información *colectiva* (55,75%) es ligeramente superior al porcentaje asignado a la información *individual* (44,25%). Los valores correspondientes a la desviación típica, con relación al aspecto comentado, son elevados (19,58), lo que nos muestra la gran dispersión de las respuestas indicadas por los expertos. Considerando la información *individual* como el 100% de la información y teniendo en cuenta la *función en juego* de los jugadores, el porcentaje más elevado de la misma estaría dirigido al *colocador principal* (31,63%), seguido del *atacante principal* (22,24%) y del *atacante de punta o auxiliar* (18,53%). Si tenemos en cuenta la función social (*líder*) y la representatividad de los jugadores en el equipo (*capitán*), comprobamos que el porcentaje más elevado de información *individual* estaría dirigido a *otros* jugadores (45,94%), siendo los porcentajes asignados al *líder* y al *capitán* muy similares (27,06% y 27% respectivamente).

Colectiva		**Individual**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
55,75%	19,58	44,25%	19,58
Considerando 100% información individual		$\bar{x}$	*s*
	Colocador princp.	31,63%	9,9
	Colocador auxiliar	11,26%	7,73
	Atacante principal	22,24%	6,47
	Atacante de punta	18,53%	5,44
	Atacante aux. esp.	16,34%	5,75
Considerando 100% información individual		$\bar{x}$	*s*
	Capitán	27%	12,59
	Líder	27,06%	9,29
	Otros	45,94%	21,06

Tabla 4.31. Media y desviación típica de los valores asignados por los expertos a la conducta verbal del entrenador atendiendo a los *destinatarios* de la información y *función de los jugadores*. *(Después del partido).*

- Intención de la información. *Después del partido* la información aportada por el entrenador, según indican los expertos, presenta valores superiores en la categoría *descriptiva* (59%) que *prescriptiva* (41%). Como ocurría en el resto de momentos en los que interrogamos a los expertos sobre la *intención* de la información, la desviación típica obtiene valores muy elevados (19,97). (Ver tabla 4.32.).

Descriptiva		**Prescriptiva**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
59%	19,97	41%	19,97

Tabla 4.32. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación a la *intención* de la conducta verbal del entrenador. *(Después del partido).*

- Orientación de la información. Los datos indicados por los expertos con relación a este aspecto de la información muestran porcentajes superiores para la información *positiva* (60,75%) que *negativa* (39,25%). (Ver tabla 4.33.).

Positiva		**Negativa**	
$\bar{x}$	*s*	$\bar{x}$	*s*
60,75%	21,46	39,25%	21,46

Tabla 4.33. Media y desviación típica de los porcentajes indicados por los expertos con relación a la *orientación* de la conducta verbal del entrenador. *(Después del partido).*

4.1.2. CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE EFICACIA DE LA CONDUCTA VERBAL

En este apartado emplearemos los datos extraídos del cuestionario cumplimentado por los expertos en voleibol y la revisión bibliográfica y documental realizada, para construir el modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición. Dicho modelo de eficacia docente fue empleado como referente fundamental para la supervisión y orientación de los entrenadores que participaron como sujetos de estudio, en la etapa de intervención de nuestra investigación.

Presentamos a continuación el modelo de eficacia de la conducta verbal refiriéndonos específicamente a cada uno de los momentos de aporte de información durante el encuentro (antes del partido, en intervalos entre sets, en tiempos para descanso o tiempos muertos, durante el partido, en las sustituciones de jugadores, después del partido), así como a las características generales de la información emitida en momentos de parada del juego, en los que todos los jugadores pueden estar atentos a las indicaciones del entrenador y se les puede aportar información conjuntamente.

* CONDUCTA VERBAL ANTES DEL PARTIDO.

La información aportada por el entrenador de voleibol a sus jugadores *antes del partido* se emplea fundamentalmente para centrar y preparar a los jugadores para la competición, incidir en su motivación y deseo de superación, orientar su atención y anticipar actuaciones futuras preparando al jugador para las mismas, (Hotz, 1999; Mesquita, 1997). Esta información debe ser concreta y enfocada hacia aspectos clave o centrales relacionados con el resultado competitivo, (Mesquita, 1997; Bloom, Durand-Bush y Salmela, 1997; Dias, Sarmento y Rodrigues, 1994), manteniendo durante la misma un enfoque positivo (Mesquita, 1997; Bloom, Durand-Bush y Salmela, 1997).

Es conveniente que la conducta verbal del entrenador haga referencia tanto al equipo *contrario* (55%) como al *propio* equipo (40%), de acuerdo con los objetivos perseguidos con esta información e indicados previamente, se trataría de centrar y contextualizar a los jugadores en el partido concreto a disputar contra un adversario determinado y en hacer referencia a las propias actuaciones relacionadas con el contrario. La

información sobre el equipo *contrario* debe ser fundamentalmente de tipo *táctico*, y la información sobre el *propio* equipo estaría referida prioritariamente a aspectos *tácticos* (Bloom, Durand-Bush y Salmela, 1997; Dias, Sarmento y Rodrigues 1994)*, estratégicos o psicológicos* (Dias, Sarmento y Rodrigues, 1994).

Entre las acciones de juego a las que prioritariamente debería referirse el entrenador *antes del partido,* según los datos extraídos del cuestionario, podemos destacar el *saque,* la *recepción,* el *bloqueo* y la *defensa.* Consideramos que las referencias a unas acciones u otras de juego va a depender en gran medida de las características del propio equipo (parcelas más y menos fuertes, jugadores especialistas, etc.) y de las características del equipo contrario (parcelas del juego más fuertes y más débiles, jugadores, características y posibilidades de los mismos, etc.), por lo cual creemos que el establecimiento de estas prioridades por parte de los expertos responde a la importancia concedida por ellos a las distintas *acciones de juego* y conforme a ello a la conveniencia de incidir sobre las mismas, pero son muy dependientes de las características de ambos equipos en lo relativo a ellas.

Puesto que *antes del partido* el juego está parado, (aún no ha comenzado), el entrenador puede emplear dicho momento para aportar información principalmente *colectiva* (63%) a sus jugadores, ya que puede acceder conjuntamente a todos los miembros de su equipo. Por su parte, la información *individual* (37%) debería estar dirigida de forma prioritaria a jugadores con funciones relevantes y trascendentes en el equipo, al *colocador principal* del equipo (44%), debido a la importancia de éste jugador en la organización y distribución del juego de ataque. También por el considerable valor concedido al/los *atacante/s principal/es* del equipo y por su frecuente intervención en primera línea, estos jugadores podrían ser informados individualmente con cierta frecuencia por parte del entrenador (18%). Los jugadores que desempeñan las funciones de *capitán* o *líder* del equipo no reciben el mayor porcentaje de información individual por parte del entrenador, sino que, según indican los expertos, el mayor porcentaje de información *individual* estaría dirigido a *otros* jugadores (42%). Consideramos por tanto que la *función social* o de representatividad de los jugadores en el equipo no es un factor prioritario en la decisión de aportar mayor o menor cantidad de información individual en el momento de *antes del partido.*

* CONDUCTA VERBAL EN INTERVALOS ENTRE SETS.

Los *intervalos entre sets*, según indica Beal (1989), deben ser aprovechados por el entrenador para incidir en los aspectos que contribuyen a la obtención de éxito, dotando de confianza y seguridad al equipo (evitando que se hunda si perdió el set anterior, o que se relaje si lo ganó), Díaz (1992). Beal (1989) recomienda que se refuercen los aspectos tácticos relacionados con las combinaciones de rotación y el plan de juego, en este mismo sentido se manifiesta Díaz (1992), indicando que en los *intervalos entre sets* el entrenador dispone de una evaluación del set anterior que le permite poder tomar decisiones o intervenir en estos aspectos de forma más objetiva y segura. Unido a los aspectos anteriores es conveniente asegurarse de que si se realiza alguna sustitución de jugadores éstos estén informados adecuadamente del plan de juego y ajustes realizados, y de que los jugadores estén atentos al juego, (Beal, 1989).

La conducta verbal del entrenador en los *intervalos entre sets* debe estar referida a aspectos del equipo *propio* (52%) y *contrario* (48%) en similares porcentajes. Cuando el entrenador aporta información en este momento del encuentro, las indicaciones referidas al plan de juego, ajustes, actuación de los jugadores deben estar relacionadas y tener en cuenta las características y actuación del *contrario* con el que se enfrentan, (Díaz, 1992; Rodrigues y Pina, 1999, obtuvieron un predominio de información sobre el adversario). El tipo de información aportada sobre el propio equipo es prioritariamente *táctica*, y con menor importancia *estratégica* y *psicológica*. Por su parte, las indicaciones sobre el *contrario* están centradas fundamentalmente en aspectos *tácticos* o *estratégicos* de la actuación de éste. Rodrigues y Pina (1999), sin diferenciar el equipo al que hacía referencia la información, obtuvieron en su estudio un predominio de información *táctica* y *psicológica.*

Las *acciones de juego* prioritarias sobre las que incidir en este momento del encuentro, ya hemos indicado en anteriores ocasiones que consideramos que va a depender en gran medida de las características del equipo propio y contrario, y como consecuencia de ello de las características de las situaciones que acontecen en el juego. Pese a ello, las prioridades indicadas por los expertos en voleibol manifiesta el siguiente orden de importancia: *saque* y *recepción* ocupan las primeras posiciones en la jerarquía (2), seguidos del *bloqueo* y la *defensa* (3), a continuación *colocación* y *ataque* (4), y como acciones de juego con una importancia claramente inferior están el *contraataque* (7) y *apoyo al ataque* (8), que ocupa la última posición en la jerarquía.

Los *intervalos entre sets* son, como el *antes del partido* y los *tiempos muertos*, momentos en los que el entrenador puede informar conjuntamente a todos los miembros del equipo, ya que durante ellos el juego está parado y todos los jugadores pueden estar atentos a las indicaciones del entrenador. Debido a ello, el mayor porcentaje de información aportada por el entrenador en los *intervalos entre sets* debería ser *colectiva* (61%), aspecto confirmado también por Rodrigues y Pina (1999), pudiendo aportar información *individual* (39%) a los jugadores más relevantes, importantes o transcendentes en el equipo, principalmente al *colocador principal* (39%) o *atacante* y bloqueador *principal* (22%), de acuerdo con Beal (1989). Si tenemos en cuenta aspectos sociales (*líder*) y función de representación del equipo (*capitán*), comprobamos, según los datos aportados por los expertos en el cuestionario, que el desempeño de dichas funciones por parte de los jugadores no indica que el entrenador deba aportar la mayor cantidad de información *individual* a ellos, sino que se aprecia que el mayor porcentaje de la misma es para *otros* jugadores (39%). Pese a ello sí se manifiesta mayor importancia, con relación a este aspecto, en la figura del *líder* (36%) que en la del *capitán* del equipo (25%).

Con relación a la *intención* de la información emitida en los *intervalos entre sets* por parte de los entrenadores, los resultados del cuestionario a los expertos conceden el mismo valor a la información *descriptiva* y *prescriptiva* (apreciándose en dichos valores una elevada desviación típica que indica la dispersión de las respuestas, y es consecuencia también del número de expertos que compusieron la muestra). A pesar de ello está bastante extendida la idea (aplicada a otros contextos) de la importancia fundamental del feedback o información *prescriptiva* (Piéron, 1986; Torres, 2000).

La conducta verbal del entrenador de voleibol en los *intervalos entre sets* es aconsejable que tenga una orientación principalmente *positiva,* los expertos en voleibol indican una relación 3:1 entre información *positiva* y *negativa*.

Con relación a la *cantidad* de información o aspectos diferentes sobre los que sería adecuado incidir en los *intervalos entre sets*, los expertos en voleibol indican como cantidad central tres puntos informativos, tratando con ello de no saturar con excesiva cantidad de información a los jugadores.

Considerando los resultados del set anterior al *intervalo entre sets*, Rodrigues y Pina (1999) indican como resultado de su estudio, que después

de sets perdidos se aporta mayor cantidad de información, más negativa, más prescriptiva, con mayor frecuencia de forma auditiva, principalmente dirigida al equipo. Igualmente se aprecia un aumento en la información sobre el adversario y sobre la atención.

Con relación a las propuestas para la actuación del entrenador en función de los resultados del set anterior, Beal (1989) propone que si el set anterior se perdió, el entrenador indique los motivos de ello y los ajustes tendentes a la obtención de éxito. Por su parte, Fiedler (1978), citado por Díaz (1992), sugiere la siguiente secuencia de actuación independientemente del resultado del set anterior: indicar los momentos en los que el equipo estuvo abajo, incidir en los puntos clave, indicar las causas de los errores y las orientaciones oportunas para tratar de solventarlos.

* CONDUCTA VERBAL EN TIEMPOS PARA DESCANSO O TIEMPOS MUERTOS.

Las indicaciones realizadas por Díaz (1988), Beal (1989), Herrera, Ramos y Mirella (1989, 1996), Gipson, Lowe y McKenzie (1994), Drauchke, Kröger, Schulz y Utz (1994), Ker (1996), Velasco (1996), Cunha (1998), Infante (1998), nos permiten sintetizar las siguientes recomendaciones para la conducta verbal del entrenador durante los *tiempos muertos*: el entrenador debe confirmar que la información ha sido comprendida por parte de los jugadores, para ello es apropiado repetir la información empleando diversos recursos, contar con rutinas organizativas concretas que no obstaculicen la atención de los jugadores mientras se está aportando la información, y tratar de eliminar las distracciones de los jugadores todo lo posible; la información debe estar preparada previamente por el entrenador, antes de que llegue el momento de emitirla, siendo adecuado que la última palabra indicada por el entrenador esté referida a una acción específica que deba ser ejecutada inmediatamente; el entrenador debe saber controlar sus emociones adecuando el aporte de información a cada momento y teniendo en cuenta el transcurso del juego; no es conveniente gritar, por el contrario el entrenador debe hablar de forma calmada, con optimismo y mostrando confianza en el equipo, siendo específico, concreto y claro en las indicaciones que transmita; igualmente, es importante que el entrenador encuentre la forma adecuada de dirigirse a cada jugador, teniendo en cuenta el momento de juego.

La información en los *tiempos muertos* debe estar referida tanto a aspectos del equipo *contrario* (55%) como del equipo *propio* (45%), los resultados del cuestionario muestran la conveniencia de incidir en mayor medida en el equipo *contrario* que en el *propio* equipo, con la idea de intentar contextualizar las indicaciones que aporte el entrenador, de modo que éstas tengan en cuenta la actuación del equipo *propio* con relación al *contrario*. Cuando la información está referida al *propio* equipo es conveniente que ésta sea principalmente *táctica* (1,5 en la jerarquía), o *estratégica* y *psicológica* (2 en la jerarquía). De acuerdo con ello Drauchke, Kröger, Schulz y Utz, (1994), recomiendan aportar indicaciones tácticas y refuerzo psicológico. Cuando la información aportada por el entrenador está referida al equipo *contrario* es conveniente que ésta sea *táctica* o *estratégica*. De acuerdo con las recomendaciones aportadas, en el estudio de Cloes, Delhaes y Piéron (1993) se obtuvo un predominio de información *táctica* y *psicológica* por parte del entrenador en los *tiempos muertos*, mientras en el trabajo de Pina y Rodrigues (1993) la información *táctica* aparecía como predominante.

Los *tiempos muertos* son recesos de tiempo solicitados por los entrenadores de ambos equipos en cualquier momento del juego y autorizados y señalizados por los árbitros del encuentro. Debido a ello, los *tiempos muertos* acontecen en distintos momentos del juego, pudiendo estar o no estar el equipo en posesión del saque. Teniendo en cuenta este aspecto, las acciones de juego sobre las que nos puede interesar incidir prioritariamente en los tiempos muertos varían. De este modo, Ker (1996) indica que cuando se recibe el saque se puede incidir en: incluir o utilizar a algún jugador específico, en aspectos sobre la recepción o sobre la actuación defensiva después del ataque. Por su parte, cuando el equipo está en posesión del saque se puede incidir en: aspectos sobre el ataque contrario, o sobre el saque, contraataque y la defensa propios.

Sin distinguir el equipo que solicita el *tiempo*, ni cual de los dos equipos se encuentra en posesión del saque, ni los motivos por los que se solicita el mismo, los expertos establecieron el siguiente orden general de prioridades en cuanto al aporte de información sobre las *acciones de juego* durante el *tiempo muerto*: *recepción* (2), *saque* y *bloqueo* (2,5), *colocación, ataque y defensa* (4), y en las últimas posiciones el *contraataque* (7) y *apoyo al ataque* (8). Como ya indicamos en anteriores ocasiones, consideramos que las acciones de juego sobre las que el entrenador informe prioritariamente durante el *tiempo muerto* dependen en gran medida de las características de ambos equipos y de la situación de juego en el momento en que sea solicitado el mismo.

Los *tiempos muertos* son momentos de parada del juego en los que el entrenador puede acceder a informar a todos los componentes del equipo de forma conjunta, debido a este hecho es aconsejable un ligero predominio de información *colectiva* (54%) sobre *individual* (46%). El estudio desarrollado por Rodrigues y Pina (1999) puso de manifiesto un predominio de información *colectiva,* es decir dirigida al equipo. Pese a ello Beal (1989), Ker (1996) y Cloes, Delhaes y Piéron (1993), muestran la importancia de la información *individual* en los tiempos muertos. Esta información *individual* debe estar dirigida principalmente a los jugadores más importantes, relevantes o cuya actuación sea más trascendente en el equipo, así *colocador principal* (38%) o *atacante o* bloqueador *principal* (22,42%). En este sentido Beal (1989) recomienda que si se quiere cambiar la táctica ofensiva el entrenador se debe dirigir al colocador, pero si se desea modificar la táctica defensiva, lo más efectivo es que se dirija al bloqueador principal. Por su parte, la *función social* de los jugadores o la representatividad de los mismos no parece ser un factor determinante para el aporte de información *individual*, de este modo, entre las categorías *líder, capitán* y *otros,* el porcentaje más elevado es para *otros* (44%). Atendiendo a las funciones que estamos comentando, el *líder* (34%) debería recibir más información *individual* que el *capitán* (23%).

En opinión de los expertos en voleibol la *intención* de la información aportada por el entrenador en los *tiempos muertos* debería ser *prescriptiva* (56%) y *descriptiva* (44%), predominando ligeramente la información *prescriptiva*, mediante la cual se indica a los jugadores las soluciones o formas de actuación ante problemas acontecidos. Como ocurría en los *intervalos entre sets*, la desviación típica obtenida en las respuestas de los expertos es elevada (22,8), mostrando dicho valor la gran dispersión de las respuestas de los expertos con relación a este aspecto. El estudio desarrollado por Pina y Rodrigues (1993) puso de manifiesto un predominio de información *prescriptiva* en los entrenadores estudiados durante los *tiempos muertos*.

Existe una coincidencia general en que la orientación de la conducta verbal del entrenador en los *tiempos muertos* debe ser fundamentalmente *positiva*, los datos indicados por los expertos muestran una relación de 4:1 entre *positiva* y *negativa.* Cunha (1998), Infante (1998), Drauchke, Kröger, Shulz y Utz (1994), Díaz (1988), inciden en la importancia de un clima *positivo* durante el *tiempo muerto*, remarcando la conveniencia de que las palabras sean constructivas y no destructivas, (Infante, 1998; Drauchke, Kröger, Shulz y Utz, 1994); y evitando las discusiones entre los jugadores, (Díaz 1988; Infante 1998).

La cantidad de información a transmitir por el entrenador en el *tiempo muerto* ha sido un tema bastante comentado, existiendo una conciencia general de que hay que cuidar la cantidad de información a transmitir, (Beal, 1989; Drauchke, Kröger, Schulz y Utz, 1994; Velasco, 1996; Ker, 1996; Cunha, 1998). Pese a ello la concreción de la cantidad numérica de aspectos sobre los que sería aconsejable incidir es diferente según el autor, de este modo: Velasco (1996) recomienda uno o dos temas, Ker (1996) y Cunha (1998) aconsejan un punto clave que será repetido y especificado durante el *tiempo muerto*, Beal (1989) aconseja proporcionar como mucho dos o tres puntos informativos. Los expertos consideran, de acuerdo con Beal (1989), que no es apropiado informar sobre más de dos o tres aspectos (valor de la mediana de las respuestas 2,5). Queda patente por tanto que ninguno de los autores recomienda superar la cantidad de tres puntos informativos durante el *tiempo muerto.*

* CONDUCTA VERBAL EN LOS MOMENTOS DE PARADA DEL JUEGO.

La comparación de los tres momentos tratados hasta ahora (*antes del partido, intervalos entre sets* y *tiempos muertos*) en los que el juego está parado y debido a ello el entrenador puede informar a todos los jugadores del equipo conjuntamente, nos permite establecer una serie de recomendaciones o tendencias coincidentes en los tres.

- Se concede una importancia similar a informar sobre aspectos del *propio* equipo y del equipo *contrario*. *Antes del partido* y en el *tiempo muerto* existe un predominio de información sobre el *contrario*, y en *intervalo entre sets* dichas prioridades se invierten.

- Cuando se informa sobre el equipo *propio*, en los tres casos los tipos de información prioritarios son *táctica, estratégica* y *psicológica,* manifestándose una gran coincidencia entre los valores asignados en la jerarquía en *tiempos muertos* e *intervalos entre sets* (donde la información *táctica* tiene la mayor importancia).

- Cuando se informa sobre el equipo *contrario* en *tiempos muertos* e *intervalos entre sets* se aprecia un claro predominio de información *táctica* y *estratégica.* Por su parte *antes del partido* la información *técnico-táctica* adquiere mayor importancia que en los *tiempos muertos* e *intervalos entre sets*.

- Con relación a la información sobre las *acciones de juego*, las posiciones prioritarias en la jerarquía son asignadas, en los tres momentos, a las acciones de *saque* (1,5; 2; 2,5), *recepción* (3; 2; 2) y *bloqueo* (3,5; 3; 2,5). Las *acciones de juego* que ocupan las dos últimas posiciones en la jerarquía son *contraataque* (7; 7; 7) y *apoyo al ataque* (7,5; 8; 8).

- La información *colectiva* predomina sobre la *individual* en los tres momentos analizados, si bien es cierto que este predominio se manifiesta en mayor medida *antes del partido* y en los *intervalos entre sets* que en los *tiempos muertos*, donde la relación entre ambos tipos de información tiende a equilibrarse.

- Atendiendo a la *función en juego* de los jugadores, en los tres momentos, se recoge un predominio de información *individual* dirigida al *colocador principal* (44%; 39%; 38%) y al *atacante principal* (18%; 22%; 23%).

- Considerando la *función social* (*líder*) y representatividad de los jugadores en el equipo (*capitán*), en los tres momentos analizados la información está dirigida principalmente a *otros* jugadores diferentes a los dos indicados, si bien es cierto que entre el *líder* y el *capitán* la mayor importancia a efectos de aporte de información *individual* se le asigna al *líder* (29%; 36%; 34%; frente a 28%; 25%; y 23% asignados al *capitán*).

- Respecto a la *intención* de la información (*prescriptiva* o *descriptiva*), en los *intervalos entre sets* y *tiempos muertos* (momentos en los que interrogamos sobre la *intención* de la información) se aprecia un cierto equilibrio entre ambas, siendo ligeramente predominante en el *tiempo muerto* la información *prescriptiva* (56%). En ambos momentos la desviación típica correspondiente a la *intención* de la información es muy elevada (22,17 y 22,8), siendo dicho aspecto indicador de la gran dispersión existente entre las respuestas de los expertos con relación a esta dimensión de la información.

- En lo relativo a la *orientación* de la información, tanto en los *tiempos muertos* como en los *intervalos entre sets* se recoge la importancia fundamental de la información *positiva*, existiendo una relación de 3:1 entre información *positiva* y *negativa* en *intervalos entre sets,* y una relación de 4:1 entre información *positiva* y *negativa* en *tiempos muertos.*

- Finalmente, en lo relativo a la cantidad de información, tanto en los *intervalos entre sets* como en los *tiempos muertos* se considera apropiado cuidar la cantidad de información aportada. De este modo en los *intervalos*

se aconseja un máximo de tres puntos informativos y en los *tiempos muertos* se recomienda igualmente no superar la cantidad de tres (mediana de 2,5).

Aunando los aspectos comentados en las líneas anteriores, podemos concluir indicando que existe bastante coincidencia entre los tres momentos comparados (*antes del partido, intervalos entre sets* y *tiempos muertos)* con relación a los datos extraídos del cuestionario cumplimentado por los expertos en voleibol. La similitud es mayor entre los *intervalos entre sets* y los *tiempos muertos.*

* CONDUCTA VERBAL DURANTE EL PARTIDO.

Autores como Hotz (1999) consideran cuestionable la utilidad de la información transmitida por el entrenador *durante el partido,* la justificación de esta opinión la basa en el hecho de que el jugador debe estar concentrado en aspectos concretos del juego, y la emisión de información en este momento puede perturbarla, provocando problemas para recibir, interpretar e incluso llevar a la práctica las indicaciones realizadas. De acuerdo con ello, Hotz (1999) recomienda que cuando se aporte información en este momento, dicha información tenga un carácter principalmente afectivo y no racional. En opinión de Cloes, Delhaes y Piéron (1993), los resultados obtenidos en su estudio parecen mostrar la tendencia de los entrenadores a buscar *durante el partido* un ambiente adecuado más que a influir en el juego. Por otra parte, la rapidez de los cambios dificulta el aporte de información táctica, y el predominio manifestado de animación y motivación puede ser un reflejo del propio nerviosismo del entrenador.

Nosotros consideramos que es muy importante cuidar el momento concreto en el que aportar la información a los jugadores, con la intención de que ésta tenga un efecto óptimo y nunca perjudicial. Sin duda, la reciente modificación reglamentaria por la que se permite que *durante el partido* el entrenador se levante del banquillo y se acerque a la línea lateral del campo para aportar información a sus jugadores, aumenta en gran medida las posibilidades de intervención del entrenador durante el encuentro y dota a este momento de una mayor importancia a efectos de aporte de información por parte del entrenador. Actualmente el entrenador puede comunicarse y aportar información a sus jugadores en cualquier momento del encuentro.

Con la intención de que el entrenador pueda recordar, seleccionar y priorizar los aspectos sobre los que informar *durante el partido* (y en otros momentos del encuentro), Beal (1989) recomienda que el entrenador lleve a cabo cuadros estadísticos o anotaciones durante el transcurso del encuentro. Gipson, Lowe y McKenzie (1994) recomiendan al entrenador, que *durante el partido* muestre coherencia entre lo que transmite de forma verbal y no verbal, reproduciendo comportamientos esperados por los jugadores.

Según los datos extraídos del cuestionario *durante el partido* es adecuado referirse en porcentajes similares al equipo *propio* (49%) y *contrario* (51%). En el estudio de Cloes, Delhaes y Piéron (1993) se obtuvieron porcentajes reducidos de referencias al equipo *contrario*, los autores del estudio indican que los entrenadores más eficaces aportaban mayor cantidad de información sobre el contrario que los entrenadores con menor eficacia. Tanto si la información está referida al equipo *propio* o al *contrario* los tipos de información predominantes deberían ser *táctica* y *estratégica*, (Beal, 1989), esta prioridad ha sido indicada más claramente por los expertos cuando la información estaba referida al equipo *contrario*.

Consideramos que las *acciones de juego* sobre las que debería versar la información aportada por el entrenador *durante el partido* van a depender en gran medida de la situación de juego y de las características de ambos equipos, por ello simplemente mostramos las prioridades establecidas de forma genérica por los expertos, teniendo en cuenta que éstas pueden ser modificadas en momentos determinados en función de los aspectos comentados. Las acciones de *saque* (2) y *bloqueo* (3) ocupan los primeros lugares en la jerarquía establecida por los expertos, seguidas de *recepción, colocación, ataque, defensa* (4). Las últimas posiciones en la jerarquía y por ello la menor importancia en cuanto a emisión de información, se concede a las acciones de *contraataque* (7) y *apoyo al ataque* (8).

Puesto que el momento al que ahora nos referimos no es un momento de parada de juego y el entrenador no tiene la facilidad que posee en otros momentos (*antes del partido, intervalos entre sets, tiempos muertos*) para acceder a informar a todos los jugadores del equipo, (si bien es cierto que la modificación reglamentaria indicada anteriormente facilita este hecho), es lógico pensar que el mayor porcentaje de información emitida, teniendo en cuanta los *destinatarios de la información*, será *individual.* Los resultados del cuestionario ponen de manifiesto un predominio de información *individual* (63%) sobre *colectiva* (37%). Esta misma tendencia

de empleo prioritario de información individual fue obtenida en el estudio de Cloes, Delhaes y Piéron (1993). Esta información *individual* iría dirigida fundamentalmente a los jugadores más relevantes o transcendentes en el equipo *colocador principal* (45%) y *atacante principal* (22,5%). Por su parte, al igual que ocurría en los momentos que hemos analizado en anteriores ocasiones, la *función social* y de representatividad de los jugadores no es un aspecto determinante para aportar información *individual* a dichos jugadores (*líder* o *capitán*), asignándose los porcentajes más elevados a *otros* jugadores del equipo (38%), de todos modos el aporte de información *individual* al *líder* (32%) tiene una importancia ligeramente superior que al *capitán* (30%).

Teniendo en cuenta los cambios o sustituciones de jugadores, *durante el partido* el entrenador puede preparar el cambio y aportar información al jugador que va a entrar al terreno de juego o puede concederle mayor importancia a la información aportada al jugador que ha sido cambiado, al que sale del terreno de juego. En este sentido, Beal (1989) indica de modo general lo adecuado que es que el entrenador comente aspectos con los sustitutos *durante el partido.* Los expertos en voleibol fueron interrogados sobre el porcentaje de información que consideraban apropiado para ambos jugadores, los datos obtenidos indican la mayor importancia concedida al aporte de información *al jugador que entra al campo* (62%) sobre *el jugador cambiado* (38%), aunque queda patente el valor concedido a la información a ambos jugadores.

Existe un equilibrio entre los valores concedidos al aporte de información *descriptiva* (50%) y *prescriptiva* (50%) *durante el partido.* La desviación típica obtenida con relación a ambas categorías de la información es muy elevada (24,69), lo cual indica la gran dispersión de las respuestas aportadas por los expertos.

Durante el partido la orientación de la información debe ser prioritariamente *positiva*, (Mesquita, 1997). Los datos extraídos del cuestionario muestran una relación entre información *positiva* y *negativa* cercana a 3:1.

* **CONDUCTA VERBAL EN LAS SUSTITUCIONES DE JUGADORES.**

El estudio y análisis de las *sustituciones* de jugadores como momento que puede ser aprovechado por el entrenador para aportar información a sus jugadores, ha sido escasamente tratado desde esta perspectiva. Antes de la modificación reglamentaria, por la cual se facilita la comunicación del entrenador con los jugadores *durante el partido* (regla 5.2.3.4.), las *sustituciones* de jugadores eran momentos que gozaban de mayor importancia en cuanto a posibilidades informativas y de comunicación con los jugadores, ya que además de poder el entrenador informar al jugador sustituto o al sustituido, podía emplear al jugador sustituto para transmitir una información concreta a algún jugador de campo o al grupo de jugadores de campo, (utilidades indicadas por Díaz, 1988). Esta última posibilidad de empleo de las sustituciones tiene menos sentido actualmente, ya que el entrenador puede informar directamente a los jugadores, bien *durante el partido* o en el momento en que se está materializando la *sustitución*.

La información aportada por el entrenador en las *sustituciones* debe estar referida tanto al equipo *propio* (54%) como al *contrario* (46%), siendo conveniente que las indicaciones realizadas estén contextualizadas y tengan en cuenta la actuación de un equipo con relación al otro. Los expertos indican un ligero predominio de referencia al equipo *propio* sobre las referencias al equipo *contrario.* Independientemente del equipo al que esté referida la información, es adecuado que ésta sea prioritariamente *táctica* o *estratégica* (Díaz, 1988), siendo la información *técnico-táctica* y *psicológica* mucho menos importante en este momento.

Cuando en la *sustitución* el entrenador aporta información a los jugadores que participan en la misma, el motivo por el que se realiza la sustitución y la función en juego de los jugadores que participan en la misma van a ser aspectos determinantes de las prioridades establecidas en el aporte de información, tanto en lo que se refiere a las acciones de juego sobre las que se informe, como a los jugadores a los que vaya dirigida dicha información (función en juego). Si la información aportada por el entrenador durante las *sustituciones* no está dirigida a los jugadores que participan en la misma, ésta no será tan dependiente del jugador sustituido y sustituto, ni de la función desempeñada por ellos, sino que habrá que considerar la situación de juego y las características de ambos equipos. Las prioridades establecidas por los expertos en voleibol con relación a las *acciones de juego* sobre las que informar preferentemente son el *saque* (1),

bloqueo y *defensa* (3), las acciones de juego a las que se concede menor importancia son el *contraataque* (7) y el *apoyo al ataque* (8).

Debido a las características de realización de las sustituciones y a la duración de las mismas, (regla 16.5.2. *una sustitución sólo debe durar el tiempo necesario para registrar la sustitución en el acta del encuentro y permitir la entrada y salida de los jugadores*), es lógico pensar que la información aportada por el entrenador sea prioritariamente *individual* (al jugador sustituto, al sustituido o a algún otro jugador del equipo). En esta línea se manifiestan los expertos en voleibol, asignando un porcentaje claramente mayor para la información *individual* (85%) que *colectiva* (15%), en las *sustituciones.* De modo general y sin considerar la *función en juego* de los jugadores que participan en la *sustitución*, los expertos en voleibol conceden gran importancia al aporte de información *individual* al *colocador principal* (39%) y al *atacante principal* (22%). Como en el resto de momentos analizados, la *función social* y de representatividad de los jugadores, no parece ser un aspecto determinante en el aporte de información individual, de este modo, el mayor porcentaje corresponde a *otros* jugadores (39%), seguido del *líder* (31%) y del *capitán* (30%) con similar porcentaje para ambos.

Díaz (1988) indica la conveniencia de que el entrenador aporte información tanto al jugador sustituido como al sustituto, las indicaciones a éste último jugador irían principalmente dirigidas a comentar los motivos del cambio y motivar al jugador para una posible nueva entrada en el juego. Los datos del cuestionario asignan un valor considerablemente superior para la información al sustituto o *jugador que entra al campo* (72%) que para el sustituido o *jugador cambiado* (28%), los motivos de ello son lógicos, considerando que las sustituciones se suelen realizar porque se considera que el sustituto puede contribuir en mayor medida que el sustituido a la obtención de éxito en una situación determinada, por lo cual es normal incidir en mayor medida en la información aportada a éste jugador.

Los datos extraídos del cuestionario, en lo relativo a la *intención prescriptiva* o *descriptiva* de información, asignan un mayor porcentaje a la información *prescriptiva* (53%) frente a la *descriptiva* (47%), pese a ello el porcentaje de información *descriptiva* nos parece bastante elevado. Las *sustituciones* se realizan en momentos puntuales y en ocasiones con unos objetivos muy concretos y determinados, por lo cual, emplear este momento para aportar información *descriptiva* nos parece una decisión cuestionable. Al igual que ocurría en el resto de momentos en que los

expertos fueron interrogados con relación a la *intención* de la información, en las *sustituciones* la desviación típica tiene un valor elevado (29,37), lo cual manifiesta la dispersión existente en las respuestas indicadas por los expertos.

* CONDUCTA VERBAL DESPUÉS DEL PARTIDO.

De acuerdo con Díaz (1988), y Herrera, Ramos y Mirella (1996), en lo relativo a la información *después del partido* es adecuado que el entrenador establezca rutinas de celebración de reuniones o momentos de aporte de la información que se mantengan siempre, independientemente del resultado, y donde se valore de forma objetiva el éxito o el fracaso, y en opinión de Martens (1987) también el rendimiento o esfuerzo de los jugadores. Una serie de autores como Bloom, Durand-Bush y Salmela (1997), Mesquita (1997), Gipson, Lowe y McKenzie (1994) y Martens (1987), establecen un orden de actuación e información del entrenador a sus jugadores *después del partido.* Como sugerencias de actuación destacadas podemos citar la propuesta por Gipson, Lowe y McKenzie (1994), en la que el entrenador informa a sus jugadores sobre los siguientes aspectos: motivos por los que entraron en juego los primeros jugadores y justificación del plan táctico empleado, resumen de la actuación en el partido de acuerdo al plan de juego (aspectos positivos y negativos), organización de las prácticas sucesivas con la intención de suplir las debilidades, repetición de lo que se hizo bien; o la propuesta realizada por Martens (1987), que considera tanto el resultado del encuentro como el rendimiento de los jugadores y propone una actuación del entrenador donde se haga referencia y se analicen separadamente ambos aspectos (reforzando o incidiendo en la mejora en cada caso).

Después del partido el mayor porcentaje de información esta referido a aspectos del *propio* equipo (81%), y en menor medida a aspecto del equipo *contrario* (19%), este aporte de información *después del partido* tienen lugar una vez que el partido ha finalizado, por lo cual la importancia de las referencias al equipo *contrario* disminuye, ya que a partir del análisis del encuentro solamente podremos plantear formas de optimizar nuestra actuación en sucesivos partidos. Es cierto que para realizar un adecuado análisis del encuentro, y sobre todo cuando nos refiramos a ejemplos o situaciones concretas acontecidas durante el encuentro, tendremos que indicar aspectos del *contrario*, de ahí el porcentaje recogido. La información sobre el equipo *propio* será fundamentalmente de tipo *táctico*

(1), y la referida al equipo *contrario* incluirá principalmente información *táctica* (1,5) o *estratégica* (2).

Como hemos indicado en todos los momentos en los que nos hemos referido a las *acciones de juego* sobre las que se informa, éstas dependen de las características de ambos equipos y de las situaciones acontecidas durante el encuentro (en este caso), por tanto, consideramos que la prioridad en cuanto a las referencias a unas u otras *después del partido* es bastante variable. El orden general de importancia concedido por los expertos a las distintas acciones de juego sobre las que informar a los jugadores *después del partido,* establece como prioritarias las acciones de *saque* (1), *recepción* (2) y *bloqueo* (3). Una vez más las *acciones de juego* a las que se concede menor importancia a efectos de emisión de información relativa a ellas son el *contraataque* (7) y el *apoyo al ataque* (8).

En este momento del encuentro existe un ligero predominio de información *colectiva* (56%) sobre *individual* (44%), ello puede ser debido a que se trata de un momento en el que el juego ya ha finalizado y el entrenador puede informar conjuntamente a todos los jugadores. Por otra parte, según indican Gipson, Lowe y McKenzie (1994) es importante crear una conciencia de grupo, tratando de evitar culpar o referirse frecuentemente de manera *individual* a los jugadores. Por la importancia, relevancia e incluso trascendencia de algunos jugadores en el juego del equipo, la información individual estaría dirigida principalmente al *colocador principal* (32%), al *atacante principal* (22%) y al *atacante de punta o auxiliar* (19%). Si consideramos al *líder,* al *capitán* y a *otros* jugadores del equipo, el mayor porcentaje de información individual debería dirigirse a *otros* jugadores (46%), otorgándole al *líder* y al *capitán* del equipo similar porcentaje de información (27%).

Después del partido la *intención* de la información debe ser en mayor medida *descriptiva* (59%) que *prescriptiva* (41%), al haber finalizado el juego y estar analizando el desarrollo del mismo es importante describir y valorar o explicar lo ocurrido, teniendo menor utilidad la indicación de las soluciones ya que éstas no van a poder aplicarse en ese encuentro (aunque sí en sucesivos, de ahí la conveniencia de la presencia de este tipo de información).

Como indican Díaz (1988), Herrera, Ramos y Mirella (1996), el entrenador debe aportar la información con calma y tranquilidad; valorando objetivamente el resultado, tratando de controlar sus emociones, (Bloom,

Durand-Bush y Salmela, 1997); e intentando que exista un clima positivo, (Gipson, Lowe y McKenzie, 1994). Los datos extraídos del cuestionario cumplimentado por los expertos van en esta línea y en ellos queda patente un predominio de la *orientación positiva* de la información (61%), frente a una *orientación* más *negativa* (39%).

Este modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo, expuesto a lo largo de este apartado y establecido en función de los distintos momentos de aporte de información durante el desarrollo de la competición, nos sirvió como referente fundamental para la supervisión y orientación de los entrenadores que participaron como sujetos de estudio, en la etapa de intervención de nuestra investigación.

4.2. ESTUDIO DE CASOS

En este segundo apartado nos referiremos a los datos correspondientes a la segunda etapa de nuestra investigación: el estudio de casos. Como ya hemos indicado en anteriores ocasiones, para su tratamiento abordaremos de forma diferenciada las dos variables de estudio:

- El pensamiento del entrenador.
- La conducta verbal del entrenador.

Finalizaremos las referencias a este apartado mediante la exposición del análisis de la eficacia del programa de formación desarrollado en nuestra investigación.

4.2.1. ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DEL ENTRENADOR

A continuación realizaremos el análisis de la evolución del pensamiento del entrenador, para ello llevaremos a cabo un análisis longitudinal de esta variable en cada uno de los casos de nuestra investigación.

Las referencias a cada uno de los casos incluirán los siguientes apartados:

- Datos contextuales.

En este apartado trataremos los siguientes aspectos:

- Titulación del sujeto objeto de estudio.
- Formación del entrenador.
- Relación con el voleibol.
- Relación y principales características del club.
- Características del equipo.
- Objetivos que el entrenador se plantea con el equipo.
- Características y resultados de la competición.

Para ello recurriremos fundamentalmente al análisis de la entrevista y del diario del entrenador. Las notas de campo realizadas por la

investigadora sobre el desarrollo de los distintos visionados y reuniones de supervisión, y sobre diferentes aspectos acontecidos a lo largo de la investigación serán tenidas en cuenta para completar la información sobre determinados contenidos tratados en este apartado.

- Teorías implícitas y creencias.

Bajo este epígrafe abordaremos los siguientes aspectos:

- Autopercepción como entrenador.
- Concepción sobre la dirección de equipo.
- Papel del entrenador en la dirección de equipo en competición.
- Momentos del encuentro en los que transmite información verbalmente a sus jugadores.
- Contenido de la información verbal transmitida.
- Cantidad de información.
- Intención y orientación de la conducta verbal.
- Concepción general sobre la conducta verbal en competición e interés manifestado hacia dicho tema.

Los instrumentos empleados prioritariamente para la obtención de la información citada en este epígrafe han sido fundamentalmente la primera entrevista realizada al entrenador y el diario cumplimentado por el mismo, realizado con posterioridad a cada uno de los encuentros. Igual que en el caso anterior, esta información ha sido completada con las notas de campo de la investigadora.

- Percepción de los/as jugadores/as sobre su entrenador.

Nos referimos a la percepción que los jugadores del equipo dirigido por cada uno de los casos de estudio, tienen sobre su entrenador. Los aspectos sobre los que los jugadores tienen que describir y valorar a su entrenador y expresar cómo les gustaría que fuese son: dirección de equipo en competición y conducta verbal en competición. Para la elaboración de este apartado tendremos en cuenta los datos aportados por los informes cumplimentados por los/as jugadores/as.

- Evolución de la temática de reflexión.

En este apartado emplearemos principalmente los datos obtenidos a partir del diario del entrenador, dicha información será completada con las notas de campo realizadas por la investigadora sobre los aspectos

comentados durante el visionado en vídeo del encuentro o durante la reunión de supervisión investigadora/entrenador, en su caso. Igualmente el contenido de la segunda entrevista realizada al entrenador, una vez finalizada la fase B de intervención, será empleada en ciertos momentos como complemento de la información.

El estudio de la temática de la reflexión lo realizaremos atendiendo a las tres fases de la investigación (A, B y C), abordando en cada una de ellas los tres niveles diferenciados en nuestro estudio en cuanto a temática de la reflexión:

1. *Momento de la dirección de equipo.*
2. *Contenido de la reflexión.*
3. *Conducta verbal durante la competición.*

En el primer nivel se establece la diferenciación entre reflexiones realizadas sobre el *entrenamiento* o sobre la *competición*. En el segundo nivel se recogen diferentes *contenidos de la reflexión* y que pueden estar referidos al *entrenamiento* o a la *competición* (*valoración general, autoconcepto, interacción de grupo, aspectos tácticos,* etc.). Por último el tercer nivel, que solamente puede hacer referencia a la *competición*, incluye todas las reflexiones del entrenador sobre su conducta verbal en competición. En este nivel existen una serie de subniveles (*aspectos generales de la información transmitida; equipo al que hace referencia; tipo de información; destinatarios; intención; orientación; momento del partido*) que incluyen categorías concretas relativas a la *reflexión sobre la conducta verbal en competición*, y que serán tenidas en cuenta para la exposición y comentario de los resultados.[82]

La estructura general que seguiremos para la presentación de la evolución de la *temática de la reflexión*, será la siguiente:
- Presentación del cuadro general de categorías de *temática de la reflexión* en las tres fases (A, B y C), en valores absolutos (extraídos a partir del empleo del programa AQUAD) y en valores relativos (porcentaje, elaborados mediante el empleo de la hoja de cálculo Excel).
- Tratamiento diferenciado de cada nivel de la *temática de la reflexión* en cada una de las fases, incluyendo el gráfico y tabla de valores correspondiente (expresados en valores relativos); junto con los

[82] Hemos considerado oportuno realizar el análisis refiriéndonos a los distintos subniveles en lugar de a cada una de las categorías de forma aislada, ya que el número concreto de referencias a cada categoría no es un indicador certero de la importancia concedida a la misma, si no se considera el contenido concreto del texto.

comentarios pertinentes extraídos a partir del análisis de dichos datos, complementando los mismos con extractos de texto obtenidos del diario o con aspectos extraídos de las notas de campo de la investigadora y de la segunda entrevista realizada a cada uno de los sujetos. A estos dos últimos instrumentos nos referiremos cuando consideremos su información relevante para la adecuada comprensión del informe.
- Al finalizar el análisis de la *temática de la reflexión, conducta verbal durante la competición* en la fase B, nos referiremos a la concepción del entrenador acerca de determinados aspectos relativos a la dirección de equipo y principalmente a la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición. Para ello emplearemos los datos extraídos de la segunda entrevista.

- Evolución del nivel de reflexión.

Siguiendo a Ramos (1999:599) entendemos el nivel de reflexión como *"... El grado de profundidad alcanzado por el profesor* (entrenador) *en sus reflexiones, así como la calidad manifestada en las fundamentaciones y argumentaciones de la misma".* Para la determinación del nivel de reflexión en nuestro estudio, y siguiendo las indicaciones de Ramos (1999), empleamos diferentes tipologías reflexivas encuadradas en cada uno de estos niveles. En nuestra investigación utilizamos tres niveles con la siguiente correspondencia en cuanto a tipologías:

- *Nivel I: tipología descriptiva.*
- *Nivel II: tipología explicativa o valorativa.*
- *Nivel III: tipología propositiva.*

Con la intención de poder comparar de forma significativa la profundidad de la reflexión de cada uno de los sujetos de estudio, en cada una de las fases, hemos empleado un índice propuesto y empleado por Ramos (1999:599, 600) y denominado *puntuación reflexiva.* Dicho índice se obtiene a partir del sumatorio de los porcentajes correspondientes a cada nivel reflexivo multiplicado por un número o índice concreto en función del nivel de que se trate. Así:

- Nivel I: 1.
- Nivel II: 2.
- Nivel III: 3.

Puntuación reflexiva = (%Nivel I) · 1 + (%Nivel II) · 2 + (%Nivel III) · 3

Para la exposición de la evolución del nivel de reflexión, presentaremos y comentaremos una tabla en la que aparezcan recogidas las frecuencias de cada *tipología de la reflexión* (en valores absolutos y relativos) en cada una de las fases; junto con la *puntuación reflexiva* correspondiente a cada fase y un gráfico representativo de dichos valores.

- Evolución de la autopercepción.

Bajo este epígrafe trataremos la evolución de la propia percepción del entrenador sobre sí mismo (*satisfacciones* y *preocupaciones*). Para ello mostraremos y comentaremos una tabla en la que se recojan los valores absolutos y relativos de cada una de las categorías indicadas, en cada una de las fases del estudio.

Cuando a lo largo de la exposición de la evolución de las diferentes dimensiones o niveles del pensamiento del entrenador incluyamos extractos de diario nos referiremos a ellos y los identificaremos del siguiente modo:

· Nombre del caso al que corresponde (Carlos, Juan, Daniel).
· "Di", indicando que nos referimos al diario del entrenador.
· Fase del estudio a la que corresponde (A, B o C).
· Nº de sesión del diario elaborado por el entrenador a lo largo de la temporada (01, 02, 03, …).
Así por ejemplo: "CarlosDiA02" indicaría que se trata del diario de Carlos, en la Fase A, y que corresponde a la segunda sesión del diario elaborado por él.

Cuando incluyamos extractos de texto de las notas de campo de la investigadora, nos referiremos a ellas del siguiente modo:

· La palabra "nota" seguida del nombre ficticio del caso de estudio (Carlos, Juan, Daniel).
· Fase del estudio a la que corresponde (A, B o C).
· Nº del partido, visionado o reunión de supervisión al que corresponde la nota de campo (01, 02, 03, …)
Así por ejemplo: "Nota de Juan B06" indicaría que se trata de notas de campo realizadas por la investigadora sobre el caso de Juan, durante la fase B, y correspondiendo al sexto partido.

- Cuadro resumen sobre cada uno de los casos de estudio.

Con objeto de facilitar la comprensión del lector del informe correspondiente a cada uno de los sujetos en lo referente al pensamiento, incluimos un cuadro resumen en el que recogemos una síntesis de los aspectos indicados previamente.

4.2.1.1. EL CASO DE CARLOS[83]

4.2.1.1.1. DATOS CONTEXTUALES

Carlos posee la **titulación** de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Extremadura y cursó durante sus estudios cuatro asignaturas relativas a voleibol: Iniciación al voleibol (1º curso), Alto Rendimiento en voleibol (3º curso), Especialización Deportiva en voleibol (4º curso), Practicum en voleibol (4º curso). Al haber superado las asignaturas de Alto Rendimiento y Especialización Deportiva en voleibol, posee la titulación correspondiente a entrenador de voleibol de Nivel III.

La **formación** de Carlos ha sido adquirida mediante una doble vía: la propia experiencia como jugador y entrenador, y la vía académica. Opina que para el entrenador ambos tipos de formación son importantes y complementarios.

Su primera formación la adquirió de forma autónoma, por interés propio y mediante su experiencia como entrenador y jugador en su propio club, no contando en el mismo con la figura de técnicos bien formados y con experiencia a los que acudir, pedir consejo u observar.

La formación académica la desarrolló a lo largo de sus estudios en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, durante la cual tuvo ocasión de estructurar y ampliar sus conocimientos sobre voleibol. Además de los requerimientos en cuanto a conocimientos específicos sobre voleibol exigidos por las distintas asignaturas cursadas por Carlos, su propio interés personal por el deporte, el acceso a diferentes fuentes de documentación, la lectura de textos, el visionado de encuentros, etc., fueron actividades que sin duda contribuyeron también a su formación.

[83] Con la intención de mantener el anonimato de los casos de estudio hemos empleado un nombre ficticio para referirnos a los distintos sujetos así: Carlos, Juan y Daniel.

> *"… Y yo de eso me he dado mucha cuenta, porque yo hay muchas cosas que las he aprendido en estos 14 años, otras muchas las he aprendido en la Facultad, pero también reconozco que hay muchas cosas que las he aprendido leyendo artículos, viendo encuentros, … pero ya eso por mi cuenta, no porque vosotros me lo hayáis mandado ni nada, sino por curiosidad, me gusta el tema y tal …; y lo que estoy deseando es tener dinero para conectarme a internet y estar todo el día metido y sacando cosas y …".* (1ª Entrevista a Carlos).

Antes de comenzar sus estudios universitarios, Carlos no había asistido a ningún clinic, curso o seminario relacionado con el voleibol, asistiendo durante sus estudios en la Facultad como oyente a un curso de nivel I, y a varios cursos o jornadas para entrenadores de voleibol.

La **relación** de Carlos **con el voleibol** comenzó cuando tenía 10 años de edad, practicando este deporte en el colegio. Desde este momento hasta la actualidad (14 años) ha continuado practicándolo y colaborando, desde una edad temprana, en las tareas de dirección de equipo en categorías inferiores. Una vez que comenzó sus estudios en la Facultad, trasladó su residencia a Cáceres, aunque siguió practicando voleibol y colaborando como entrenador del club, sobre todo durante los fines de semana.

> *"Bueno, pues yo creo que mi vida entera ha estado en torno al voleibol, yo empecé a los 10 años en un colegio y desde entonces … yo creo que va ya para los 14 años, y desde entonces no lo he dejado en ningún momento, como entrenador, como jugador, … Y luego bueno, desde bien pequeñito aquí incluso digamos que los que se encargaban de dirigir el club nos dejaron bastante temprano y casi hemos estado dirigiendo entre un compañero que era mayor que yo, tendría 17 años, y yo; prácticamente así hemos tirado para adelante".* (1ª Entrevista a Carlos).

Se trata de una persona muy interesada por el voleibol, que reconoce ser un gran amante de este deporte y sentir una gran atracción por el mismo desde que comenzó a practicarlo.

El **club** del que actualmente forma parte fue creado por un maestro de educación física, haciéndose posteriormente cargo de él Carlos y algunos jugadores compañeros. Se puede considerar que el club está compuesto por un grupo de amigos/as que juegan juntos y comparten las funciones directivas dentro del mismo.

Carlos goza de un cierto reconocimiento y respeto dentro del club, le consideran como un eslabón de unión y una pieza clave dentro del grupo. De ahí precisamente que una de sus principales motivaciones resida en el interés porque el grupo no se pierda, por superar las adversidades (principalmente económicas) y continuar estando ahí.

> "… Entonces soy un poco el aglutinador, el que sienta a la gente y venga vamos a hablar, vamos a ver lo que pasa, vamos a ver los que … Pero todo el mundo tiene bastante dependencia de mí, de eso sí me doy cuenta, eso sí lo percibo, … que no sé si será bueno o malo, pero … veo que dependen mucho de mí; uno de los compañeros me lo decía el último día, 'es que fíjate, mira como estábamos el año pasado y has llegado tú y mira como estamos otra vez de bien, para arriba y para abajo', …". *(1ª Entrevista a Carlos).*

Durante la temporada 1998/99 fue entrenador y jugador de un equipo masculino de segunda división nacional y entrenador de un equipo femenino de segunda división nacional. Nosotros estudiamos su actuación como entrenador de este segundo equipo, ya que el hecho de compartir funciones de entrenador y jugador en el primer caso, consideramos que podría dificultar el análisis de su actuación como entrenador del mismo.

En lo relativo a las **características del equipo**, podemos indicar que el equipo de segunda división nacional femenino dirigido por Carlos está compuesto por un total de once jugadoras, de ellas dos son juveniles y el resto jugadoras senior. Debido a la escasa disponibilidad horaria de las jugadoras por motivos académicos, el equipo tiene establecido un horario de entrenamiento que supone un total de cuatro horas semanales, distribuidas del siguiente modo: viernes de 18,30 a 20,30 horas y sábado de 11,00 a 13,00 horas.

Gran parte de las jugadoras que componen el equipo se conocen desde hace bastante tiempo y llevan jugando juntas desde que eran cadetes. Las relaciones entre las jugadoras, así como las relaciones entre éstas y el entrenador son muy buenas, existiendo un clima adecuado de cooperación y ayuda.

Los principales problemas existentes en el equipo pueden resumirse en dos:

- Poca disponibilidad horaria de las jugadoras, y como consecuencia de ello, escaso número de horas de entrenamiento de la mayoría de jugadoras.
- Escasez económica, motivo por el cual el planteamiento de objetivos de rendimiento más pretenciosos están relegados a un segundo plano, ya que aunque se consiguiera la posibilidad de disputar la fase de ascenso, mantener económicamente al equipo en categoría superior sería imposible en la actualidad.

Los **objetivos** generales que Carlos se plantea con este equipo no son prioritariamente los resultados, aunque asume que le gustaría quedar campeón, sino el mantenimiento de buenas relaciones dentro del equipo, el disfrute con la práctica del voleibol y la continuidad de la misma. Pese a ello, debido a las características del resto de equipos participantes en la competición es muy probable que el equipo gane la mayoría de los encuentros y ocupe uno de los primeros puestos en la clasificación.

> *"… Motivaciones, pues no sé, a lo mejor un poquito el hecho de ir superando dificultades porque nosotros ahora mismo no nos podemos plantear el hecho de ir a la fase de ascenso porque no tenemos dinero, no tenemos recursos humanos, no tenemos jugadores, entonces a lo mejor es un poquito el hecho de ir diciendo: bueno pues tengo un puñado de adversidades y eso es lo que nos hace tirar hacia delante para que esto por lo menos no se acabe, no podemos subir más a más nivel, pero hay que mantenerse ahí, desde hace años* (nombre del equipo) *ha estado ahí y no ha faltado a sus citas en este deporte, y que siga estando ahí y que tire para adelante".* (1ª Entrevista a Carlos).

En lo referente a las **características y resultados de la competición**, podemos destacar que la competición en la que participó el equipo dirigido por Carlos estaba compuesta por un total de seis equipos. La competición se disputaba a doble vuelta, existiendo un nivel bastante dispar entre los diferentes equipos participantes en la misma. El equipo dirigido por Carlos, era junto con otros dos, de un nivel bastante superior al nivel de los tres equipos restantes.

Como se podía prever casi desde el comienzo de la competición, el equipo de Carlos fue uno de los mejores clasificados en la competición, quedando en segunda posición y obteniendo los resultados presentados en el cuadro 4.2. en cada uno de los encuentros que componían las distintas fases de nuestro estudio:

FASE	FECHA	RESULTADO
FASE A	28-11-98	**(1-3)**[84]
	23-01-99	(3-2)
	31-01-99	**(3-0)**
FASE B	07-02-99	**(3-0)**
	14-02-99	**(0-3)**
	21-02-99	(2-3)
	28-02-99	**(0-3)**
	07-03-99	**(3-0)**
	05-04-99	**(3-0)**
	17-04-99[85]	**(1-3)**
FASE C	17-04-99	**(0-3)**
	30-04-99	**(3-0)**

Cuadro 4.2.- Resultados de los partidos disputados por el equipo dirigido por Carlos.

4.2.1.1.2. TEORÍAS IMPLÍCITAS Y CREENCIAS DE CARLOS

Carlos **se percibe a sí mismo como** un **entrenador** respetuoso, exigente, serio en su trabajo, capaz de mantener buenas relaciones con el grupo, y al que le gusta que los jugadores cumplan y respeten el horario de entrenamiento.

Concibe **la dirección de equipo** como un proceso complejo, no limitado a la actuación en competición, y donde son importantes tanto el entrenador como los jugadores. Para una adecuada dirección de equipo el entrenador debe poseer conocimientos técnicos, pero no basta con ello, es necesario que tenga ilusión, que se implique personalmente con los jugadores y existan unas adecuadas relaciones entre ambos.

[84] Los resultados marcados en negrita corresponden a los partidos en los que ganó el equipo dirigido por Carlos.

[85] Los tres últimos partidos, celebrados los días 17 y 30 de abril de 1999, corresponden a un campeonato disputado una vez finalizada la competición y en el que participaron un total de cinco equipos, tres de ellos participantes en la competición de segunda división nacional femenina.

Considera que el entrenador o director de equipo es el líder del equipo, y debe ser una persona respetuosa y respetable, resolutiva y que sepa lo que debe hacer en cada momento.

Cuando a temprana edad Carlos comenzó a actuar como entrenador de diversos grupos o equipos dentro de su club, y previamente a su formación académica, sus principales problemas en la dirección de equipo eran debidos al desconocimiento de ciertos aspectos técnicos, tácticos e incluso de reglamento.

> *"¿Dificultades en la dirección de equipo?, yo he tenido dificultades pero éstas han sido más de tipo técnico-táctico porque yo cuando he estado dirigiendo algunos grupos y tal, mis conocimientos estaban bastante limitados entonces como a mí me interesaba, preguntaba y vivía el tema y ... bueno yo reconozco que mis conocimientos estaban bastante limitados; yo te puedo garantizar que hasta juvenil de primer año o juvenil de segundo año yo desconocía las faltas de posición que es algo bastante grave ¿no?, yo sabía que había jugadores zagueros y delanteros pero yo no sabía las relaciones que mantenían unos con otros".* (1ª Entrevista a Carlos).

En cuanto al **papel del entrenador en la dirección de equipo en competición**, Carlos considera que el entrenador tiene un papel importante, que quizá es mayor en niveles inferiores que superiores, al ser los jugadores jóvenes más dependientes y necesitar en mayor cantidad de ocasiones la ayuda del entrenador.

Refiriéndonos al **momento del encuentro** en el que se aporta verbalmente información a los jugadores, Carlos considera como el momento más importante el tiempo muerto, o incluso antes del partido, le parece muy importante que los jugadores estén parados y atentos a las indicaciones del entrenador, motivo por el cual no concede gran importancia a la información que se puede transmitir durante el partido. Es interesante también la información que se puede transmitir después del encuentro, inmediatamente después de la finalización del mismo, aunque él no suele hacer uso de dicho momento.

El **contenido** de la información transmitida de forma verbal por Carlos en competición, suele ser en su opinión, principalmente información técnica concreta y relacionada con el juego, e información táctica igualmente relacionada con las situaciones de juego.

Con relación a la **cantidad** de información, Carlos nos relata que él trata de ser escueto y claro en las indicaciones que realiza a sus jugadores durante la competición. Para facilitar esta actuación suele llevar una serie de anotaciones, las cuales posteriormente selecciona y prioriza, preparando de este modo la información a dar a sus jugadores en momentos concretos. En los tiempos muertos considera apropiado informar sobre dos o tres aspectos, dando normalmente dos indicaciones colectivas y alguna información concreta e individual a un determinado jugador.

En lo referente al **carácter u orientación** de la conducta verbal, Carlos indica que en ocasiones da información objetiva sobre determinados aspectos, y que en otras ocasiones su información o actuación es psicológica.

Respecto a la **concepción general sobre la conducta verbal** del entrenador en competición y al **interés** que para Carlos tiene este tema, vemos que el entrenador al que ahora nos referimos, nunca se ha planteado cómo es la información que da a sus jugadoras en competición, se trata de una información improvisada en función del partido y de sus características, y sin tener establecido previamente una secuencia concreta de aspectos a comentar u observar durante el encuentro.

> "Pero es que …, es que yo nunca me he parado a pensar en que, vamos a ver Carlos, ¿tú qué es lo que le dices a las jugadoras?, ¿siempre le dices lo mismo?, ¿varía en función del partido?, … es que es algo que no me había planteado nunca, y cómo veo yo la información … es que no sé …, yo me siento en el banco, yo veo el partido y el partido me da unas sensaciones y yo a partir de ahí elaboro o desarrollo mi información, lo que yo voy a darle a mis jugadoras; pero yo no tengo esquemas de decir: primero fíjate en tal, luego fíjate en cual, luego le dices tal … es más improvisada según las circunstancias del juego, según el partido con el que te encuentres, según lo que estés viendo, …". *(1ª Entrevista a Carlos).*

Este tema de la información en competición no le había llamado la atención ni se lo había planteado hasta el año pasado, cuando se trataron los contenidos de dirección de equipo dentro de la asignatura de Especialización Deportiva en voleibol, impartida en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura.

4.2.1.1.3. PERCEPCIÓN DE LAS JUGADORAS SOBRE CARLOS

En este apartado nos referiremos a los datos extraídos del informe completado por las jugadoras del equipo dirigido por Carlos durante la temporada 1998/99, (equipo femenino de segunda división nacional). Este informe estaba compuesto por un total de cuatro preguntas, dos de ellas referidas a la dirección de equipo y las otras dos a la información aportada durante la misma; con relación a ambos aspectos las jugadoras debían indicar cómo percibían o consideraban a su entrenador, y cómo les gustaría que fuese.

Este informe de jugadoras, cumplimentado al finalizar la fase B de nuestro estudio, por 10 de las jugadoras componentes del equipo dirigido por Carlos, pone de manifiesto que **con relación a la dirección de equipo**, la mayoría de las jugadoras (70%) **consideran a Carlos** un buen entrenador, serio en su trabajo y muy implicado con el mismo. Un 40% de las jugadoras indican el buen trato o relaciones que mantiene con el equipo y la confianza que muestra en sus decisiones. Un porcentaje más reducido de jugadoras (20%) hacen referencia al elevado nivel de conocimientos que posee; a la gran severidad y exigencia de Carlos; y a la presión que en determinados momentos ejerce sobre el equipo con la intención de obtener buenos resultados deportivos.

Debido a las respuestas anteriormente indicadas por las jugadoras, existe una gran coincidencia entre la actuación manifestada por Carlos en la **dirección de equipo** y las **características que** con relación a este aspecto **desearían que tuviese su entrenador**. De acuerdo con ello el 90% de las jugadoras reflejan que les gusta como es su entrenador en lo referente a la dirección de equipo. Es destacado el hecho de que la única queja generalizada (60% de las jugadoras) sea la seriedad, el nerviosismo, y la poca atención a ciertos aspectos, manifestado por Carlos en determinadas ocasiones. Las jugadoras se refieren a ello indicando: *"Que no sea tan ciego"*.

La **información que Carlos aporta a sus jugadoras en competición es considerada** adecuada por el 80% de las jugadoras; un 30% ponen de manifiesto lo correcto que consideran que Carlos les indique los puntos débiles del equipo contrario; entre otros aspectos positivos comentados en menor medida (10%) se encuentran: la adecuación entre la información aportada por Carlos y las características del encuentro; la ayuda y orientación sobre aspectos técnicos y tácticos; la seguridad y

confianza que manifiesta en su información. Por su parte, un 20% de las jugadoras indican que a veces no le comprenden o no explica con claridad, y que en ocasiones se altera mucho y grita al darles la información. Con relación a estos últimos aspectos indicados, una de las jugadoras expone lo siguiente: *"En el último partido creo que nos hemos enterado todas de lo que quería que hiciésemos (en tiempos muertos). En otros partidos donde no ha habido tanta concentración, nos hablaba pero no comprendíamos lo que quería que hiciésemos".*

Igual que ocurría en lo relativo a la dirección de equipo, las respuestas anteriores indicadas por las jugadoras con relación a la información aportada por su entrenador y la adecuación de la misma en opinión de la mayoría de las jugadoras, hace que la **información que les gustaría que le diese su entrenador** coincide en gran medida con la que Carlos les aporta. De este modo a un 70% de las jugadoras les gusta la información que le da su entrenador, considerando ésta como buena y bien fundamentada, aunque aconsejan que en ciertas ocasiones trate de mantener la calma. Un aspecto ya comentado en las respuestas anteriores es el relativo a la comprensión de la información emitida por Carlos, en este caso un 40% de las chicas consideran que Carlos emplea en ciertas ocasiones un vocabulario tan "culto" y específico, que les cuesta comprender el contenido de su mensaje.

Aunando los principales aspectos extraídos a partir del análisis de los informes elaborados por las jugadoras, podemos resaltar que en general las jugadoras del equipo dirigido por Carlos consideran que su actuación en cuanto a dirección de equipo es apropiada, coincidiendo en gran medida las características manifestadas por su entrenador, con lo que ellas consideran como deseables. La seriedad de Carlos en su trabajo, la confianza y seguridad en sí mismo, así como su implicación y responsabilidad, son aspectos que han sido comentados por las jugadoras en diversas ocasiones. Una de las principales críticas realizadas con relación a la dirección de equipo radica en el nerviosismo, rigurosidad o punto de vista concreto manifestado por Carlos en determinadas ocasiones.

En lo referente a la información aportada por Carlos en competición, sus jugadoras consideran de modo general que ésta es adecuada, incidiendo entre otros aspectos en la importancia concedida a que aporte información sobre actuaciones o características del equipo contrario. Entre las críticas realizadas destaca la poca claridad o dificultad de comprensión de ciertos mensajes, quizá debido al empleo de un vocabulario específico, pero no conocido apropiadamente por las jugadoras.

4.2.1.1.4. EVOLUCIÓN DE LA TEMÁTICA DE LA REFLEXIÓN

NIVELES	DIFERENTES CATEGORÍAS	FASE A		FASE B		FASE C	
		V. Abs.	%	V. Abs.	%	V. Abs.	%
Tema. Mom. de la dir.eq.	**Entrenamiento**	5	7,81	16	8,33	2	4,44
	Competición	59	92,19	176	91,67	43	95,56
Temática. Contenido de la reflexión	**Valoración general**	35	40,7	98	37,69	39	69,64
	Autoconcepto	13	15,12	19	7,31	6	10,71
	Recursos	0	0	2	0,77	0	0
	Interacción grupo	7	8,14	22	8,46	7	12,5
	Tareas enseñanza-aprendizaje	0	0	4	1,54	0	0
	Aspectos tácticos	4	4,65	44	16,92	1	1,79
	Aspectos técnicos	1	1,16	3	1,15	0	0
	Aspectos psicológicos	10	11,63	42	16,15	2	3,57
	Composición del equipo	9	10,47	20	7,69	1	1,79
	Tiempo muerto	1	1,16	3	1,15	0	0
	Sustituciones	6	6,98	3	1,15	0	0
Temática. Conducta verbal durante la competición	**Información general**	2	8,7	2	4,55	1	9,09
	Acción de juego	5	21,74	6	13,64	1	9,09
	Cantidad información	1	4,35	3	6,82	1	9,09
	Propio	3	13,04	5	11,36	1	9,09
	Contrario	1	4,35	5	11,36	2	18,18
	Información táctica	4	17,39	5	11,36	0	0
	Información técnica	0	0	2	4,55	0	0
	Información psicológica	0	0	2	4,55	1	9,09
	Colectiva	0	0	0	0	0	0
	Individual	0	0	0	0	0	0
	Información descriptiva	0	0	0	0	0	0
	Información prescriptiva	0	0	3	6,82	0	0
	Información interrogativa	0	0	0	0	1	9,09
	Aciertos	0	0	4	9,09	0	0
	Errores	0	0	1	2,27	0	0
	Información antes del partido	2	8,7	1	2,27	0	0
	Información durante el partido	4	17,39	3	6,82	2	18,18
	Información en tiempo muerto	1	4,35	1	2,27	1	9,09
	Información en sustituciones	0	0	0	0	0	0
	Información en intervalos	0	0	0	0	0	0
	Información después del partido	0	0	1	2,27	0	0

Tabla 4.34. *Temática de la reflexión* de los diarios de Carlos, en las tres fases de la investigación.

Hemos iniciado el tratamiento de la evolución de la *temática de reflexión* mostrando la tabla 4.34. en la que aparecen recogidos los datos (en valores absolutos y relativos) de la *temática de la reflexión* de los diarios de Carlos en las tres fases de la investigación, y en los tres niveles *(momento de la dirección de equipo; contenido de la reflexión; conducta verbal durante la competición).*

A continuación analizaremos de forma concreta la evolución de los distintos niveles de la *temática de la reflexión* en cada una de las fases. En el gráfico 4.1., correspondiente a la **FASE A**, aparecen representados los porcentajes de las categorías incluidas en el primer nivel de la *temática de la reflexión, momento de la dirección de equipo* (en color naranja); y en el segundo nivel de la *temática de la reflexión, contenido de la reflexión* (en color azul).

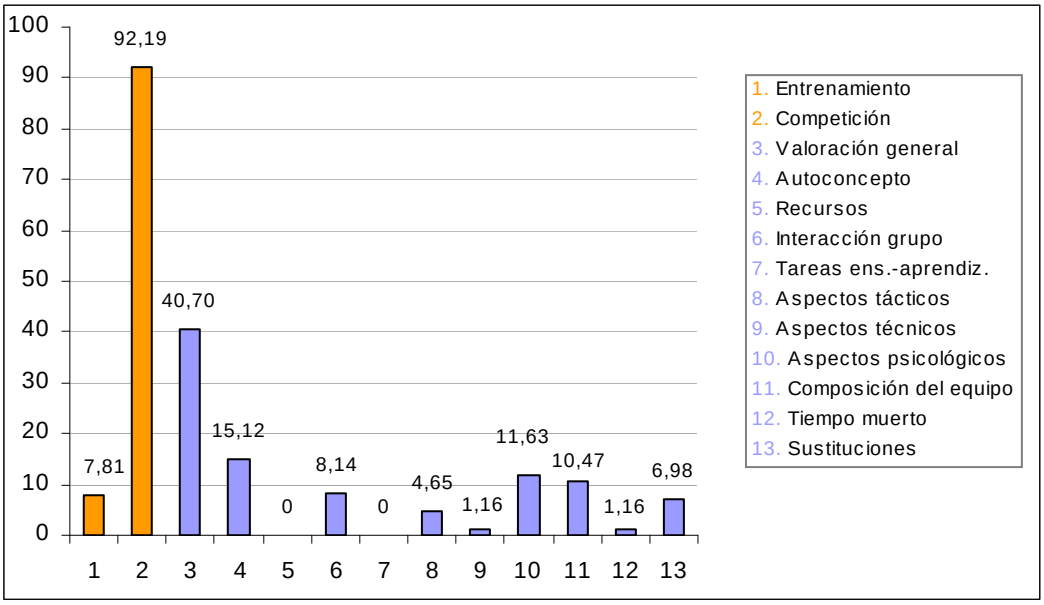


Gráfico 4.1. Valores relativos de *temática de la reflexión (momento de la dirección de equipo y contenido de la reflexión)*, en los diarios de Carlos durante la fase A.

Temática. Momento de la dirección de equipo.

Con relación a este nivel se aprecia un importante predominio de comentarios sobre la *competición* (92,19%), frente a las referencias al *entrenamiento* (7,81%), aspecto normal y bastante previsible teniendo en cuenta que el diario elaborado por el entrenador se realiza con motivo de la dirección de equipo llevada a cabo durante la competición.

Temática. Contenido de la reflexión.

Como puede apreciarse en el gráfico 4.1., la categoría *valoración general* aparece como el contenido más frecuente de la reflexión de Carlos (40,70%), seguida de las categorías *autoconcepto* (15,12%); *aspectos psicológicos* (11,63%); y *composición del equipo* (10,47%). Ejemplos de la presencia de las dos categorías más frecuentes en el discurso de Carlos son los siguientes extractos de diario correspondientes a *valoración general* y *autoconcepto*, respectivamente.

> *"El equipo de A.D. Don Benito Voleibol femenino me era totalmente desconocido y tan sólo de oídas, en una ocasión o dos había escuchado que no era fuerte, que no era de los favoritos, por lo que el partido no se había planteado con la misma tensión o intensidad con la que se hizo el anterior".* (CarlosDi02A).

> *"En lo referente a mi comportamiento como entrenador, hay veces en las que me siento algo inseguro, por la incertidumbre del resultado".* (CarlosDi01A).

En el resto de categorías las referencias son inferiores a los valores indicados, no mostrándose ninguna indicación sobre los *recursos* ni *tareas de enseñanza-aprendizaje*. Teniendo en cuenta que estas dos últimas categorías están referidas al entrenamiento, y que según comprobamos anteriormente, las referencias a la *temática momento de la dirección de equipo, entrenamiento* eran poco frecuentes (7,81%), no es extraña la inexistencia de menciones a dichas categorías.

Temática. Conducta verbal durante la competición.

Partiendo de que, como mostramos en la tabla 4.1., los valores absolutos obtenidos en las categorías correspondientes a este nivel de la *temática de la reflexión* en la fase A son reducidos (un total de 23 referencias), apreciamos un predominio de menciones a los subniveles *aspectos generales de la información transmitida* (34,78%) y *momento del partido* (30,43%), por lo cual podemos interpretar que en la reflexión de Carlos existe un cierto interés por aspectos relativos a la información pero desde una perspectiva general o con relación al momento de emisión de la misma. Muestra de lo comentado son los siguientes fragmentos de texto:

> *"A medida que se desarrollase el encuentro se irían dando algunas consignas de juego".* (CarlosDi02A).

> *"Mi actuación la llevaría a cabo 'in vivo'".* (CarlosDi02A).

"De esto fue de lo que se le informó al equipo". (CarlosDi02A).

Con menor frecuencia que en los casos anteriores, Carlos se refiere en varias ocasiones a los subniveles *equipo al que hace referencia* y *tipo de información* (17,39% en cada caso). (Ver gráfico 4.2.).

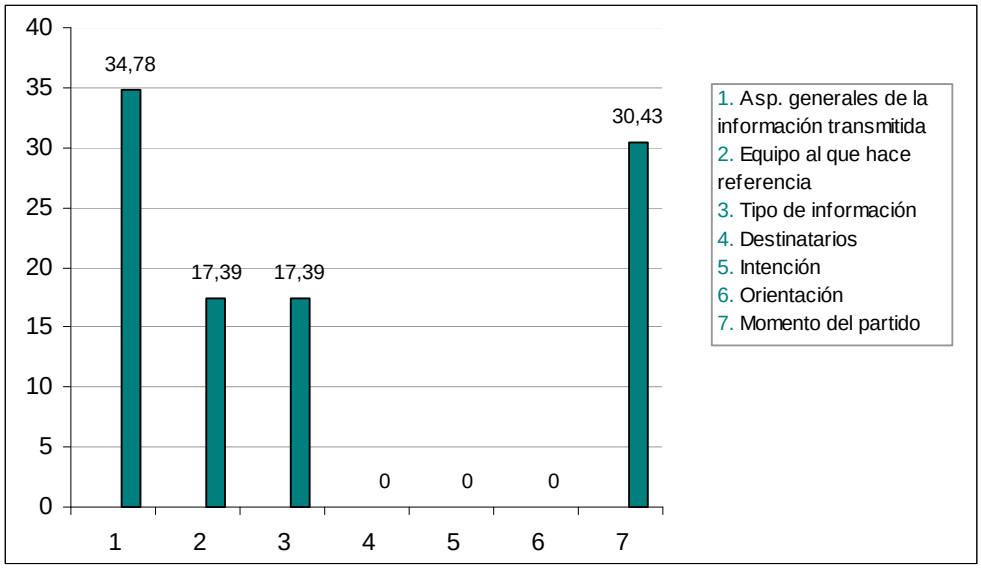


Gráfico 4.2. Valores relativos de *temática de la reflexión (conducta verbal durante la competición)*, en los diarios de Carlos durante la fase A.

Durante la **FASE B** de la investigación, los valores obtenidos en la *temática de la reflexión* referidos a *momento de la dirección de equipo* y *contenido de la reflexión*, mantienen en términos generales una tendencia similar a la manifestada en la fase A.

Temática. Momento de la dirección de equipo.

Como hemos adelantado en el párrafo anterior y según se puede comprobar mediante la observación del gráfico 4.3., el porcentaje de referencias a *entrenamiento* y *competición* mantiene unos valores muy similares a los obtenidos en la fase A de la investigación.

Temática. Contenido de la reflexión.

En esta *temática* Carlos muestra durante la segunda fase los porcentajes más elevados con relación a categorías que en varias ocasiones también ocupaban lugares prioritarios en la fase anterior. Nos referimos principalmente a las categorías *valoración general* (37,69%) y *aspectos psicológicos* (que ha pasado de tener un 11,63% en la fase A, a un 16,15% en la fase B). Es curioso destacar como durante esta segunda fase los

diarios en los que se aprecia una mayor frecuencia de referencia a *aspectos psicológicos* corresponden a tres partidos: a uno que no se esperaba perder y que fue determinante en la clasificación (partido nº 07, con resultado 2-3 perdiendo el equipo de Carlos); y a dos partidos excesivamente fáciles y como consecuencia de ello aburridos (partidos nº 05 y 08, ambos con resultado de 3-0 a favor del equipo de Carlos).

> *"¿A qué es debido esa falta de confianza frente a un rival al que 7 días antes habíamos vencido por un claro 3-0?".* (CarlosDi07B).

> *"Para finalizar sólo me queda decir que ha sido un partido muy aburrido, tal vez el partido en el que menos se hubiese notado mi ausencia, un partido en el que el equipo contrario no ha presentado la menor resistencia, partido cómodo donde los haya, y cuya única motivación para nosotros era ganar y conseguir los dos puntos".* (CarlosDi05B).

Igual que ocurría en la primera fase, las categorías *recursos, tareas de enseñanza-aprendizaje, aspectos técnicos* y *tiempo muerto*, tienen una escasa frecuencia en la fase B. (Ver gráfico 4.3.). Como se puede apreciar comparando el gráfico 4.1. con el 4.3., entre las principales diferencias con relación a la fase A se observa un importante aumento de las referencias a *aspectos tácticos* (16,92%, frente al 4,65% de la fase anterior), así como una considerable disminución en la categoría *autoconcepto* (de 15,12% en la fase A, pasa a un valor de 7,31% en la fase B) y en la categoría *sustituciones* (6,98% en fase A y 1,15% en fase B).

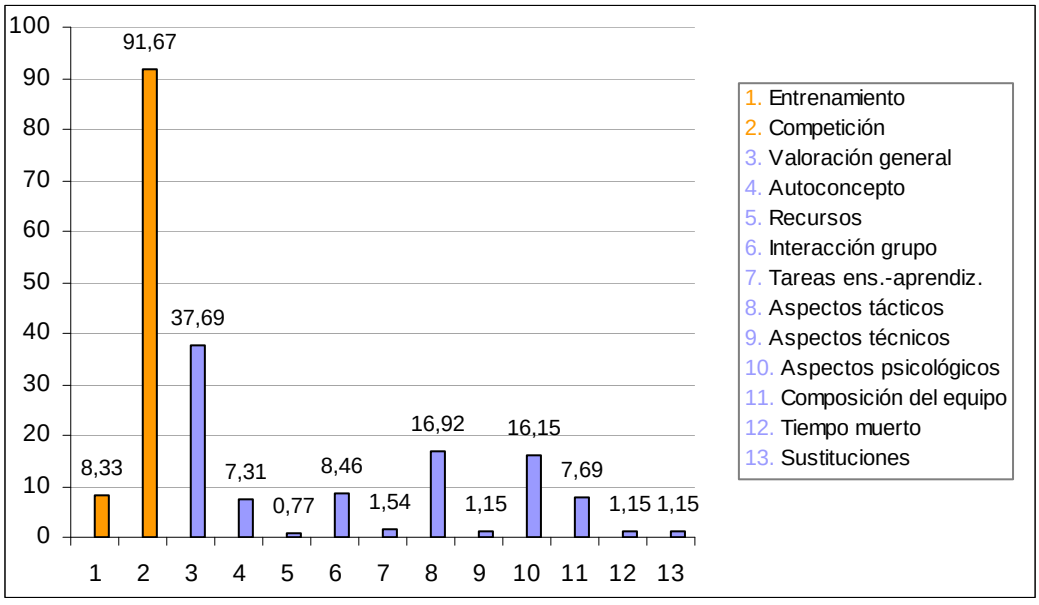


Gráfico 4.3. Valores relativos de *temática de la reflexión (momento de la dirección de equipo y contenido de la reflexión)*, en los diarios de Carlos durante la fase B.

Temática. Conducta verbal durante la competición.

Como puede apreciarse en el gráfico 4.4., a diferencia de la fase anterior en la que existían tres subniveles sobre los que Carlos no realizaba ninguna referencia, en este fase ese número se reduce a uno (*destinatarios*). En cuanto al resto de subniveles, se comprueba que los cuatro que aparecían en la fase A, son los que en esta fase B mantienen valores más elevados, aunque existen ciertas modificaciones en los porcentajes. Así en la fase B el subnivel *aspectos generales de la información transmitida* aparece en primer lugar (25%), seguido de *equipo al que hace referencia* (22,73%), *tipo de información* (20,45%), y *momento del partido* (13,64%). La *orientación* aparece en un 11,36% y la *intención* en un 6,82%.

Estos resultados nos muestran que las reflexiones de Carlos sobre la conducta verbal en esta fase tienden a ser más diversificadas y concretas que en la fase anterior. Probablemente la aplicación del programa formativo, las reuniones de supervisión y el contenido fundamental de las mismas (la conducta verbal del entrenador durante la competición), la reflexión y verbalización de Carlos durante ellas, ha ocasionado que incida en mayor medida en sus diarios en diferentes aspectos de la información.

"En general salí contenta de la reunión porque Carlos es bastante receptivo y está bastante interesado en el tema; cada vez que hacía una indicación durante el partido o daba algún tipo de información catalogaba el tipo de información de que se trataba, con relación a los distintos tipos de categorías, y luego en muchas ocasiones daba su opinión o justificación de la información que había dado". *(Notas de Carlos B05).*

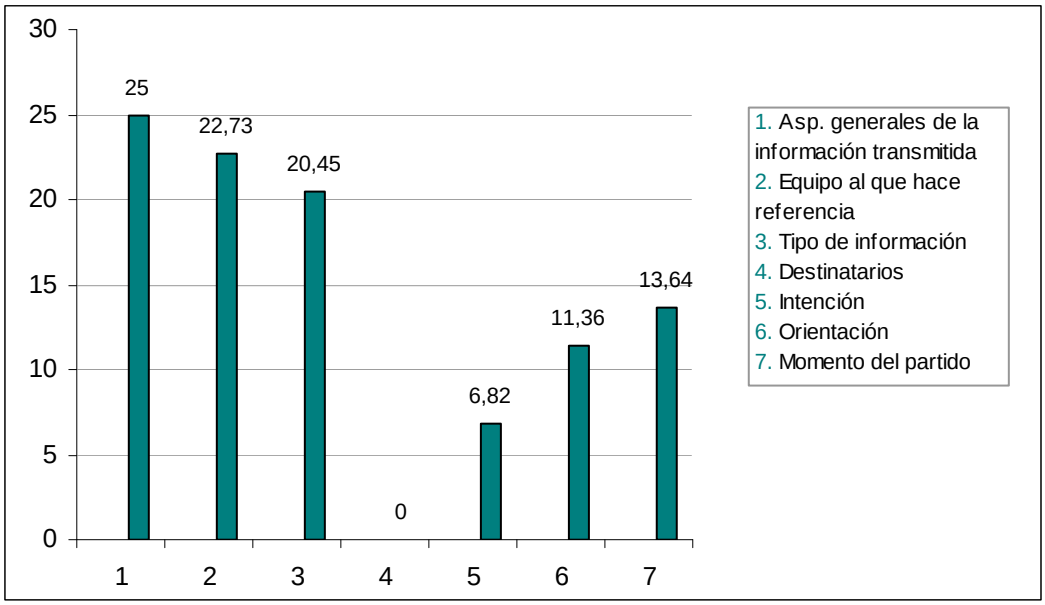


Gráfico 4.4. Valores relativos de *temática de la reflexión (conducta verbal durante la competición)*, en los diarios de Carlos durante la fase B.

A continuación nos referiremos a los datos extraídos a partir de la segunda entrevista realizada a Carlos, centrándonos en las respuestas sobre aspectos relativos a la conducta verbal del entrenador. Finalmente realizaremos, con relación a cada aspecto, una comparación entre los datos extraídos en la segunda entrevista (realizada al terminar la fase B) y en la primera.

- Con relación al momento del encuentro en el que se aporta información verbalmente a los jugadores, Carlos considera la importancia fundamental de los tiempos muertos e intervalos entre sets, justificando este hecho al estar los jugadores parados y atentos a las indicaciones del entrenador, y al poder éste estructurar y planificar mejor la información. Durante el partido opina que la información es más visceral, individual y concreta, no siendo uno de los momentos usados por él prioritariamente, aunque reconoce que con la modificación reglamentaria que permite que el entrenador se levante del banquillo y se aproxime a la línea lateral, éste momento cobra mayor importancia. Comparando la opinión de Carlos en la primera y segunda entrevista con relación a los "momentos", comprobamos que en la segunda manifiesta igual que en la primera la importancia concedida al tiempo muerto y la poca importancia concedida al momento durante el partido, y cobra mayor relevancia el momento de intervalo entre set. Es notoria en esta segunda entrevista la existencia de mayor justificación y fundamentación en las respuestas de Carlos.

- En lo referente al contenido de la conducta verbal, Carlos considera fundamental dar información táctica, pese a ello durante esta temporada manifiesta que debido a la escasez de entrenamientos que ha podido llevar a cabo con sus jugadoras, en numerosas ocasiones ha tenido que dar información sobre aspectos técnicos (que deberían ser comentados en entrenamiento en lugar de en competición). Carlos concede también un valor fundamental a la información psicológica que permita que el equipo esté emocionalmente bien durante el encuentro. Comparando las respuestas a la primera y segunda entrevista, se aprecia que Carlos concede en la segunda una mayor importancia a la información táctica que técnica. Del mismo modo Carlos reconoce un gran valor al aporte de información sobre el equipo contrario.

> *"... Y mi información iría más y más referente a las características del rival, cómo están jugando, quién ataca por un lado, quién defiende por el otro, dónde bloquean más, qué características tiene el colocador, qué otras características tiene tal atacante, ... y yo*

creo que es eso lo que, lo que más ha de influir en la dirección de equipo …". (2ª Entrevista a Carlos).

- La cantidad de información, es uno de los aspectos sobre el que Carlos tenía opiniones similares en la primera y segunda entrevista, manifestando en ambos casos la adecuación de una información clara y estructurada, que no incidiese sobre más de dos o tres puntos informativos en los tiempos muertos o intervalos entre sets.

- Con respecto a la intención de la información, Carlos piensa que tal vez es demasiado descriptivo (dejando que las jugadoras traten de tomar decisiones y buscar las soluciones), aunque considera conveniente ser más explicativo y prescriptivo.

- La orientación de la información, referida al carácter positivo o negativo de la misma, es según Carlos un aspecto que él enfoca claramente hacia lo positivo, no sólo por el hecho de animar o decir frases de apoyo, sino por el sentido presente en sus comentarios y tendente a animar y subir la autoestima de las jugadoras.

Continuamos el análisis de la evolución de la *temática* centrándonos en la **FASE C** de la investigación.

Temática. Momento de la dirección de equipo.

Igual que ocurría en las dos fases anteriores, existe un elevado predominio de referencias a la *competición* frente al *entrenamiento*. Ya indicamos en la primera fase que consideramos que es algo normal, teniendo en cuenta que el objeto principal del diario es la reflexión sobre la dirección de equipo en competición, de ahí que fuese elaborado con motivo de la celebración de los encuentros (después de los mismos). El gráfico 4.5. muestra para estas categorías valores de 95,56% para el caso de la *competición,* frente a 4,44% para el *entrenamiento.*

Temática. Contenido de la reflexión.

Con relación a este nivel de la *temática* destaca la importante presencia de referencias a *valoración general*, si bien es cierto que esta categoría había obtenido la mayor frecuencia en las dos fases anteriores, en esta última fase alcanza valores cercanos al 70% (69,64%). Como segunda categoría más comentada, y con una importante diferencia con relación a la anterior, aparece la *interacción del grupo* (12,50%). Y como tercera categoría más comentada el *autoconcepto* (10,71%). Es destacado el hecho de que el resto de categorías, cuando aparecen, su frecuencia es muy

escasa, lo cual ocasiona una menor variabilidad por parte de Carlos en el *contenido de su reflexión* en esta fase.

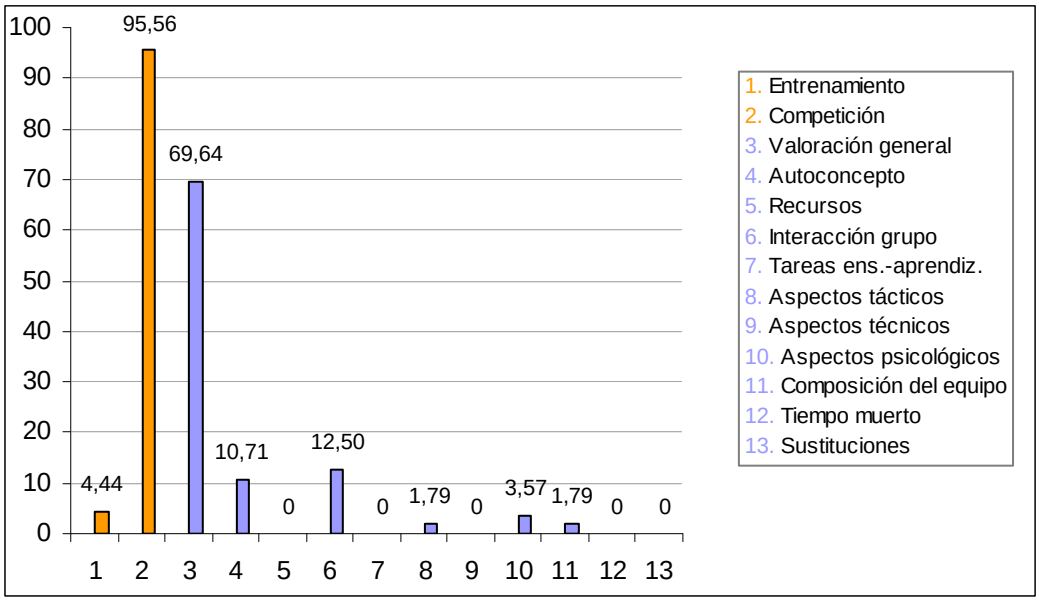


Gráfico 4.5. Valores relativos de *temática de la reflexión (momento de la dirección de equipo y contenido de la reflexión)*, en los diarios de Carlos durante la fase C.

Si relacionamos esta fase con las dos anteriores apreciamos que existe poca similitud en este nivel, simplemente la importancia concedida a la *valoración general,* y en la primera fase también al *autoconcepto.*

Podríamos concluir indicando la tendencia de Carlos en esta fase hacia la realización de comentarios más genéricos e indicadores de su concepción general del deporte y la competición. Es frecuente por tanto que incida en valorar de forma general el resultado y/o la consideración sobre el encuentro, las relaciones y comportamiento de los jugadores dentro del grupo y las relaciones entre los propios jugadores y él, y su propia indicación de cómo es él y cómo se percibe como entrenador.

> *"El partido se desarrolló sin apenas complicaciones, incluso cuando íbamos por debajo en el marcador, no sentíamos la presión de poder perder el juego, sino más bien nos sentíamos un poco dolidos en nuestro orgullo, pues sabemos que somos mejores que ellas y por supuesto con muchísima más experiencia".* (CarlosDiC12).

> *"Sinceramente, creo que este grupo se merece algo más de lo que les ofrece la actual situación, ya que tienen un buen nivel de juego individual y sobre todo están rebosantes de ilusión, honestidad,*

capacidad de diálogo, comprensión y compañerismo, y eso no se puede comprar con dinero, eso se genera en la cancha, en el día a día, tanto dentro como fuera del terreno de juego". (CarlosDiC11).

Temática. Conducta verbal durante la competición.

Las referencias a este nivel por parte de Carlos son esta fase bastante reducidas (valor absoluto de 11). De ellas poseen el mismo porcentaje tres subniveles *aspectos generales de la información transmitida, equipo al que hace referencia* y *momento del partido,* no apareciendo comentarios sobre *orientación* ni *destinatarios.* (Ver gráfico 4.6.).

"Considero además, que las consignas que se dieron durante el partido fueron adecuadas para conseguir la victoria". (CarlosDiC12).

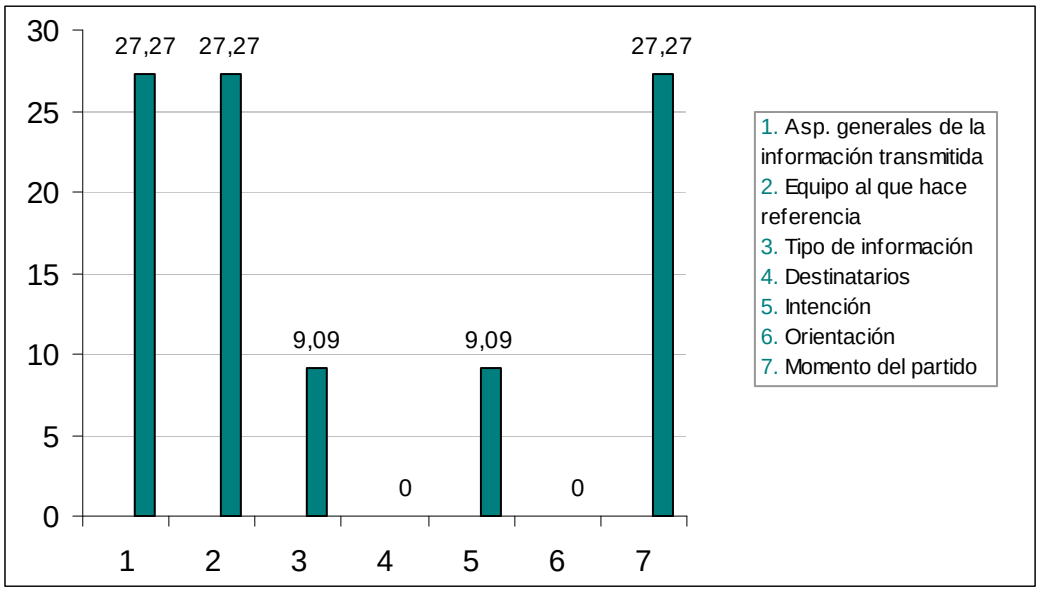


Gráfico 4.6. Valores relativos de *temática de la reflexión (conducta verbal durante la competición)*, en los diarios de Carlos durante la fase C.

Aunando los datos extraídos en las distintas fases de la investigación comprobamos que los subniveles *aspectos generales de la información transmitida, equipo al que hace referencia, momento del partido* y *tipo de información*; son a los que mayor atención reflexiva presta Carlos. Por su parte *destinatarios* (sin ninguna aparición), *orientación* e *intención*, son los subniveles cuyas categorías son comentadas en menor medida.

4.2.1.1.5. EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE REFLEXIÓN

Como ya indicamos anteriormente, para la exposición de la evolución del *nivel de reflexión*, partiremos de la tabla 4.35., en la que aparecen recogidos, en valores absolutos y relativos, la frecuencia correspondiente a cada una de las cuatro tipologías reflexivas diferenciadas:

- *Tipología descriptiva.*
- *Tipología explicativa.*
- Tipología valorativa.
- *Tipología propositiva.*

En la última fila de la tabla se recogen los valores de *puntuación reflexiva* correspondientes a cada una de las fases de la investigación. Estos valores de *puntuación reflexiva* son un índice obtenido a partir de la aplicación de la siguiente fórmula:

Puntuación reflexiva = (%Nivel I) · 1 + (%Nivel II) · 2 + (%Nivel III) · 3

En la cual el nivel I corresponde a la tipología descriptiva; el nivel II a la tipología explicativa o valorativa; el nivel III a la tipología propositiva.

	FASE A		**FASE B**		**FASE C**	
DIFERENTES CATEGORÍAS	V. abs.	%	V. abs.	%	V.abs.	%
Tipología descriptiva	22	37,29	58	31,69	11	25,58
Tipología explicativa	12	20,34	22	12,02	8	18,6
Tipología valorativa	24	40,68	95	51,91	24	55,81
Tipología propositiva	1	1,69	8	4,37	0	0
PUNTUACIÓN REFLEXIVA	**164,40**		**172,66**		**174,40**	

Tabla 4.35. *Tipología reflexiva* (en valores absolutos y relativos) y *puntuación reflexiva* de los diarios de Carlos, en las tres fases.

Como aparece recogido en la tabla 4.35., la *tipología valorativa* y *descriptiva* aparecen como las más frecuentes en las tres fases de la investigación, pese a ello se manifiesta un claro descenso de los porcentajes de *tipología descriptiva* a lo largo de las fases, mostrándose mayores porcentajes de *tipología valorativa* y *propositiva* en la fase B, y valores claramente más elevados de *tipología valorativa* en la fase C. Relacionando estas tipologías con los *niveles de reflexión*, comprobamos que el transcurso de las fases implica una disminución del porcentaje correspondiente al *nivel I* (*tipología descriptiva*) y un aumento del porcentaje del *nivel II* (*tipología explicativa o valorativa*). Junto a lo anterior, los valores más elevados de *tipología propositiva* (*nivel III*) se encuentran en la fase B, aunque con una frecuencia bastante reducida. Muestra del empleo de esta *tipología propositiva* en los diarios de Carlos, es el extracto de texto que incluimos a continuación.

> *"Creo que con estos partidos tan fáciles, el entrenador apenas si debería intervenir, tal vez algo durante los tiempos muertos".* (CarlosDiB05).

Este aumento del *nivel de reflexión* o profundidad de la reflexión a lo largo de las fases, reflejado de forma clara a partir del indicador de la *puntuación reflexiva*, nos hace pensar en la influencia del programa formativo empleado en nuestra investigación como principal causa de dichas modificaciones. En el gráfico 4.7. representamos la *puntuación reflexiva* en las distintas fases, mostrándose un aumento de 8-10 puntos en las fases B y C, con relación a la fase A.

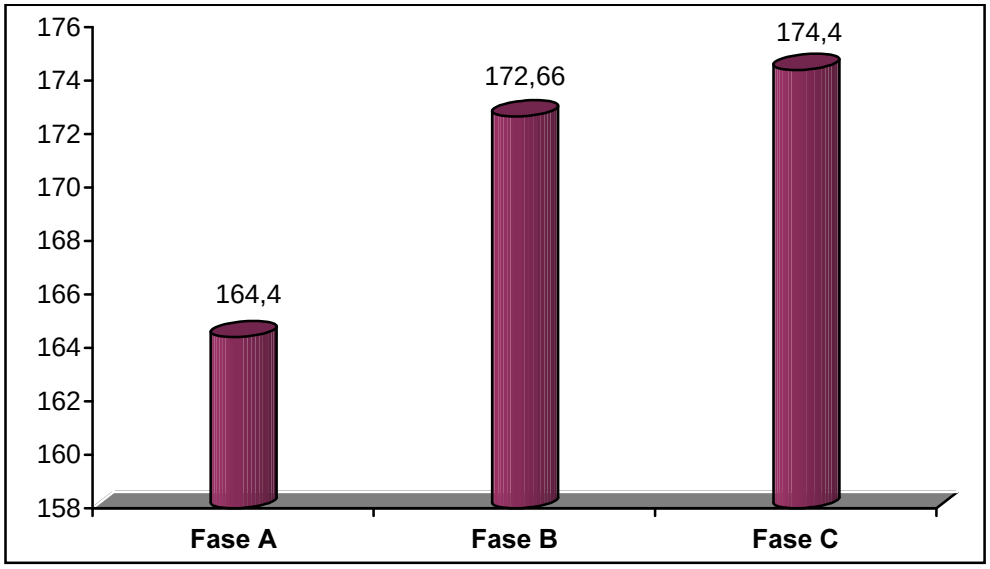


Gráfico 4.7. *Puntuación reflexiva* de Carlos en los diarios, en las tres fases de la investigación.

4.2.1.1.6. EVOLUCIÓN DE LA AUTOPERCEPCIÓN

El análisis de la evolución de la *autopercepción* del entrenador lo realizaremos a partir de los valores obtenidos en las categorías de *satisfacciones* y *preocupaciones* del entrenador.

	FASE A		**FASE B**		**FASE C**	
DIFERENTES CATEGORÍAS	V. abs.	%	V. abs.	%	V.abs.	%
Satisfacciones	10	41,67	64	67,37	21	87,5
Preocupaciones	14	58,33	31	32,63	3	12,5

Tabla 4.36. *Autopercepción* de Carlos en los diarios, en las tres fases de la investigación.

Según se refleja en la tabla 4.36., las *preocupaciones* manifestadas por Carlos en los diarios con relación a su *autopercepción*, superan a las *satisfacciones* durante la fase A (58,33% frente a 41,67%). Durante la fase B se produce una considerable modificación, aumentando las *satisfacciones* de Carlos y reduciéndose considerablemente las *preocupaciones* (67,37% frente a 32,63%). En la fase C se sigue manteniendo la misma prioridad que en la fase B, pero aumentando en gran medida la importancia concedida a las *satisfacciones* (87,50%) frente a las *preocupaciones* (12,50%).

Esta percepción predominantemente satisfactoria de Carlos sobre sí mismo durante la fase B y C, se pone de manifiesto también en la respuesta a una de las preguntas de la segunda entrevista relativa a este aspecto. Carlos se asigna una puntuación de siete u ocho sobre diez, considerando que el diez prácticamente nunca se conseguiría, ya que un entrenador está formándose durante toda la vida, y que para asignarse una puntuación elevada es importante que los resultados también acompañen.

> *"No sé, yo creo que actualmente me falta, me falta para llegar a tener más experiencia, me pondría un siete o un ocho; yo creo que esa nota si la podría tener, mas yo creo que necesitaría demostrarlo con más resultados o mejores, y este año bueno, hemos formado un*

> *grupo, hemos estado ahí peleando por el campeonato y bueno se nos ha ido, yo creo que para buscar la máxima nota también te tienen que acompañar un poquito los resultados; pero bueno estoy contento con el trabajo que he hecho de grupo y que bueno todos los problemas se han ido resolviendo y tal; un siete u ocho".* (2ª Entrevista a Carlos).

Los resultados de los partidos disputados en las distintas fases de la investigación muestran que durante la fase A se perdió un partido (del total de 3 disputados), durante la fase B se perdió otro partido (del total de 7 disputados) y durante la fase C el equipo de Carlos ganó los dos encuentros disputados. Los óptimos resultados de los encuentros, junto con la influencia del programa formativo desarrollado durante la investigación consideramos que son los motivos fundamentales de la obtención de un mayor porcentaje de *satisfacciones,* así como de las modificaciones acontecidas en las fases B y C.

4.2.1.1.7. CUADRO RESUMEN

Con la intención de sintetizar los principales aspectos comentados sobre el pensamiento de Carlos, mostramos a continuación un cuadro resumen estructurado en dos partes fundamentales:

- Aspectos contextuales: contexto, teorías implícitas, y percepción de las jugadoras.
- Evolución del pensamiento: *temática (momento de la dirección de equipo, contenido de la reflexión, conducta verbal durante la competición), nivel de reflexión, y autopercepción.*

EL PENSAMIENTO DE CARLOS. ASPECTOS CONTEXTUALES		
CONTEXTO	**TEORÍAS IMPLÍCITAS**	**PERCEPCIÓN DE LAS JUGADORAS**
- Licenciado en Ciencias de la Act. Física y del Deporte. - Formación académica y experiencia como jugador y entrenador. - Relacionado con el voleibol desde hace 14 años. - Pieza clave dentro del club, con reconocimiento y respeto por parte de los miembros del mismo. - Durante la temporada 98/99 dirigió un equipo de 2ª división femenino, caracterizado por las buenas relaciones personales, escasas horas de entrenamiento y problemas económicos. - Equipo con buen nivel en su competición, quedando clasificado en 2ª posición.	- Entrenador respetuoso, exigente, serio en su trabajo y con buenas relaciones con el grupo. - Objetivos perseguidos con el equipo orientados hacia las buenas relaciones y continuidad de la práctica del voleibol, más que a la obtención de resultados deportivos. - Concibe la dirección de equipo como un proceso complejo que requiere conocimientos, ilusión e implicación personal. - Los principales problemas que expresa en la dirección de equipo son el propio desconocimiento técnico, táctico y de reglamento. - Considera al entrenador como líder del equipo, con papel fundamental en niveles inferiores. - La propia actuación de Carlos o su pensamiento sobre la conducta verbal del entrenador en competición, es la siguiente: * Gran importancia del tiempo muerto y antes del partido (jugadores parados y atentos). * Información prioritariamente con contenido técnico o táctico. Aunque reconoce aportar principalmente información concreta (táctica) o anímica. * Poca cantidad de información, 2 o 3 puntos, seleccionados y priorizados.	- En lo referente a la dirección de equipo un 70-90% indican que le parece un buen entrenador y les gusta cómo es; un 40% reconocen el buen trato que mantiene con el equipo y el elevado nivel de confianza en sus propias decisiones. Un 60% citan como aspectos que querrían que modificara: seriedad, nerviosismo y no tener en cuenta otros puntos de vista. - En lo referente a la conducta verbal un 70-80% consideran adecuada la información dada por su entrenador; un 30% conceden importancia a la información sobre el contrario; un 40% tienen problemas para comprender los mensajes, considerando que Carlos emplea un lenguaje muy específico y poco claro para ellas.

<table>
<tr><th colspan="3">EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DE CARLOS</th></tr>
<tr><th>DIMENSIONES</th><th>NIVELES/CATEGORÍAS</th><th>CONSIDERACIONES FINALES</th></tr>
<tr><td><u>TEMÁTICA</u>

MOMENTO DE LA DIRECCIÓN DE EQUIPO

CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN

CONDUCTA VERBAL DURANTE LA COMPETICIÓN</td><td>En fases A, B y C, claro predominio de referencias a la competición.

Fase A: Más frecuentes: valoración general; autoconcepto; aspectos psicológicos; composición del equipo.

Fase B: Más frecuentes: valoración general; aspectos tácticos; aspectos psicológicos.
Aumento imp.: aspectos tácticos.
Disminución imp.: autoconcepto; sustituciones.

Fase C: Más frecuentes: valoración general; interacción del grupo; autoconcepto.
Escasa frecuencia el resto de categorías.
Aumento imp.: valoración general (70%).

Fase A: Más frecuentes: aspectos generales de la inf. ; momento del partido.

Fase B: Más frecuentes: aspectos generales de la inf.; equipo al que hace referencia; tipo de inf.

Fase C: Más frecuentes: asp. generales de la inf. transmitida; equipo al que hace referencia; momento del partido.
Escaso valor absoluto (11 menciones).</td><td>- Claro predominio de referencias a la competición.

- En la fase B se produce un considerable aumento de las referencias a aspectos tácticos.
- Grandes similitudes en las 3 fases en: valoración general, autoconcepto (fases A y C) y aspectos psicológicos (fases A y B).
- En la fase C gran frecuencia de comentarios generales sobre concepción del deporte y de la competición (70%).

- En la fase B las reflexiones de Carlos tienden a ser más diversificadas y específicas.
- La mayor atención reflexiva en las 3 fases se dirige a: asp. generales de la información transmitida; equipo al que hace referencia; momento del partido; tipo de inf.
- Frecuencia 0 de referencias a destinatarios de la información (en las 3 fases).</td></tr>
<tr><td><u>NIVEL DE REFLEXIÓN</u></td><td>Predominio de tip. valorativa y tip. descriptiva en las 3 fases; con aumento progresivo de tip. valorativa y disminución de tip. descriptiva durante las fases B y C.
Pequeño incremento de tip. propositiva en fase B.
Predominio de nivel II de reflexión en todas las fases, aumentando progresivamente en la fase B y C el porcentaje, con relación a la fase A.
Aumento de 8-10 en puntuación reflexiva en fases B y C, con relación a la fase A.</td><td>- En las fases B y C disminuye la tip. descriptiva y aumenta la tip. valorativa, con relación a la fase A. Pequeño incremento de tip. propositiva en la fase B.
- Aumento progresivo de la puntuación reflexiva en la fase B y C, con relación a la fase A; quizá debido al resultado de los encuentros y al desarrollo del programa formativo.</td></tr>
<tr><td><u>AUTOPERCEPCIÓN</u></td><td>Predominio de preocupaciones sobre satisfacciones en fase A, invirtiéndose las prioridades en las fases B y C, y aumentando en ambas fases considerablemente la diferencia entre estas categorías (87,5%-12,5% en fase C).</td><td>- Modificación de la autopercepción de Carlos en las fases B y C predominando las satisfacciones frente a las preocupaciones.</td></tr>
</table>

Cuadro 4.3. Cuadro resumen del pensamiento de Carlos.

4.2.1.2. EL CASO DE JUAN

4.2.1.2.1. DATOS CONTEXTUALES

Juan posee la **titulación** de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Extremadura y cursó durante sus estudios cuatro asignaturas sobre voleibol: Iniciación al voleibol (1º curso); Alto Rendimiento en voleibol (3º curso); Especialización Deportiva en voleibol (4º curso); Practicum en voleibol (4º curso). El hecho de tener superadas las asignaturas de Alto Rendimiento y Especialización Deportiva en voleibol le hacen poseer la titulación correspondiente a entrenador de voleibol de Nivel III.

La **formación** que ha recibido ha sido fundamentalmente por vía académica, y aunque considera que ésta es apropiada, opina que es conveniente "vivir el voleibol", es decir, observarlo, jugarlo y entrenarlo.

> *"Yo la formación la considero buena, porque yo sabía poco de voleibol y todo lo que he aprendido lo he aprendido aquí, '¿qué piensas que aquí no se aprende nada, que todo se aprende fuera?', eso pasa en todo, pero pienso que aquí en la Universidad te dan la base; pero yo pienso que he aprendido mucho y tengo que aprender también mucho; que todo no te lo dan aquí, que aquí te dan lo básico ... y yo tengo la ventaja de haber tenido la experiencia y el contacto con el voleibol de fuera, entonces he visto partidos, he entrenado, ... entonces todos esos conocimientos los he complementado con las experiencias de fuera, no sólo me dedicaba al estudio del voleibol y punto. Vale, conozco esto, conozco lo otro ... pero yo tengo claro que la parte práctica de fuera y la relación con el voleibol de fuera entrenando, llevando equipos y todas esas cosas, no son pérdida de tiempo, al contrario, ... es ganar ..."*. (1ª Entrevista a Juan).

Personalmente considera que posee unos conocimientos amplios y adecuados, pero que aún se está formando y le queda mucho por aprender.

A pesar de que durante los años de colegio y en las clases de educación física del instituto, practicó algo de voleibol, debido entre otros aspectos a la gran tradición que tenía dicho deporte en el centro; considera que la mayor **relación con el voleibol** la tuvo durante sus cuatro años de estudiante universitario. Durante este tiempo estuvo dos años jugando con

un equipo de segunda división masculina y posteriormente un año más entrenando, pero sin jugar en competición.

A pesar de que el voleibol era un deporte que le gustaba desde siempre, se había dedicado a practicar otros deportes, y fue a partir de comenzar sus estudios en la Facultad, cuando decidió especializarse en el mismo, debido entre otros aspectos a la saturación que tenía del resto de deportes.

Su experiencia como entrenador se concreta en la dirección de un equipo cadete femenino durante una temporada, y de un equipo juvenil femenino durante otra.

El **club** al que pertenece Juan fue creado como tal en la temporada 1990/91. Dicho club surgió en sus inicios solamente con equipos masculinos, siendo característico del mismo la existencia de un equipo de primera división nacional que se ha mantenido desde la primera temporada hasta la actualidad. Los equipos masculinos del club poseen un buen nivel y en ellos es frecuente que jugadores juveniles formen parte tanto de su equipo juvenil como del equipo de primera división.

El club mantuvo desde el principio un ambiente de cooperación y buenas relaciones entre los miembros del mismo, interviniendo frecuentemente los jugadores de categorías superiores como entrenadores de equipos o grupos de iniciación y de categorías inferiores. De este adecuado ambiente se siente partícipe Juan, el cual indica que aunque lleva poco tiempo en el club, la acogida y las relaciones mantenidas con los miembros del mismo es muy óptima.

El primer equipo femenino que formó parte del club surgió en la temporada 1994/95 y era de categoría cadete, éste continuó compitiendo posteriormente en juvenil y más tarde, en la temporada 1998/99 jugadoras iniciadas en este club y en otros clubes de la región, formaron parte del equipo de segunda división dirigido por Juan.

Entre las **características del equipo** dirigido por Juan podemos destacar que se trata de un equipo de segunda división nacional, compuesto por un total de 11 jugadoras, de ellas 5 son juveniles y 6 son senior. El horario de entrenamiento del equipo a lo largo de la semana está distribuido del siguiente modo: lunes, miércoles y viernes de 19,00h. a 20,30 h.

Las jugadoras del equipo provienen de cuatro clubes distintos, y muchas de ellas es el primer año que juegan juntas, debido a ello es necesario incidir en la cohesión del equipo y en la creación de un grupo humano compacto tendente a la consecución de un objetivo común y compartido. Éste es uno de los principales problemas del equipo que se manifiesta en la falta de comunicación, roces y discusiones entre los miembros del mismo.

Se trata de un equipo con gran potencial en cuanto a recursos humanos (ya que posee jugadoras con cierta experiencia y con buen nivel de juego) y materiales (disponibilidad de instalaciones y material o equipamiento deportivo).

En cuanto a las **características y resultados de la competición** debemos indicar que se trata de la misma competición en la que participó el equipo dirigido por Carlos, motivo por el cual ambos entrenadores y sus correspondiente equipos se enfrentaron durante la temporada. Como ya indicamos en el caso de Carlos, se trata de una competición en la competían un total de seis equipos. La competición se disputaba a doble vuelta, siendo el nivel de los diferentes equipos que participaban en la misma bastante heterogéneo. Como ya indicamos en el caso de Carlos, tres equipos eran los que poseían un nivel claramente superior a los restantes, entre ellos el equipo de Carlos y el de Juan.

El equipo dirigido por Juan fue primero en la clasificación, obteniendo los siguientes resultados en los distintos encuentros disputados a lo largo de la temporada:

FASE	FECHA	RESULTADO
FASE A	22-11-98	(3-0)
	28-11-98	**(3-0)**[86]
	12-12-98	**(3-0)**
FASE B	16-01-99	**(1-3)**
	23-01-99	**(3-2)**
	31-01-99	**(1-3)**
	19-02-99	**(3-1)**
	29-02-99	**(3-0)**
	06-03-99	**(0-3)**
	10-04-99[87]	(0-3)
FASE C	14-04-99	**(3-0)**
	17-04-99	(0-3)

Cuadro 4.4. Resultados de los partidos disputados por el equipo dirigido por Juan.

4.2.1.2.2. TEORÍAS IMPLÍCITAS Y CREENCIAS DE JUAN

El principal **objetivo** que se plantea Juan con el equipo de segunda división femenino, es formar un buen equipo en todos los sentidos, crear un grupo humano compuesto por doce jugadoras y un entrenador que se sientan miembros de un proyecto común. Trata de marcarse metas a largo plazo y objetivos de futuro, no limitándose a conseguir resultados de rendimiento inmediatos.

Como entrenador, manifiesta su interés e ilusión por trabajar con un equipo de rendimiento, no de iniciación, en el que pueda aplicar y poner en práctica sus conocimientos.

> *"¿Mi objetivo principal?, llevar un equipo porque me gusta la dirección de equipo, aprender los requisitos de dirección de equipo, que es más o menos para lo que nos han estado preparando, para ser entrenadores, por lo que elegí esta maestría. Y mi objetivo principal es formar un equipo de jugadoras en todos los sentidos, que dé frutos a la larga y ahora no hay ningún objetivo de resultados estipulado, de hecho el club no me lo ha pedido y yo tampoco lo he*

[86] Los resultados marcados en negrita corresponden a los partidos en los que ganó el equipo dirigido por Juan.

[87] Los tres últimos partidos, celebrados los días 10, 14 y 17 de abril de 1999, corresponden a un campeonato realizado una vez finalizada la competición y en el que participaron un total de cinco equipos, tres de ellos participantes en la competición de segunda división nacional femenina.

pensado e incluso al principio lo dejé claro, el poder comparar partido a partido, entrenamiento a entrenamiento, que vamos mejorando y sacar partido al año que viene". (1ª Entrevista a Juan).

En lo personal **se considera a sí mismo como** un **entrenador** que tiene un carácter fuerte, bastante alterable, duro en el entrenamiento, respetuoso con las jugadoras, y bastante reflexivo. Prepara concienzudamente los entrenamientos e incluso en ocasiones cree que se complica mucho con los ejercicios que propone. Se siente bastante afortunado al contar dentro del club con técnicos de amplia experiencia, a los cuales recurre con frecuencia para pedir consejo, orientación, ayuda, etc.

Considera que **la dirección de equipo** es un proceso muy importante manifestado por la actuación del entrenador tanto en entrenamiento como en competición. Para dirigir adecuadamente es necesario tener en cuenta la situación real de juego y adaptarse a los requerimientos de la misma. En opinión de Juan al buen desarrollo de la labor de dirección de equipo contribuyen tanto los conocimientos teóricos adquiridos, como la práctica o experiencia previa que posea el entrenador.

Los principales problemas o dificultades con los que se encuentra Juan en lo referente a la dirección de equipo en entrenamiento reside en: el diseño de ejercicios (problemática que en opinión de Juan aumentará conforme se vayan planteando objetivos más complejos); el análisis en vídeos de partidos de equipos adversarios y la posterior preparación de ejercicios tendentes a paliar los posibles déficit que podría tener el propio equipo con relación a dicho equipo contrario. Igualmente Juan considera que en la actualidad prepara demasiados ejercicios para el entrenamiento, no llegando con frecuencia a completar la realización de los mismos. De todos modos, con relación a los aspectos anteriores, Juan opina que se irán paliando con la experiencia.

Durante la dirección de equipo en competición los principales problemas que Juan expresa que tiene son: que se fija mucho en el propio equipo y le cuesta fijarse en el contrario; y que suele dar información técnica o de carácter general, y él considera que debería ser más táctica y concreta, aspectos que se enfatizan aún más en niveles superiores.

A Juan le hubiera gustado estar como segundo entrenador en algún equipo con un entrenador que fuese alguien con experiencia en este ámbito,

de forma que pudiese observar cómo éste solucionaba determinados problemas y aprender de ello.

En opinión de Juan **el papel del entrenador en la dirección de equipo** es más importante en entrenamiento que en competición. En el entrenamiento el entrenador debe ser el líder del equipo, el miembro principal, que debe decir y corregir todo. Por su parte en competición la función del entrenador, a pesar de que Juan considera que ésta no es tan importante, cobra más fuerza cuando el equipo está jugando mal o pierde, ya que en estos momentos es fundamental que el entrenador intervenga actuando como psicólogo, motivando y corrigiendo los errores.

> *"Durante el partido no lo veo tan importante porque está claro que se ha entrenado y las jugadoras tienen que aplicar lo que se ha entrenado, son ellas las que tienen que aplicarlo, son ellas las que tienen que ser inteligentes, desarrollar tanto la táctica individual como la de equipo, y luego ya no hablemos de la técnica, ejecutar correctamente".* (1ª Entrevista a Juan).

> "Pero en un partido, la misión del entrenador, si el equipo está jugando bien, muchas veces se limita a motivar, a ver errores, o a hacer cambios o decir cosas puntuales. Si están jugando mal, importantísimo, como psicólogo, para motivar, para corregir esos errores o para intentarlo". *(1ª Entrevista a Juan).*

Con relación a los momentos del encuentro más apropiados, según Juan, para aportar información verbalmente a sus jugadores, podemos citar los intervalos entre sets, ya que se dispone de tiempo suficiente para aportar la información y este momento implica una importante parada en el juego que provoca que se puedan solventar los problemas y empezar adecuadamente en el set siguiente. Personalmente Juan considera que los tiempos muertos deberían ser unos momentos fundamentales en lo referente al aporte de información, pero para aprovecharlos bien es necesario tener mucha experiencia, pensar rápido y seleccionar adecuadamente la información más correcta, aspecto que reconoce que le cuesta aún bastante trabajo.

El contenido de la conducta verbal del entrenador es un tema al que Juan le reconoce gran importancia. En línea con los comentarios indicados en el párrafo anterior, Juan piensa que en los tiempos muertos en ocasiones no sabe qué decir o da información general, que él sabe que no es la más apropiada; o incluso incide principalmente en el propio equipo. En los

intervalos entre sets Juan suele incidir en lo que su equipo hace de acuerdo con lo entrenado previamente. Durante el partido aporta información puntual, con bastante frecuencia, aunque considera que debería controlar en mayor medida el momento en el que emitir dicha información. De modo general Juan piensa que en niveles más elevados de rendimiento, la información debería ser fundamentalmente táctica y concreta, incidiendo en gran medida en el juego del equipo contrario. Por su parte, para el nivel que él entrena concede un gran valor a la información técnica.

Con relación a la cantidad de información emitida verbalmente en los distintos momentos del encuentro, Juan nos relata lo siguiente: en tiempos muertos él suele aportar tres puntos informativos, primero uno a todo el grupo de jugadoras y luego dos a jugadoras concretas; en los intervalos entre sets, trata de no dar excesiva información a sus jugadoras y suele observar lo que está haciendo el equipo contrario, para intentar contrarrestarlo y dar indicaciones sobre los sistemas empleados por el propio equipo; antes del partido sí suele dar bastante información, relativa a aspectos de motivación, repaso de los sistemas a emplear, aspectos destacados del juego, …; después del partido, considera que sería apropiado quitar importancia al resultado, comentándolo con mayor detalle en la siguiente sesión. De forma general incide en que no es necesario agotar todo el tiempo disponible para comunicarse con las jugadoras, de acuerdo con ello en los tiempos muertos o intervalos, si sobra tiempo se puede dedicar a que las jugadoras comenten los aspectos que crean convenientes.

> *"En porcentaje no lo se, porque no creo que exista un porcentaje; en los tiempos muertos dar poca información, no marear porque no sirve de nada. Y sobre todo en los tiempos y en los cambios de sets el tema de eso … de que primero te atiendan a ti, porque a lo mejor se ponen a dar información entre ellas y no es la correcta, y te pueden fastidiar todo lo que vas a decir".* (1ª Entrevista a Juan).

En lo relativo a la orientación e intención de la conducta verbal del entrenador durante la competición, Juan trata de ser prioritariamente positivo y prescriptivo, aportando las soluciones. Juan nos describe el empleo de la siguiente secuencia en su actuación: decir el error, indicar la solución, incidir en aciertos o aspectos positivos de la actuación.

El tema de la conducta verbal del entrenador durante la competición le había llamado la atención a Juan, sobre todo a partir de sus estudios durante la licenciatura. En numerosas ocasiones reconoce haber mostrado

interés y curiosidad por este tema, se ha preguntado qué será lo que le dicen los entrenadores de alto nivel a sus jugadores, qué será mejor en cada momento, o cómo de apropiada será la información que él da a sus propias jugadoras.

4.2.1.2.3. PERCEPCIÓN DE LAS JUGADORAS SOBRE JUAN

El informe cumplimentado por un total de 10 jugadoras componentes del equipo de segunda división femenino dirigido por Juan durante la temporada 1998/99, pone de manifiesto que **con relación a la dirección de equipo**, el 80% de las jugadoras reconocen el interés, entusiasmo y preocupación con la que Juan trata de dirigir al equipo, incidiendo en la cantidad de tiempo que Juan dedica a la preparación de los entrenamientos. Un 40% de las jugadoras reconoce que realiza adecuadamente la labor de dirección de equipo, indicando un 50% que se nota su falta de experiencia en este ámbito. Un porcentaje más reducido de jugadoras (entre un 20% y un 10%) expresan una opinión menos positiva sobre el comportamiento de Juan.

La respuesta de las jugadoras a la pregunta sobre **cómo les gustaría que fuese su entrenador en lo referente a la dirección de equipo**, pone de manifiesto la importancia que éstas conceden a que sea comprensivo y tenga en cuenta las capacidades y limitaciones de sus jugadoras (aspecto comentado por el 70% de las jugadoras); que no grite o se enfade para dar las indicaciones (40%); que sea amigo de sus jugadoras (30%). Entre los aspectos mencionados en menor número de ocasiones (por el 10% o 20% de las jugadoras), podemos citar: que no haga discriminaciones; que motive; que sea dinámico, divertido, positivo, pedagogo. Las jugadoras al responder a la pregunta planteada, han hecho referencia a ciertos aspectos concretos de la dirección de equipo llevada a cabo por Juan, que consideran poco apropiados, entre ellos destacamos: la consideración de Juan de que el principal problema del grupo es la falta de actitud, las chicas creen que en ocasiones las tareas o ejercicios propuestos no se ejecutan del modo apropiado por el elevado nivel requerido en los mismos (40%); la excesiva preocupación por las jugadoras (30%); la discriminación y poca capacidad para motivar al grupo (20%). Por su parte un 20% de las jugadoras indican el respeto y consideración que les merece la actuación de Juan como director de equipo.

La **información aportada por Juan a sus jugadoras en competición** es considerada apropiada por la mayoría de jugadoras. De este modo un 70% opina que se trata de una buena información, en la que Juan incide en: animar y motivar (40% de las jugadoras); indicar aspectos del contrario (30% de las jugadoras); comentar aspectos tácticos y técnicos (30%). Entre otros comentarios menos frecuentes por parte de las jugadoras (20% a 10%) destacamos la brevedad, claridad, concreción y eficacia de la misma. Las críticas realizadas a la actuación en Juan en lo referente al aporte de información verbal, residen fundamentalmente en que se altera y en ocasiones grita para dar la información (30%).

De acuerdo con las respuestas aportadas por las jugadoras a la pregunta anterior, en lo referente a **cómo les gustaría que fuese la información que su entrenador les diese durante el desarrollo de los encuentros**, un 60% de las jugadoras están contentas con la información aportada por Juan, y consideran que éste es el tipo de información que les gusta que le aporten durante el partido. Pese a ello, entre las principales recomendaciones para la actuación de Juan, recogen: que trate de dar más información anímica y motivante (50% de las jugadoras); que transmita mayor seguridad y confianza en la jugadora (30%); que distribuya la información entre todas las componentes del equipo (20%). En menor medida (10%), las chicas aconsejan que la información se transmita de forma más calmada; tenga un sentido táctico y concreto; indique los fallos para mejorarlos; haga críticas constructivas.

Nos parece destacado un comentario realizado en esta pregunta por una de las jugadoras, la cual pone de manifiesto que considera apropiada la información que su entrenador le daba en los últimos partidos. Puesto que el informe fue cumplimentado por las jugadoras al finalizar la fase B, este comentario nos hace pensar que la propia jugadora apreciara una evolución o modificación apropiada (según su juicio) en la conducta verbal del entrenador en los últimos partidos de la fase B.

> *"Informando sobre los huecos, ... que es lo que mi entrenador hacía ya en los últimos partidos".*

Resumiendo las respuestas más generalizadas indicadas por las jugadoras con relación a la dirección de equipo de Juan, podemos destacar el interés y dedicación manifestado por Juan en el desarrollo del proceso de dirección de equipo, así como su falta de experiencia, que en nuestra opinión ha sido el desencadenante de las distintas críticas menos generalizadas, indicadas por las jugadoras. En opinión de las chicas, un

problema fundamental que desearían solventar es que Juan tuviera en cuenta sus capacidades y limitaciones, y unido a lo anterior, no considerara que todo lo que no sale del modo adecuado es por un problema de "actitud". Relacionando los comentarios indicados por Juan en la primera entrevista, en la que reconocía que sus principales problemas en la dirección de equipo residían en el diseño de los ejercicios y en la complejidad de los mismos; podemos pensar que quizá la exigencia de un nivel muy elevado en los ejercicios puede provocar insatisfactorios sentimientos tanto en Juan como en sus jugadoras. Por otra parte, quizá debido a la diferente procedencia de las jugadoras y a haber estado con otros entrenadores en anteriores ocasiones, las chicas suelen establecer gran número de comparaciones (de acuerdo con lo que han vivido anteriormente), y debido a ello comentar aspectos muy diversos (existen gran cantidad de respuestas indicadas solamente por una jugadora). Todo esto nos lleva a pensar, como ya indicamos cuando nos referimos a las características del equipo, que se trata de un grupo heterogéneo y con planteamientos, perspectivas y puntos de vista muy dispares e incluso contradictorios.

En lo referente a la conducta verbal de Juan durante la competición, sí existe cierta coincidencia entre la opinión de las jugadoras, siendo una tendencia generalizada la consideración de que se trata de una información apropiada y deseable. Es interesante que entre las características más destacadas de la misma citen la motivación o animación, la incidencia en aspectos del contrario, y los comentarios sobre aspectos tácticos o técnicos. El nerviosismo, la alteración, la falta de confianza o seguridad en las jugadoras o la información enfocada principalmente hacia ciertas jugadoras, son los aspectos más criticados por las chicas en lo relativo a la conducta verbal de Juan.

4.2.1.2.4. EVOLUCIÓN DE LA TEMÁTICA DE REFLEXIÓN

NIVELES	DIFERENTES CATEGORÍAS	FASE A		FASE B		FASE C	
		V. Abs.	%	V. Abs.	%	V. Abs.	%
Tema. Mom. de la dir.eq.	Entrenamiento	6	12,24	2	1,64	0	0
	Competición	43	87,76	120	98,36	20	100
Temática. Contenido de la reflexión	Valoración general	18	24,32	35	28,46	2	33,33
	Autoconcepto	12	16,22	31	25,2	2	33,33
	Recursos	0	0	1	0,81	0	0
	Interacción grupo	12	16,22	4	3,25	0	0
	Tareas enseñanza-aprendizaje	4	5,41	0	0	0	0
	Aspectos tácticos	10	13,51	24	19,51	1	16,67
	Aspectos técnicos	1	1,35	1	0,81	0	0
	Aspectos psicológicos	5	6,76	6	4,88	1	16,67
	Composición del equipo	11	14,86	18	14,63	0	0
	Tiempo muerto	0	0	0	0	0	0
	Sustituciones	1	1,35	3	2,44	0	0
Temática. Conducta verbal durante la competición	Información general	5	14,71	19	10,98	2	3,28
	Acción de juego	4	11,76	16	9,25	10	16,39
	Cantidad información	2	5,88	15	8,67	4	6,56
	Propio	8	23,53	14	8,09	10	16,39
	Contrario	0	0	11	6,36	3	4,92
	Información táctica	3	8,82	20	11,56	7	11,48
	Información técnica	0	0	0	0	1	1,64
	Información psicológica	3	8,82	11	6,36	2	3,28
	Colectiva	2	5,88	7	4,05	3	4,92
	Individual	2	5,88	4	2,31	0	0
	Información descriptiva	0	0	3	1,73	1	1,64
	Información prescriptiva	2	5,88	7	4,05	6	9,84
	Información interrogativa	0	0	1	0,58	1	1,64
	Aciertos	1	2,94	5	2,89	0	0
	Errores	0	0	16	9,25	1	1,64
	Información antes del partido	0	0	0	0	1	1,64
	Información durante el partido	2	5,88	11	6,36	5	8,2
	Información en tiempo muerto	0	0	8	4,62	4	6,56
	Información en sustituciones	0	0	0	0	0	0
	Información en intervalos	0	0	5	2,89	0	0
	Información después del partido	0	0	0	0	0	0

Tabla 4.37. *Temática de la reflexión* de los diarios de Juan, en las tres fases de la investigación.

Siguiendo el esquema especificado en el apartado 4.2.1., hemos comenzado la evolución de la *temática de la reflexión* presentando la tabla 4.37., en la cual recogemos los datos (en valores absolutos y relativos) de la *temática de la reflexión* de Juan en los distintos niveles *(momento de la dirección de equipo, contenido de la reflexión, conducta verbal en competición)* y en las distintas fases de la investigación.

Seguidamente comentaremos la evolución de la *temática de la reflexión* en cada uno de los niveles y en cada una de las fases. Comenzamos refiriéndonos a la **FASE A** de la investigación, presentando el gráfico 4.8. en el que se reflejan los porcentajes obtenidos en los niveles *momento de la dirección de equipo* y *contenido de la reflexión.*

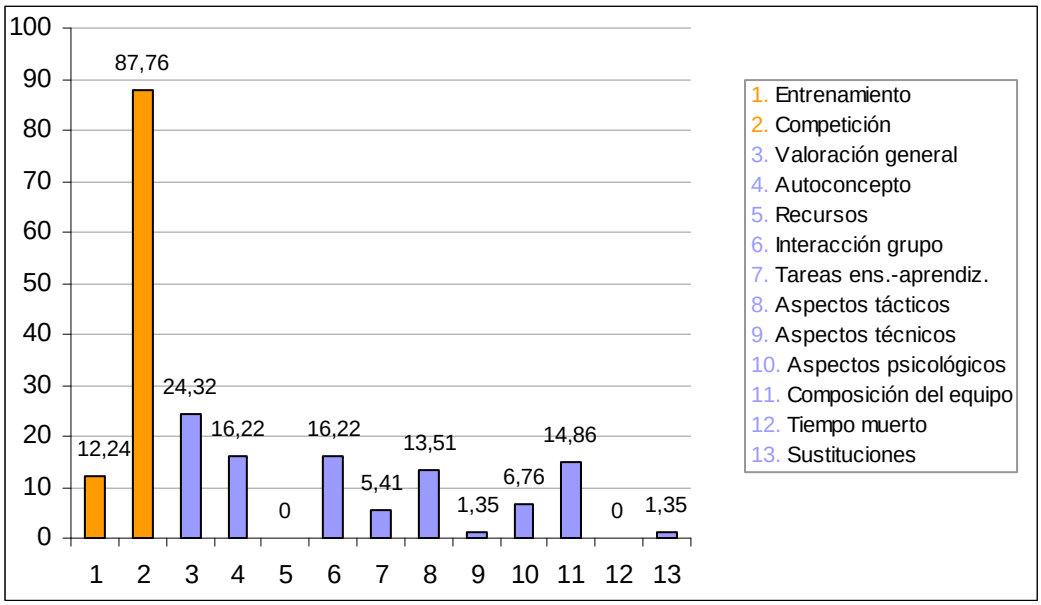


Gráfico 4.8. Valores relativos de *temática de la reflexión (momento de la dirección de equipo y contenido de la reflexión)*, en los diarios de Juan durante la fase A.

Temática. Momento de la dirección de equipo.

Como puede apreciarse en el gráfico 4.8. los valores relativos de referencias a la categoría *competición* (87,76%) son claramente superiores a los de la categoría *entrenamiento* (12,24%). Consideramos que este hecho tiene su justificación debido a que el motivo de realización de los diarios de Juan (como del resto de sujetos de estudio) es la dirección de equipo desarrollada durante la competición, de ahí que el mayor porcentajes de comentarios se realicen sobre la *competición*.

Temática. Contenido de la reflexión.

Las categorías de este nivel de *temática de la reflexión* más frecuentes en el diario de Juan son: *valoración general* (24,32%); *autoconcepto* (16,22%); *interacción del grupo* (16,22%); *composición del equipo* (14,86%); y *aspectos tácticos* (13,51%). El resto de categorías obtienen unos valores relativos inferiores al 7%, no apareciendo ninguna referencia en los diarios de Juan correspondientes a la fase A, a *recursos* o *tiempo muerto.* (Ver gráfico 4.8.).

Consideramos que las frecuentes referencias a la *interacción del grupo* se deben a la coherencia de Juan con uno de los objetivos perseguidos con el equipo y manifestado en la primera entrevista, conseguir formar un buen grupo humano.

> *"Hubo también problemas internos en el equipo, como descalificaciones entre compañeras, que debo atajar rápidamente, porque trabajar la dinámica de grupo es uno de los objetivos que me he propuesto este año".* (JuanDiA01).

Temática. Conducta verbal durante la competición.

Como puede comprobarse en el gráfico 4.9. las referencias de Juan a los distintos subniveles de la *conducta verbal durante la competición* muestran una gran diverisificación. Las categorías comentadas en mayor medida por Juan en sus diarios corresponden a los subniveles *aspectos generales de la información transmitida* (32,35%); *equipo al que hace referencia* (23,53%); *tipo de información* (17,65%); y *destinatarios* (11,76%).

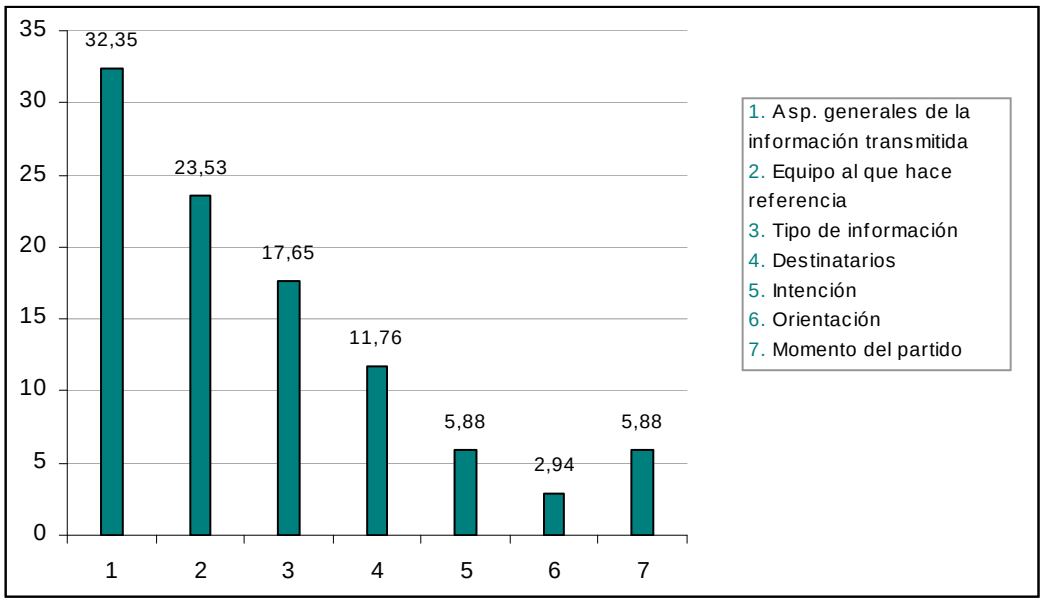


Gráfico 4.9. Valores relativos de *temática de la reflexión (conducta verbal durante la competición)*, en los diarios de Juan durante la fase A.

Como ya hemos esbozado anteriormente, los comentarios de Juan sobre todos los subniveles incluidos en el nivel de *conducta verbal durante la competición* ponen de manifiesto la gran diversificación de la reflexión de Juan con relación a la conducta verbal en competición. Este hecho nos parece bastante relevante al implicar que Juan tiene en consideración, en su reflexión, los distintos subniveles de la variable.

Muestra de los aspectos comentados previamente son los extractos del diario de Juan que mostramos a continuación.

> *"Mi actuación dentro del partido creo que fue la correcta, pero quizá he visto un pequeño defecto, y es el enfado constante que mantuve en algunas fases del juego, que no se correspondían con el resultado".* (JuanDiA03).

> *"Este tema me enfada mucho, y no sé si en el partido estuvo bien irme a hablar con la jugadora que provocó el incidente, cuando debía dar instrucciones al resto del equipo".* (JuanDiA03).

> *"Sí tuve que actuar a nivel individual con jugadoras para corregir posiciones, tal es el caso de* (una de las jugadoras)*, ya que no está acostumbrada a jugar como colocadora y es su primer partido en este puesto; por lo que tuve que corregirle las dificultades que tenía para hacer correctamente la transición del KI al KII".* (JuanDiA02).

Continuando con la evolución de la *temática de la reflexión*, observamos que en la **FASE B** existe una gran coincidencia con las categorías prioritarias en la fase A, en los niveles *momento de la dirección de equipo* y *contenido de la reflexión.*

Temática. Momento de la dirección de equipo.

En esta fase B se enfatiza aún más que en la fase A el predomino de referencias a la categoría *competición* frente a *entrenamiento.* Como puede observarse en el gráfico 4.10. los valores relativos de estas categorías en los diarios de Juan, son respectivamente 98,36% y 1,64%. Esto indica que prácticamente casi todos los comentarios de Juan son sobre aspectos relativos a la *competición*.

Temática. Contenido de la reflexión.

Como ya hemos indicado anteriormente, también en este nivel de la *temática de la reflexión* Juan realiza en su diario menciones correspondientes a las categorías que, en la mayoría de ocasiones

presentaban valores frecuentes en la fase A. De este modo, de las cinco categorías que en la fase A ocupaban los primeros lugares *(valoración general; autoconcepto; interacción del grupo; composición del equipo;* y *aspectos tácticos)*, en la fase B cuatro de ellas continúan siendo las prioritarias; nos referimos a: *valoración general* (28,46%), *autoconcepto* (25,20%), *aspectos tácticos* (19,51%), *composición del equipo* (14,63%). Entre las categorías menos mencionadas aparecen *tareas de enseñanza-aprendizaje* y *tiempo muerto* con cero referencias, y *recursos*, con sólo una mención. (Ver gráfico 4.10.).

Es destacable en esta fase el reducido valor que obtiene la categoría *interacción del grupo* (3,25%), la cual en la fase anterior obtuvo un valor del 16,22% y era un aspecto de reconocida importancia para Juan, tal y como también nos confirmaban los datos extraídos de la primera entrevista.

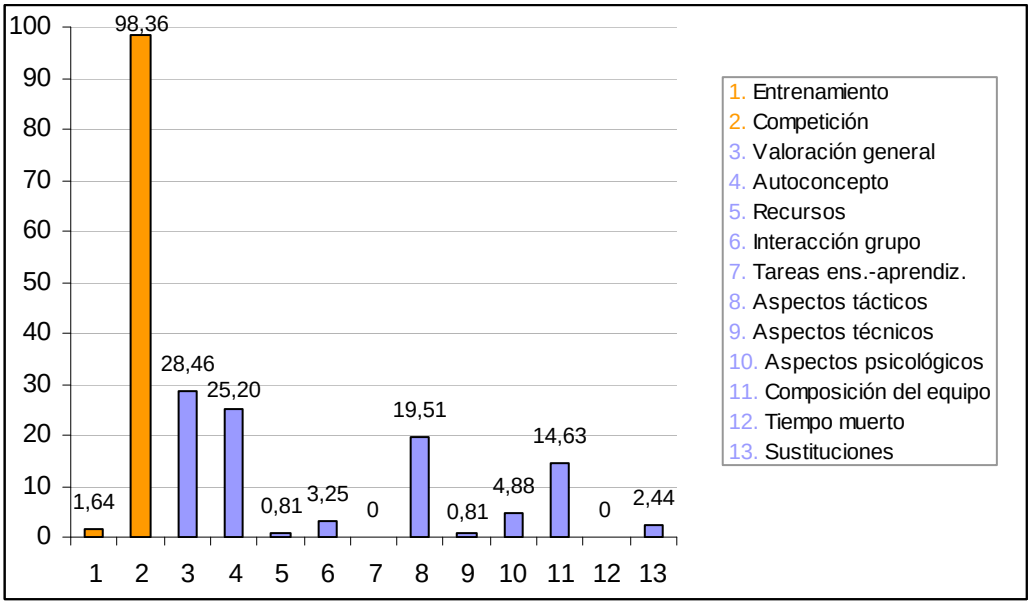


Gráfico 4.10. Valores relativos de *temática de la reflexión (momento de la dirección de equipo* y *contenido de la reflexión)*, en los diarios de Juan durante la fase B.

Temática. Conducta verbal durante la competición.

El gráfico 4.11. muestra los valores relativos correspondientes a la *conducta verbal durante la competición* en la fase B, en él se aprecia un predominio de los subniveles *aspectos generales de la información transmitida* (28,90%), *tipo de información* (17,92%), *equipo al que hace referencia* (14,45%), *momento del partido* (13,87%), y *orientación* (12,14%).

Con relación a la fase A, en esta segunda fase Juan continúa incidiendo fundamentalmente en los tres subniveles que aparecían como prioritarios en la fase anterior *(aspectos generales de la información transmitida, tipo de información ,* y *equipo al que hace referencia)*, si bien es cierto que la categoría *momento del partido* muestra un importante aumento con relación a la fase anterior (de 5,88% en la fase A, pasa a 13,87% en la fase B), y la categoría *equipo al que hace referencia* muestra un considerable descenso con relación a la fase anterior (de 23,53% en fase A, pasa a 14,45% en fase B). Pese a ello la mayor parte del contenido de las reflexiones de Juan respecto a este subnivel muestran la importancia concedida por él al aporte de información sobre el equipo *contrario*.

> *"Lo más positivo del partido fue la orden de jugar con fintas (único momento donde se puntuó sin errores del contrario), las jugadoras fueron avanzando en buscar los huecos libres donde fintar y no pasar el balón por pasarlo al campo contrario".* (JuanDiB10).

> *"Por otra parte, me gustó que alguna jugadora me pidiera información táctica referida al equipo contrario; con ello me doy cuenta que yo sirvo para algo, y que el planteamiento táctico de la semana se respetaba o por lo menos buscaban la forma de hacerlo".* (JuanDiB05).

Con relación al extracto de texto anterior, las notas de campo de la investigadora aportan lo siguiente:

> *"Juan reconocía que no le había dado tiempo a mirarlo, que no sabía donde estaba el hueco. Eso le preocupaba ya que según él le gustó que la jugadora le pidiera información de este tipo (nunca lo había hecho), se sentía útil, pero al mismo tiempo reconocía que no había respondido bien, que tenía que exigirse más para poder dar información de este tipo, concreta, correcta y útil a sus jugadoras".* (Notas de Juan B05).

La gran diversificación de la reflexión de Juan con respecto a la *conducta verbal durante la competición* continúa patente en esta fase, ya que existen referencias a todos los subniveles. En la fase B existe menor diferencia, que en la fase A, entre los porcentajes de cada subnivel. Este hecho nos hace pensar en la posible influencia del programa formativo en la modificación de la importancia concedida por Juan a los distintos subniveles diferenciados en el estudio.

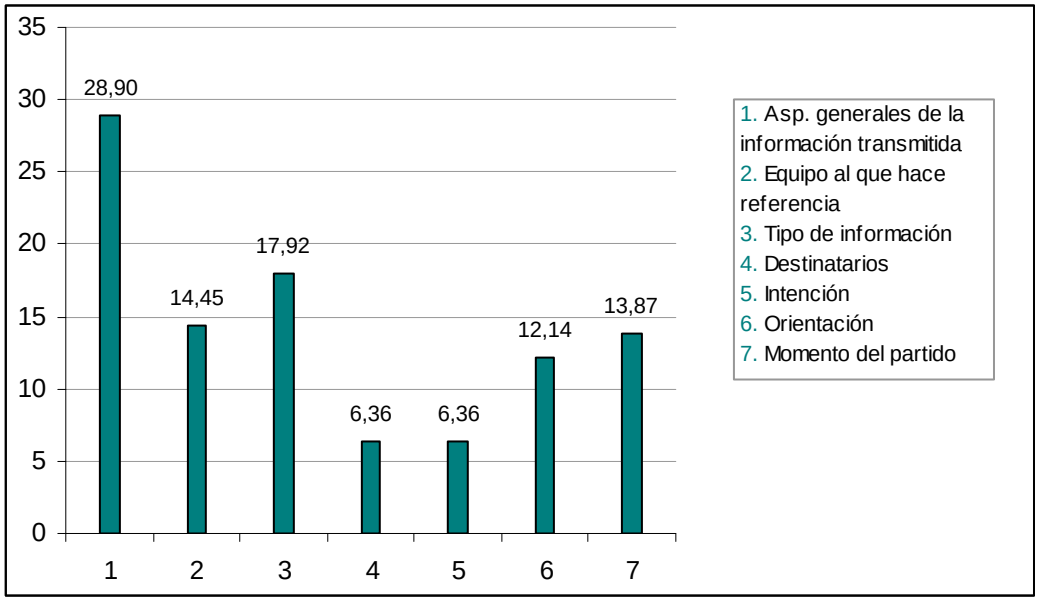


Gráfico 4.11. Valores relativos de *temática de la reflexión (conducta verbal durante la competición)*, en los diarios de Juan durante la fase B.

Para finalizar las referencias a esta fase B comentaremos los datos extraídos a partir de la segunda entrevista realizada a Juan, centrándonos en las cuestiones relativas a la concepción de Juan sobre la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición. Para concluir relacionaremos las respuestas de la segunda entrevista con las obtenidas en la primera entrevista.

- Con relación al momento del encuentro Juan concede gran importancia sobre todo al tiempo muerto y al momento de antes del partido. Si comparamos la respuesta indicada por Juan en la primera y segunda entrevista, comprobamos que en la primera Juan consideraba importantes sobre todo los intervalos entre sets, y pensaba que los tiempos muertos deberían ser fundamentales, pero para él no llegaban a serlo porque consideraba que no los aprovechaba todo lo que debía. El hecho de darle una importancia fundamental en la segunda entrevista nos hace pensar que Juan cree que ha mejorado bastante en el aprovechamiento de este momento, y de ahí la importancia concedida.

- En lo referente al contenido de la conducta verbal, Juan opina que es deseable que la información sea principalmente táctica e incidiendo también en aspectos del equipo contrario. Pese a ello en ciertos momentos considera oportuno aportar información psicológica, e incluso cree apropiado (si la situación del encuentro así lo requiere), dedicar todo un tiempo muerto a dar información de este tipo. Independientemente del contenido concreto, Juan reconoce el gran valor que tiene emitir

información clara y concisa. Relacionando la respuesta indicada por Juan en la primera y segunda entrevista, comprobamos que en el segundo caso debido a la aplicación del programa formativo, Juan concede mayor valor a la información táctica y menor a la información técnica y psicológica.

- La cantidad de información emitida en los distintos momentos es para Juan un aspecto bastante importante. En los tiempos muertos considera apropiado no incidir en más de tres puntos informativos, normalmente aporta información colectiva, y en caso de que sea individual la dirige prioritariamente a la colocadora o atacante principal. En los intervalos entre sets recomienda no exceder la cantidad de cuatro o cinco unidades de información. De forma general la respuesta de Juan en cuanto a la cantidad de información coincide en la primera y segunda entrevista, si bien es cierto que en la segunda ocasión reconoce que le cuesta menos controlar la cantidad de información y aportarla de forma clara.

> *"En los tiempos muertos tres puntos informativos, tres ideas claras, ... antes a lo mejor al principio no podía hacerlo, en los primeros partidos para dar esos tres puntos informativos daba muchas vueltas, llegaba el tiempo muerto y se me acababa el tiempo y todavía no me había aclarado sobre lo que tenía que decir".* (2ª Entrevista a Juan).

- La intención de la información emitida verbalmente por Juan es principalmente prescriptiva, aunque cree que debería intentar fomentar en mayor medida que las jugadoras indagaran y trataran de buscar las soluciones a diferentes situaciones. Con relación a este aspecto existe coincidencia entre lo indicado por Juan en la primera y segunda entrevista.

- En lo relativo a la orientación de la conducta verbal, Juan indica que es consciente de que ésta debería ir orientada hacia lo positivo, pero a pesar de ello reconoce que en numerosas ocasiones la información que aporta suele ser más negativa de lo que quisiera. Aunque trata de cambiar dicha actuación indica que ello le resulta muy costoso y le obliga a estar pensándolo con antelación, y esto es complicado llevarlo a cabo durante el transcurso del juego. En la primera entrevista Juan manifestaba al igual que en la segunda la orientación positiva que debería tener la conducta verbal del entrenador.

Completamos la evolución de la temática de la reflexión refiriéndonos a la **FASE C** de la investigación.

Temática. Momento de la dirección de equipo.

La evolución apreciada en este nivel en las fases A y B continúa en la fase C, alcanzándose un porcentaje del 100% de referencias a la competición en el diario de Juan. (Ver gráfico 4.12.). Como ya hemos indicado en anteriores ocasiones el predominio de comentarios sobre la competición consideramos que es debido al hecho de que la dirección de equipo en competición es el motivo que implica la elaboración del diario.

Temática. Contenido de la reflexión.

En esta fase las reflexiones de Juan recogidas en el diario, y cuyo valor relativo aparece representado en el gráfico 4.12., están referidas solamente a cuatro categorías: valoración general (33,33%), autoconcepto (33,33%), aspectos tácticos (16,67%), y aspectos psicológicos (16,67%), existiendo una frecuencia muy escasa en valor absoluto (solamente 6 menciones).

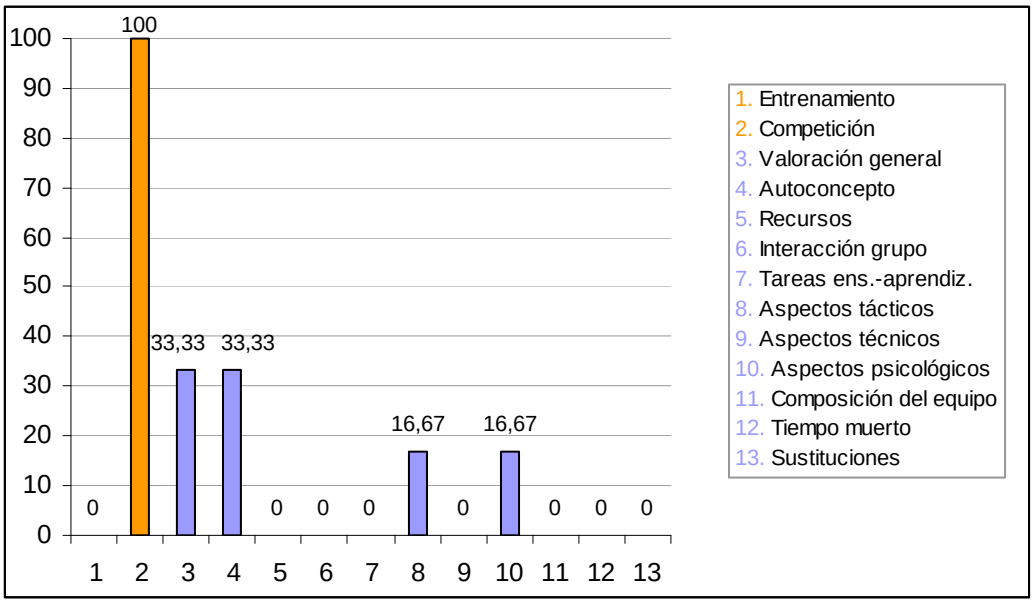


Gráfico 4.12. Valores relativos de *temática de la reflexión (momento de la dirección de equipo* y *contenido de la reflexión)*, en los diarios de Juan durante la fase C.

Comparando esta fase con las anteriores comprobamos que en las tres fases existen tres categorías claramente predominantes: *valoración general, autoconcepto y aspectos tácticos*, lo cual muestra una gran similitud en el contenido de la reflexión de Juan a lo largo de la investigación. Es destacable la existencia de una menor diversificación en el *contenido de la reflexión de* Juan en la fase C, con relación a las dos

anteriores, si bien es cierto que la frecuencia en valor absoluto es mucho más reducida que en fases anteriores.

Temática. Conducta verbal durante la competición.

En el gráfico 4.13. mostramos los valores relativos correspondientes a este nivel de *temática de la reflexión,* como puede apreciarse los subniveles a los que Juan se refiere con mayor frecuencia son: *aspectos generales de la información transmitida* (26,23%), *equipo al que hace referencia* (21,31%), *tipo de información* (16,39%), *momento del partido* (16,39%), e *intención* (13,11%). Comparando las distintas fases de la investigación comprobamos que los subniveles más frecuentes en las tres son: *aspectos generales de la información transmitida, equipo al que hace referencia* y *tipo de información*, mostrándose en las fases B y C un considerable aumento, con relación a la fase A, de las referencias al *momento del partido.* Igualmente, se aprecia una ligera tendencia durante el transcurso de la investigación hacia el descenso de las referencias a los *aspectos generales de la información transmitida*, a pesar de que en todas las fases aparece como el subnivel comentado con mayor frecuencia, este aspecto es indicador de una tendencia hacia la concreción o especificidad de la reflexión de Juan a lo largo de la investigación, quizá debido a la influencia del programa formativo. Un aspecto característico de la reflexión de Juan sobre la *conducta verbal durante la competición* es la diversificación de la misma, apareciendo en todas las fases menciones a los distintos subniveles diferenciados.

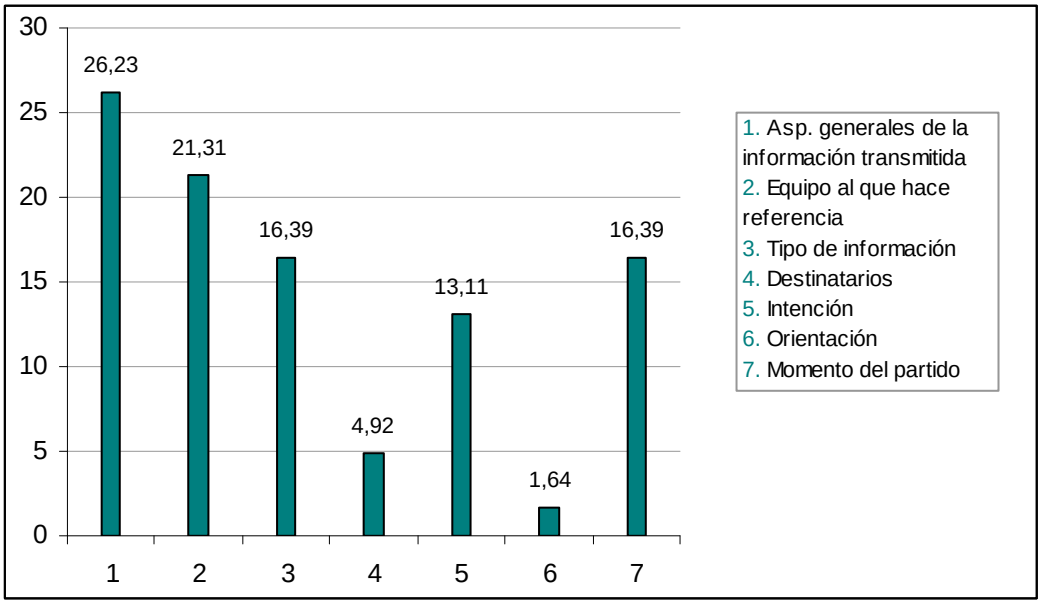


Gráfico 4.13. Valores relativos de *temática de la reflexión (conducta verbal durante la competición)*, en los diarios de Juan durante la fase C.

4.2.1.2.5. EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE REFLEXIÓN

Para la exposición de la evolución del *nivel de reflexión* de Juan mostramos la tabla 4.38., en la que aparecen los datos (en valores absolutos y relativos) correspondientes a las distintas *tipologías reflexivas* en cada una de las fases de la investigación, junto con la *puntuación reflexiva* obtenida en los diarios de Juan en cada una de las fases.

	FASE A		**FASE B**		**FASE C**	
DIFERENTES CATEGORÍAS	V. abs.	%	V. abs.	%	V.abs.	%
Tipología descriptiva	16	34,04	14	11,67	11	55
Tipología explicativa	7	14,89	20	16,67	3	15
Tipología valorativa	16	34,04	79	65,83	2	10
Tipología propositiva	8	17,02	7	5,83	4	20
PUNTUACIÓN REFLEXIVA	**182,96**		**194,16**		**165**	

Tabla 4.38. *Tipología reflexiva* (en valores absolutos y relativos) y *puntuación reflexiva* de los diarios de Juan en las tres fases.

La observación de los datos recogidos en dicha tabla permiten apreciar un importante predominio de *tipología valorativa* en la fase B (65,83%), así como una considerable presencia de la *tipología descriptiva* en la fase C (55%). Por otra parte, durante la fase A ambas tipologías comparten un lugar prioritario con un 34,04%. La *tipología propositiva* sufre oscilaciones importantes a lo largo de las distintas fases, manifestando un importante descenso en la fase B, con relación a la fase A y C. Por su parte, la *tipología explicativa* mantiene valores similares a lo largo de las tres fases.

Los datos anteriores ponen de manifiesto la influencia del programa formativo desarrollado durante la fase B, expresado en el considerable aumento obtenido en la *tipología valorativa* con relación a la fase anterior. Pese a ello, es destacado el descenso sufrido en la fase B por la *tipología propositiva*, correspondiente al *nivel III de reflexión* (pasa de un 17,02% en la fase A, a un 5,83% en la fase B). Muestra de la presencia de la tipología

propositiva en ambas fases son los extractos de textos que exponemos a continuación.

> *"Creo que en estos momentos me doy cuenta, que si hubiera persistido el problema tengo los tiempos muertos para utilizarlos".* (JuanDiA03).

> *"En el partido no encontré la solución para contrarrestar el ataque contrario que utilizaba un tipo de pase muy alto; luego, reflexionando en casa, me di cuenta que debía haber ordenado que la defensa se adelantara y así conseguir más efectividad y haber evitado también los numerosos puntos conseguidos por el contrario con ataques fintados o que caían en el medio después de tocar en el bloqueo".* (JuanDiB08).

Junto a los aspectos anteriores, en el caso de Juan la eliminación de la intervención durante la fase C ha ocasionado la desaparición de los cambios manifestados en la fase B. De este modo en la fase C la *tipología descriptiva* aumenta su valor considerablemente respecto a la fase B y también respeto a la fase A (de 34,04% en la fase A, pasa a 55% en la fase C). La *tipología valorativa* desciende en gran medida con relación a la fase B y también con respecto a la fase A (de 34,04% en la fase A, pasa a 10% en la fase B). Con la *tipología propositiva* ocurre lo contrario que con las dos tipologías comentadas anteriormente, en la fase C la *tipología propositiva* aumenta con relación a la fase B y A (de 17,02% en la fase A, pasa a 20% en la fase C).

Muestra de los aspectos indicados en los párrafos anteriores son los valores obtenidos en la *puntuación reflexiva* y reflejados en el gráfico 4.14. Como se puede apreciar la *puntuación reflexiva* aumenta en la fase B con relación a la fase A (pasa de 182,96 a 194,16), debido principalmente al importante aumento acontecido en los valores de *tipología valorativa*. Por su parte en la fase C, la *puntuación reflexiva* disminuye considerablemente con relación a las dos fases anteriores, llegando a valores muy inferiores a los obtenidos incluso en la fase A de la investigación.

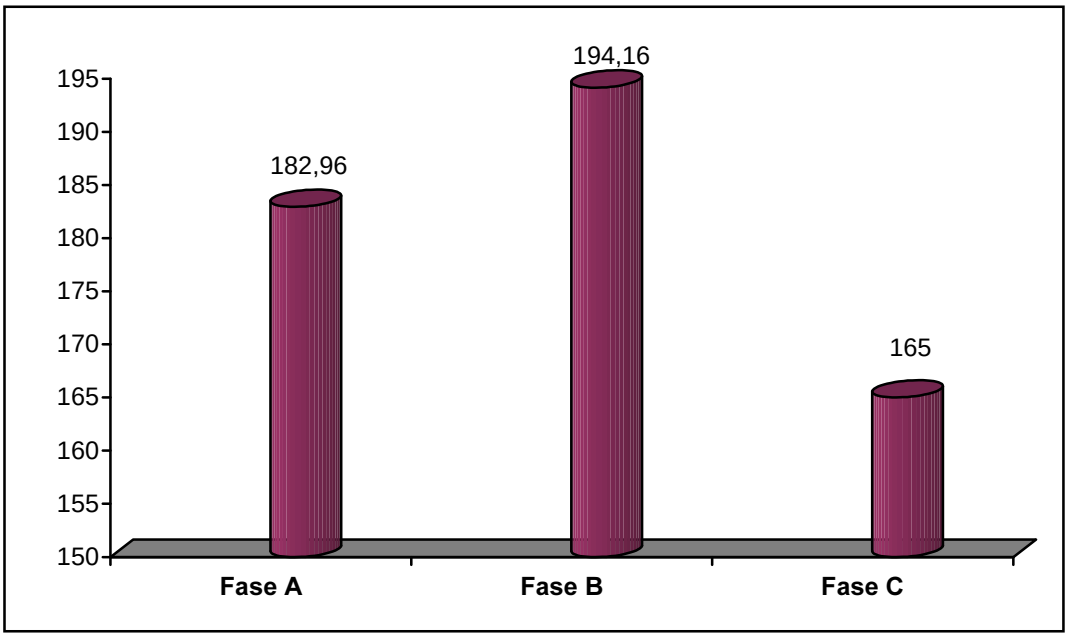


Gráfico 4.14. *Puntuación reflexiva* de Juan en los diarios, en las tres fases de la investigación.

4.2.1.2.6. EVOLUCIÓN DE LA AUTOPERCEPCIÓN

En la tabla 4.39. mostramos los valores absolutos y relativos correspondientes al diario de Juan en lo relativo a su *propia percepción.* Como se refleja en la tabla, en la fase A existe un predominio de *preocupaciones* manifestándose una relación 3:1 entre *preocupaciones* y *satisfacciones*. En la fase B estos valores se modifican tendiendo a un mayor equilibrio, de esta forma, aunque siguen siendo superiores las referencias a *preocupaciones*, su valor disminuye con relación a la fase anterior. Las *satisfacciones* continúan teniendo un valor inferior a las preocupaciones en la fase B, pero aumentan considerablemente con relación a la fase A (de 25% pasan a 44,3%). Durante la fase C, las referencias a la dimensión *autopercepción* son muy escasas, presentando un valor absoluto de dos menciones, que están referidas a la categoría *satisfacciones*, suponiendo el 100% de las mismas. Las dos menciones realizadas por Juan en la fase C fueron las siguientes:

> *"Mi actuación no estuvo mal porque di información efectiva durante los tiempos muertos".* (JuanDiC11).

> *"Sí noté que mi actuación fue mejor que en el partido pasado, también gracias al juego que se estaba realizando".* (JuanDiC11).

	FASE A		FASE B		FASE C	
DIFERENTES CATEGORÍAS	V. abs.	%	V. abs.	%	V.abs.	%
Satisfacciones	4	25	35	44,3	2	100
Preocupaciones	12	75	44	55,7	0	0

Tabla 4.39. *Autopercepción* de Juan en los diarios, en las tres fases de la investigación.

Relacionando la *autopercepción* de Juan en las distintas fases con los resultados de los partidos disputados en las mismas, podemos comprobar según aparece en el cuadro 4.4. (página 477) que en cada una de las fases el equipo de Juan perdió un encuentro, por lo que pensamos que en el caso de Juan los resultados no parecen tener una influencia clara en su *autopercepción.*

Podemos concluir indicando que la aplicación del programa formativo ha provocado modificaciones en la *autopercepción* de Juan, de este modo de un claro predominio de las *preocupaciones* (relación 3:1) en la fase A, se ha pasado a un cierto equilibrio entre las *satisfacciones* y *preocupaciones* en la fase B. Debido al escaso valor absoluto de menciones a estas categorías obtenido en la fase C no lo tendremos en cuenta como tendencia de la reflexión de la *autopercepción* de Juan.

4.2.1.2.7. CUADRO RESUMEN

Para finalizar el análisis del pensamiento de Juan, y con la intención de resumir los principales aspectos comentados hasta ahora, presentamos el cuadro 4.5. en el que nos referimos a los aspectos contextuales y a la evolución del pensamiento de Juan.

EL PENSAMIENTO DE JUAN. ASPECTOS CONTEXTUALES		
CONTEXTO	**TEORÍAS IMPLÍCITAS**	**PERCEPCIÓN DE LAS JUGADORAS**
- Licenciado en Ciencias de la Act. Física y del Deporte. - Formación académica y breve experiencia como jugador y entrenador. - Relacionado con el voleibol desde hace 4 años, cuando comenzó sus estudios en la Universidad. - Es miembro del club desde hace tres años, y mantiene desde entonces buenas relaciones con los integrantes del mismo (jugadores, entrenadores y directivos). Consulta frecuentemente con entrenadores del club. - Durante la temporada 98/99 dirigió un equipo de 2ª división femenino, caracterizado por estar compuesto por jugadoras provenientes de distintos clubes que en numerosas ocasiones jugaban juntas por primera vez. Se trata de un equipo con gran potencial en cuanto a recursos humanos y materiales. - Equipo con buen nivel en su competición, quedando clasificado en 1ª posición.	- Entrenador con carácter fuerte, bastante alterable, duro en el entrenamiento, respetuoso con las jugadoras y bastante reflexivo. - Objetivos perseguidos con el equipo orientados hacia la formación de un buen equipo y de un buen grupo humano. Metas a largo plazo y objetivos de futuro. - Concibe la dirección de equipo como un proceso muy importante y se refiere a la actuación del entrenador en entrenamiento y en competición. Influyen los conocimientos teóricos y la experiencia previa del entrenador. - Los principales problemas que tiene en la dirección de equipo en entrenamiento son: el diseño de ejercicios, y el análisis en vídeo del contrario. En competición sus problemas residen en que se fija mucho en el propio equipo y suele dar información técnica o de carácter general. - Considera la función del entrenador más importante en entrenamiento que en competición. En competición adquiere más valor cuando el equipo juega mal o pierde. - La actuación de Juan o su pensamiento sobre cómo debería ser su conducta verbal en competición, es la siguiente: * Gran importancia de los intervalos entre sets, los tiempos muertos también si se aprovechan adecuadamente. * Suele informar sobre el propio equipo, de forma general (aunque considera que ambas pautas no son las más apropiadas) e incidiendo en la técnica. * Poca cantidad de información, 3 puntos informativos en tiempo muerto. * Información positiva y prescriptiva.	- En lo referente a la dirección de equipo un 80% reconocen el interés, entusiasmo y preocupación de Juan; un 40% piensan que realiza bien su labor, mientras un 50% indican su falta de experiencia. Un 70% de las jugadoras valoran en un entrenador ideal que éste sea comprensivo y tenga en cuenta sus limitaciones y capacidades, que no grite (40%) y que sea amigo de sus jugadoras (30%). A un 40% de las jugadoras les gustaría que Juan no pensase que todo lo que no sale del modo adecuado es por falta de actitud, y que no se preocupase tanto por ellas (30%). - En lo referente a la conducta verbal un 60-70% consideran apropiada la información aportada por Juan, incidiendo en que anima y motiva (40%), informa sobre el contrario (30%), y comenta aspectos tácticos y técnicos (30%). Entre las principales recomendaciones que le dan a Juan podemos destacar: que anime y motive más (50%), que transmita seguridad y confianza en las jugadoras 30%), que distribuya la información entre todas las componentes del equipo (20%).

<table>
<tr><th colspan="3">EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DE JUAN</th></tr>
<tr><th>DIMENSIONES</th><th colspan="2">NIVELES/CATEGORÍAS</th><th>CONSIDERACIONES FINALES</th></tr>
<tr><td><u>TEMÁTICA</u>

MOMENTO DE LA DIRECCIÓN DE EQUIPO</td><td colspan="2">En fases A, B y C, claro predominio de referencias a la competición. En fase C (100%)</td><td>- Claro predominio de referencias a la competición.</td></tr>
<tr><td rowspan="6">CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN</td><td>Fase A</td><td>Más frecuentes: valoración general; autoconcepto; interacción del grupo; composición del equipo; aspectos tácticos.</td><td rowspan="3">- En la fase B se produce un considerable aumento de las referencias a autoconcepto y en menor medida a aspectos tácticos.
- Grandes similitudes en las 3 fases, predominando: valoración general, autoconcepto, y aspectos tácticos.
- En la fase C escaso valor absoluto (6), manifestándose una menor diversificación en la reflexión.</td></tr>
<tr><td>Fase B</td><td>Más frecuentes: valoración general; autoconcepto; aspectos tácticos; composición del equipo.
Aumento imp.: autoconcepto, en menor medida aspectos tácticos.
Disminución imp.: interacción del grupo.</td></tr>
<tr><td>Fase C</td><td>Más frecuentes: valoración general; autoconcepto; aspectos tácticos; aspectos psicológicos.
Resto de categorías con frecuencia 0.
Aumento imp.: autoconcepto.
Muy escaso valor absoluto (6).</td></tr>
<tr><td rowspan="3">CONDUCTA VERBAL DURANTE LA COMPETICIÓN</td><td>Fase A</td><td>Más frecuentes: aspectos generales de la inf. ; equipo al que hace referencia; tipo de inf.; destinatarios.</td><td rowspan="3">- Gran diversificación en la reflexión de Juan en las 3 fases.
- En la fase B existe mayor equiparación en la reflexión sobre los distintos subniveles.
- La mayor atención reflexiva en las 3 fases se dirige a: asp. generales de la información transmitida; equipo al que hace referencia; tipo de inf.</td></tr>
<tr><td>Fase B</td><td>Más frecuentes: aspectos generales de la inf.; tipo de inf.; equipo al que hace referencia.
Aumento imp.: orientación; momento del partido.
Disminución imp.: equipo al que hace referencia.</td></tr>
<tr><td>Fase C</td><td>Más frecuentes: asp. generales de la inf. transmitida; equipo al que hace referencia; tipo de inf.; momento del partido; intención.
Disminución imp.: orientación.</td></tr>
<tr><td><u>NIVEL DE REFLEXIÓN</u></td><td colspan="2">Predominio de tip. valorativa y tip. descriptiva en fases A. Aumento muy importante de tip. valorativa y disminución de tip. descriptiva y tip. propositiva en fase B. Predominio de tip. descriptiva en fase C y aumento de tip. propositiva (reducido valor absoluto en esta fase C, 20).
Elevado predominio de nivel II de reflexión en fase B.
Aumento de un valor de 12 en puntuación reflexiva en fase B, y disminución de 29 en fase C.</td><td>- En la fase B aumenta considerablemente la tip. valorativa y desciende la tip. descriptiva y propositiva.
- Aumento de puntuación reflexiva en fase B y considerable disminución en fase C.</td></tr>
<tr><td><u>AUTOPERCEPCIÓN</u></td><td colspan="2">Predominio de preocupaciones sobre satisfacciones en fase A (relación 3:1). Tendencia al equilibrio entre ambas en fase B. En fase C muy escaso valor absoluto (2).</td><td>- Aumento de satisfacciones y disminución de preocupaciones en fase B, con tendencia al equilibrio entre ambas.</td></tr>
</table>

Cuadro 4.5. Cuadro resumen del pensamiento de Juan.

4.2.1.3. EL CASO DE DANIEL

4.2.1.3.1. DATOS CONTEXTUALES

Actualmente Daniel es estudiantes de Ciencias Empresariales en la Universidad de Extremadura y está en posesión de la **titulación** de entrenador de voleibol Nivel I.

La **formación** adquirida por Daniel ha sido proveniente de la vía federativa. Mediante dicha vía Daniel cursó los estudios correspondientes para la obtención de la titulación de entrenador de voleibol Nivel I.

Esta formación ha sido completada con su experiencia como jugador y la realización de diversas actividades formativas.

- Experiencia como jugador: su larga trayectoria como jugador le ha permitido conocer y vivir el deporte, y comprender ciertos aspectos del mundo del entrenador; al mismo tiempo le ha posibilitado el conocimiento de distintas formas de trabajo, planificación, dirección, etc. llevada a cabo por los entrenadores que ha tenido.
- Observación, consulta, intercambio de información con otros entrenadores: estas actividades han posibilitado que Daniel adquiera conocimientos sobre planificación, ejercicios, actuación del entrenador, etc.

Daniel no ha asistido nunca a clinic, jornadas, seminarios o congresos sobre voleibol, y considera que en su formación tiene ciertas carencias y que aún le queda mucho por aprender. Pese a ello, Daniel indica que hasta ahora no ha tenido mayores problemas en su faceta como entrenador.

Considera que como entrenador tiene poca experiencia, por lo que trata de ser bastante observador y aprender de lo que hacen otros entrenadores más veteranos dentro de su propio club.

La **relación** de Daniel **con el voleibol** ha sido bastante amplia (unos 14 años), principalmente como jugador. De pequeño en el colegio comenzó practicando voleibol y fútbol, pero por sugerencia de un profesor de educación física, decidió dedicarse finalmente a voleibol. De este modo empezó formando parte de un equipo infantil, luego cadete, estuvo en

varias selecciones extremeñas, continuó en juvenil y luego en el equipo de primera división de su club, en el que aún continúa como jugador.

Su experiencia como entrenador se concreta en el entrenamiento en escuelas deportivas municipales durante tres años, dirigiendo posteriormente, durante una temporada, a un equipo cadete masculino con el que consiguió quedar tercero de España.

Según indica Daniel, el **club** al que pertenece está formado por un grupo de amigos que llevan bastante tiempo juntos, en el que todos tratan de ayudar y se reparten entre ellos las distintas funciones a realizar. De esta forma existe una dinámica de colaboración dentro del club. No existe una relación de jerarquía sino de cooperación y ayuda entre unos y otros en función del tiempo y disponibilidad de cada uno. Daniel goza de buenas relaciones y consideración dentro del club y se siente cómodo en el mismo.

> *"Sí, sí, sí, tenemos una relación que cualquier tipo de problemas se lo podemos comentar a quien sea, que no hay ningún problema, vamos que todos somos amigos, más que uno es el secretario del club y otro jugador …, somos amigos y si hay algún tipo de problema se comenta entre unos y otros y muy bien ese aspecto".* (1ª Entrevista a Daniel).

El **equipo** dirigido por Daniel durante la temporada 1998/99 era un equipo juvenil masculino, con cuyos jugadores Daniel reconocía tener buenas relaciones, ya que algunos incluso eran compañeros de él en el equipo de primera división. El segundo entrenador de este equipo era también jugador de primera división y Daniel mantenía con él un buen trato y se sentía cómodo compartiendo la función de dirección del grupo.

El equipo estaba compuesto por un total de doce jugadores, la mayoría de ellos formados en el club (todos excepto un jugador) y acostumbrados a jugar juntos desde infantiles. Seis jugadores habían formado parte del equipo cadete que dos años antes quedó tercero en el campeonato de España. De los jugadores componentes del equipo juvenil, cuatro eran también jugadores del equipo de primera división (dos de ellos frecuentemente actuaban como titulares en dicho equipo). El horario de entrenamiento del equipo juvenil era el siguiente: martes, jueves y viernes de 19,00 a 20,30 horas. Los jugadores juveniles que formaban parte también del equipo de primera división acudían semanalmente a dos entrenamientos con dicho equipo, realizando sesión doble de entrenamiento (con juveniles y con primera división) los martes y viernes.

Se trata de un equipo muy compacto, con la mayoría de jugadores juveniles de tercer año, con buena cohesión en el grupo, experiencia y buen nivel de juego.

Este equipo posee una adecuada disponibilidad de medios y recursos para el entrenamiento y la competición, y se trata de un equipo con un gran potencial.

Con relación a las **características de la competición** en la que participaba dicho equipo **y** los **resultados de la misma**, podemos destacar que se trataba de una competición disputada a doble vuelta y en la que competían un total de siete equipos.

El nivel de los equipos participantes era bastante heterogéneo, destacando el equipo dirigido por Daniel y otro de los equipos participantes. Como se podía prever desde el inicio de la competición, el equipo de Daniel quedó primer clasificado en la competición, no perdiendo durante la misma ningún encuentro y solamente un set. La fecha y los resultados de cada uno de los encuentros disputados los mostramos en el cuadro 4.6.

FASE	FECHA	RESULTADO
FASE A	28-11-98	**(0-3)**
	12-12-98	**(0-3)**
	16-01-99	**(3-0)**
FASE B	23-01-99	**(0-3)**
	30-01-99	**(0-3)**
	06-02-99	**(3-1)**
	20-02-99	**(3-0)**
	26-02-99	**(3-0)**
	06-03-99	**(0-3)**
	12-03-99	**(0-3)**
	13-03-99	**(3-0)**
	20-03-99[88]	**(3-0)**
FASE C	20-03-99	**(3-0)**
	21-03-99	**(3-0)**

Cuadro 4.6. Resultados de los partidos disputados por el equipo dirigido por Daniel.

[88] Los tres últimos partidos disputados los días 20 y 21 de marzo de 1999, corresponden a la segunda fase del Campeonato de Extremadura, clasificatoria para el intersector y disputada por los cuatro equipos mejores clasificados de Extremadura en Don Benito.

4.2.1.3.2. TEORÍAS IMPLÍCITAS Y CREENCIAS DE DANIEL

Los **objetivos** que persigue Daniel con este equipo se centran en continuar manteniendo un buen clima de relaciones dentro del grupo, y en cuanto a rendimiento deportivo, quedar campeón de Extremadura e ir a jugar el intersector. La concreción de estos objetivos deportivos es debida al hecho de que el año anterior, el equipo, casi con los mismos jugadores, consiguió quedar campeón de Extremadura e ir al intersector, así que como mínimo se plantea conseguir los mismos logros.

Daniel **se percibe a sí mismo como** un **entrenador** con poca experiencia y debido a ello trata de aprender observando y comentando ciertos aspectos con otros entrenadores del club que poseen mayor experiencia que él. Considera que su experiencia como jugador le aporta bastante en el desarrollo de su labor de entrenador.

Daniel piensa que **la dirección de equipo** tanto en entrenamiento como en competición es muy importante, pero al mismo tiempo bastante complicada, ya que para desarrollarla del modo adecuado es necesario saber aprovechar y sacar partido a cada persona haciéndole llegar de forma precisa lo que se pretende.

> *"¿De la dirección de equipo?, pues es uno de los aspectos que a mí me interesa mucho, porque si un buen entrenador tiene que planificar una temporada, llevar unos buenos entrenamientos, también él tiene que saber aprovechar a los jugadores, en competición, en los mismos entrenamientos, que den lo máximo de sí, ... a todos los jugadores. No todos los jugadores son iguales y hay que saber cómo tratar a unos, cómo tratar a otros, así que es un aspecto que es muy, muy, muy difícil porque tienes que valorar también a las personas y eso y ... para sacarle el máximo rendimiento al jugador sobre todo en competición".* (1ª Entrevista a Daniel).

> *"En los partidos y en los entrenamientos, pues saberse dirigir a los jugadores, hacerles llegar lo que tú pretendes, porque escribirlo en el papel, pues está muy bien, pero luego tú tienes que hacérselo ver a ellos y ...".* (1ª Entrevista a Daniel).

Las principales dificultades que Daniel ha tenido en la dirección de equipo, han sido la preparación de los entrenamientos y la resolución de

problemas o conflictos entre los jugadores del equipo (enfados en el campo, muestras de que no querían jugar, etc.).

En opinión de Daniel, el **papel del entrenador en la dirección de equipo** es muy importante, ya que es la figura que guía y orienta el proceso, y la persona a la que toman como referencia y en la que se fijan los jugadores. Daniel considera que en la dirección de equipo es necesario que exista una adecuada relación entrenador/jugadores, que haya conexión y buena comunicación entre ambos, sin que el entrenador sea un dictador.

De los diferentes **momentos del encuentro** en los que el entrenador puede aportar información verbal a sus jugadores, Daniel emplea prioritariamente el tiempo muerto, sobre todo cuando su equipo va perdiendo. Además de este momento, durante el partido suele realizar indicaciones o recomendaciones concretas, principalmente de tipo táctico.

Como ya hemos indicado anteriormente, el **contenido** de la conducta verbal de Daniel durante la dirección de equipo en competición suele ser táctico, relacionando normalmente la actuación del propio equipo en función del contrario.

> *"Pues contenidos ... táctico, pues yo qué sé, o sacar sólo a unas zonas porque estás viendo que el receptor es más flojo, ataca tú por la varilla o tiempos rápidos porque también consideres que los estás ..., que le estás haciendo daño al equipo contrario; o al contrario, ves cosas con las que el equipo de enfrente nos está haciendo mucho daño a nosotros y tienes que ajustarlo, a lo mejor en bloqueo, en defensa, que se meta a lo mejor en finta uno que normalmente no se mete. Y cosas así".* (1ª Entrevista a Daniel).

En lo referente a la **cantidad** de información, Daniel considera que no es adecuado aportar mucha información en tiempos muertos o intervalos entre sets, acumular toda la información para darla durante esos momentos no es lo más oportuno, sino que le parece más apropiado aportar esa información poco a poco.

Daniel considera que en la **orientación** de la conducta verbal del entrenador durante la competición es conveniente tratar de buscar un cierto equilibrio entre información positiva y negativa, no abusando en exceso de una ni de otra.

> *"Hombre, tampoco hay que renegar porque lo esté haciendo mal, que igual ..., porque le ha salido un día malo, no hay que ir a por él ..., sino que hay que saber, aunque tú estés pensando lo contrario, hay que saber motivar al jugador. Pero a lo mejor si haces hincapié muchas veces en lo mismo, pues acaba ya pasando del entrenador y hace lo que realmente quiere, o sea que hay que saber limitar entre alabarle una acción que hace y luego aprovechar cualquier otro momento para recriminarle otra, que no se relaje en ningún momento en el campo".* (1ª Entrevista a Daniel).

En función del resultado, Daniel suele adecuar su actuación en lo relativo a este aspecto. De este modo, si el equipo va mal trata de que los jugadores se den cuenta de lo que están haciendo mal e incide en los errores, si el equipo va ganando suele reforzarlo e intenta que mantenga la misma intensidad durante todo el partido.

A Daniel el tema de la **conducta verbal del entrenador** le había llamado la atención previamente al comienzo de nuestra investigación, según nos comentó. El hecho de haber sido jugador y haber tenido varios entrenadores le hace poder comparar las características de unos y de otros, y establecer las que para él son fundamentales. En este sentido Daniel le concede gran importancia a la adecuada conexión y relación entrenador/jugador.

4.2.1.3.3. PERCEPCIÓN DE LOS JUGADORES SOBRE DANIEL

Como en el caso de Carlos y Juan, en este apartado nos referiremos a los datos obtenidos a partir del informe cumplimentado por los jugadores que componían el equipo juvenil masculino de Daniel durante la temporada 1998/99. Un total de 11 jugadores respondieron al informe, manifestando que **con relación a la dirección de equipo** desarrollada por Daniel, un 65% de los jugadores consideran que es buena y un 30% opina que ésta es mejorable. Un 45% de los jugadores destacan la confianza y el buen trato personal mantenido con Daniel.

La respuesta a la pregunta sobre **cómo les gustaría que fuese su entrenador en lo referente a la dirección de equipo** mostró que a un 55% de los jugadores les gustaba y consideraban apropiada la actuación de Daniel, apareciendo esta respuesta como la única en la que coincidían varios jugadores. Es destacado el hecho de que existen una serie de

características comentadas con una escasa frecuencia (9%, es decir, por un solo jugador del equipo), estas características aparecen redactadas como recomendaciones para la actuación de Daniel y hacen referencia fundamentalmente a aspectos relativos al contenido y actividades del entrenamiento, y a su actitud durante la competición.

La **información aportada por Daniel en competición es considerada por** más del 80% de **sus jugadores** como buena o muy buena, indicando su tendencia a incidir sobre los fallos que se repiten (30% de los jugadores). Un aspecto comentado también por el 30% de los jugadores es la facilidad de los encuentros disputados durante la primera fase de la competición y por tanto la escasa necesidad de aporte de información por parte de su entrenador. Estos comentarios ponen de manifiesto la perspectiva de los jugadores de que la intervención del entrenador cobra importancia cuando el encuentro no va bien o se pierde.

En lo relativo a **cómo les gustaría que fuese la información que su entrenador les aportase durante el desarrollo de los encuentros**, un 45% de los jugadores están satisfechos con la información que les aporta Daniel e indican que esa es la información que les gusta. Igual que ocurría en la mayoría de preguntas a las que nos hemos referido anteriormente, es destacado el hecho de que excepto en el caso de la respuesta anterior, el resto de respuestas indicadas por los jugadores aparecen con una frecuencia muy escasa (citándolas solamente un jugador) y se refieren a recomendaciones para mejorar la actuación de Daniel con relación a este aspecto, entre ellas podemos destacar: el incremento de la motivación de Daniel durante la dirección de equipo en competición y el consiguiente aumento de la motivación de los jugadores, así como la consideración de las propias posibilidades y limitaciones de sus jugadores.

Como ya hemos indicado en anteriores ocasiones, el informe fue completado por los jugadores al finalizar la fase B de nuestra investigación, ello implica que cuando los jugadores respondieron a las cuestiones del informe ya habíamos finalizado la puesta en práctica del programa de formación con Daniel, en este caso. Nos ha llamado la atención una de las respuestas indicada por uno de los jugadores a la última pregunta del informe, en la cual con relación a la información que le gustaría que le aportase su entrenador, el jugador indica:

> *"La que me dan ahora ya que me aporta confianza, aunque a veces en el transcurso del partido se le escape una voz de vez en cuando,*

no tengo queja ninguna de ninguno de los dos (refiriéndose tanto a Daniel como al segundo entrenador del equipo)*".*

Este comentario por parte del jugador, nos hace pensar en que el mismo pudiera apreciar una modificación o evolución en la conducta verbal del entrenador durante la competición en el transcurso de la temporada.

Seguidamente resumimos los aspectos más destacados de la percepción de Daniel por parte de sus jugadores en cuanto a dirección de equipo y conducta verbal. La mayoría de los jugadores coinciden en indicar la adecuada dirección de equipo desarrollada por Daniel y caracterizada fundamentalmente por las buenas relaciones mantenidas entre los miembros del equipo y fomentadas por el entrenador. Los jugadores inciden en la responsabilidad y compromiso en la preparación de los entrenamientos manifestada por Daniel, condicionada en ocasiones por su falta de experiencia. Aunque los jugadores indican una serie de sugerencias para la optimización de la actuación de Daniel como director de equipo, dichas sugerencias o recomendaciones no son generalizadas, sino que responden a opiniones particulares de cada uno de los jugadores.

Con relación a la conducta verbal de Daniel en competición, los chicos piensan de forma generalizada que es apropiada, aunque reconocen que en la primera fase de la competición, debido a la poca complicación manifestada en la mayoría de los encuentros disputados, la intervención de Daniel no ha sido muy necesaria. Como en el caso de la dirección de equipo, las sugerencias propuestas por los jugadores para la mejora de la conducta verbal de Daniel, no responden a opiniones generalizadas sino particulares.

4.2.1.3.4. EVOLUCIÓN DE LA TEMÁTICA DE REFLEXIÓN

NIVELES	DIFERENTES CATEGORÍAS	FASE A		FASE B		FASE C	
		V. Abs.	%	V. Abs.	%	V. Abs.	%
Tema. Mom. de la dir.eq.	Entrenamiento	6	13,64	9	6,52	0	0
	Competición	38	86,36	129	93,48	25	100
Temática. Contenido de la reflexión	Valoración general	26	37,68	98	45,79	9	47,37
	Autoconcepto	0	0	3	1,40	5	26,32
	Recursos	1	1,45	1	0,47	0	0
	Interacción grupo	1	1,45	4	1,87	0	0
	Tareas enseñanza-aprendizaje	3	4,35	3	1,40	0	0
	Aspectos tácticos	20	28,99	57	26,64	3	15,79
	Aspectos técnicos	3	4,35	1	0,47	0	0
	Aspectos psicológicos	6	8,7	12	5,61	1	5,26
	Composición del equipo	9	13,04	31	14,49	1	5,26
	Tiempo muerto	0	0	0	0	0	0
	Sustituciones	0	0	4	1,87	0	0
Temática. Conducta verbal durante la competición	Información general	0	0	1	1,82	1	2,27
	Acción de juego	3	30	10	18,18	11	25
	Cantidad información	0	0	5	9,09	1	2,27
	Propio	2	20	8	14,55	9	20,45
	Contrario	0	0	2	3,64	3	6,82
	Información táctica	1	10	5	9,09	7	15,91
	Información técnica	0	0	0	0	0	0
	Información psicológica	2	20	3	5,45	1	2,27
	Colectiva	0	0	1	1,82	0	0
	Individual	0	0	0	0	3	6,82
	Información descriptiva	0	0	0	0	0	0
	Información prescriptiva	0	0	2	3,64	5	11,36
	Información interrogativa	0	0	0	0	0	0
	Aciertos	0	0	3	5,45	3	6,82
	Errores	0	0	2	3,64	0	0
	Información antes del partido	0	0	0	0	0	0
	Información durante el partido	1	10	3	5,45	0	0
	Información en tiempo muerto	1	10	7	12,73	0	0
	Información en sustituciones	0	0		0	0	0
	Información en intervalos	0	0	3	5,45	0	0
	Información después del partido	0	0	0	0	0	0

Tabla 4.40. *Temática de la reflexión* de los diarios de Daniel, en las tres fases de la investigación.

Tratamos a continuación la evolución de la *temática de la reflexión* de Daniel manifestada mediante el análisis de los datos recogidos en el diario. Comenzamos el desarrollo del apartado mostrando los datos, correspondientes a los valores absolutos y relativos, obtenidos en cada una de las categorías de los *niveles de reflexión* y en cada una de las fases de la investigación. La tabla 4.40. nos sirve como punto de partida para el tratamiento de cada uno de los *niveles* abordados en nuestro estudio.

Para el análisis de la **FASE A** de la investigación emplearemos el gráfico 4.15. en el cual se representan los valores relativos obtenidos en los dos primeros *niveles de la temática de la reflexión: momento de la dirección de equipo y contenido de la reflexión.*

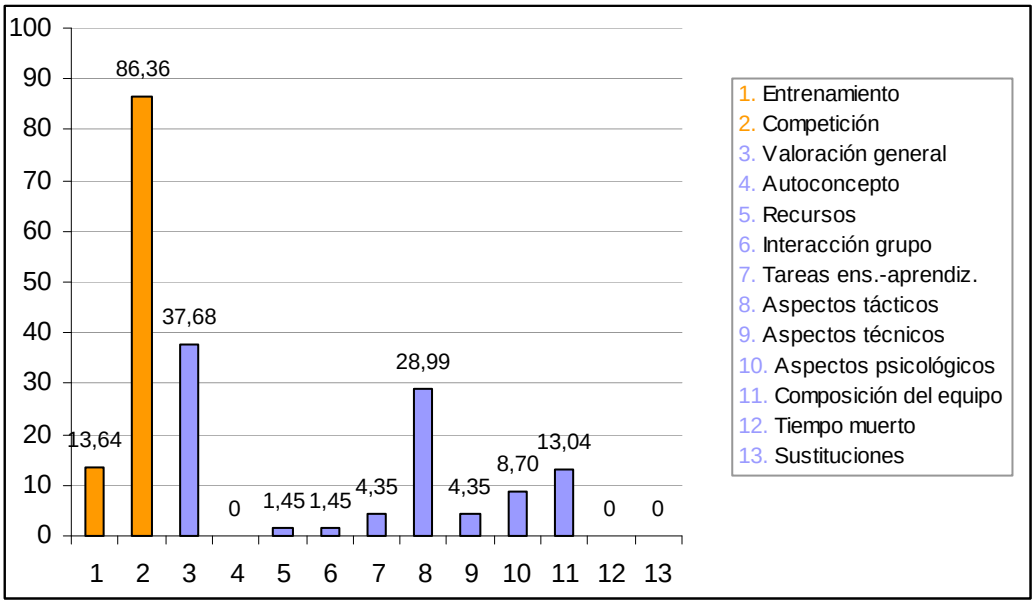


Gráfico 4.15. Valores relativos de *temática de la reflexión (momento de la dirección de equipo* y *contenido de la reflexión)*, en los diarios de Daniel durante la fase A.

Temática. Momento de la dirección de equipo.

Según se aprecia en el gráfico 4.15. en este *nivel de la reflexión* son considerablemente mayores las referencias a la categoría *competición* (86,36%) que a la categoría *entrenamiento* (13,64%). Como hemos comentado en el resto de casos (Carlos y Juan), este predominio de la categoría *competición* nos parece fundamentado en el hecho de que la realización del diario estaba ligada a la celebración del encuentro.

Temática. Contenido de la reflexión.

En este *nivel de la reflexión*, las categorías más frecuentes en el diario de Daniel durante la fase A son las siguientes: *valoración general*

(37,68%), *aspectos tácticos* (28,99%), y con una frecuencia bastante inferior a las dos anteriores, la categoría *composición del equipo* (13,04).

Las referencias a las restantes categorías son bastante reducidas, no realizando Daniel ningún comentario encuadrado en las categorías *autoconcepto, tiempo muerto* y *sustituciones.*

Temática. Conducta verbal durante la competición.

Como puede observarse en la tabla 4.40. el valor absoluto de las menciones referidas a este *nivel de reflexión* en el diario de Daniel es muy reducido (un total de 10 menciones), de ellas las categorías más comentadas corresponden a los subniveles *aspectos generales de la información transmitida* (30%), *tipo de información* (30%), *equipo al que hace referencia* (20%), y *momento del partido* (20%). En el resto de subniveles se recoge una frecuencia cero. (Ver gráfico 4.16.). Como ejemplo de las reflexiones de Daniel encuadradas en los subniveles más frecuentes, presentamos el siguiente extracto de diario.

> *"Claro ejemplo de esto nos pasó en el primer set, que de un 1-6 en el que Don Benito pide tiempo, pasamos a un 2-11 y luego nos hicieron un parcial de 7-1 para colocarse en 9-12, por lo que tuvimos que pedir un tiempo y pedir más atención en las acciones ya que noté cierta relajación".* (DanielDiA01).

Las escasas referencias a este *nivel de reflexión* y la existencia de tres subniveles con frecuencia cero, pone de manifiesto la escasa importancia y variabilidad concedida por Daniel, en los diarios, a *la conducta verbal durante la competición* en la fase A.

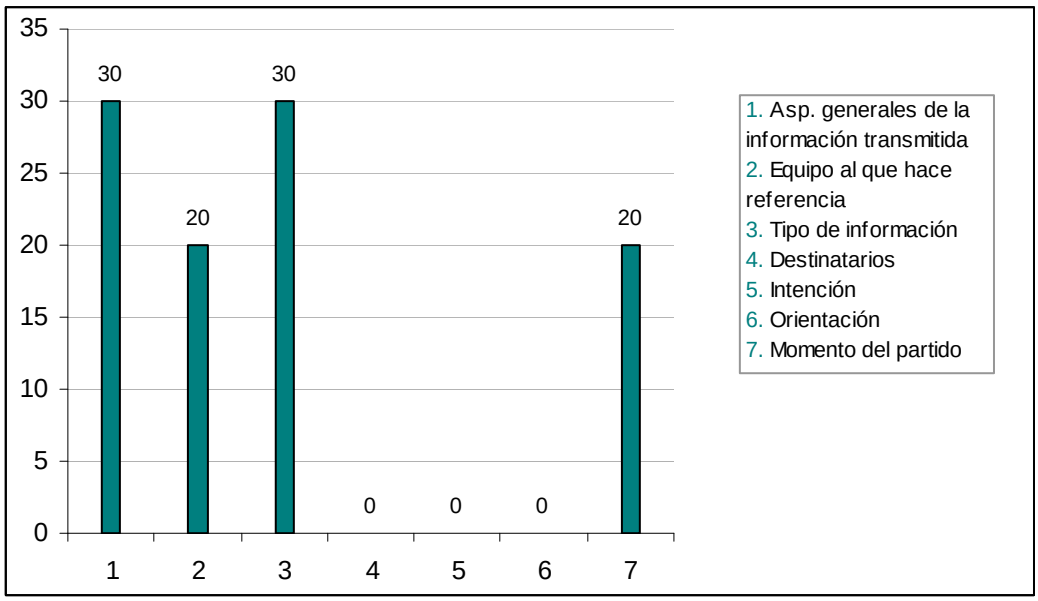


Gráfico 4.16. Valores relativos de *temática de la reflexión (conducta verbal durante la competición)*, en los diarios de Daniel durante la fase A.

En la **FASE B** de la investigación las categorías más frecuentes en el diario de Daniel en los *niveles de temática de la reflexión, momento de la dirección de equipo y contenido de la reflexión,* coinciden en gran medida con las categorías más frecuentes en la fase A. En el gráfico 4.17. mostramos los valores relativos correspondientes a las categorías de ambos *niveles.*

Temática. Momento de la dirección de equipo.

El predominio de la categoría *competición* manifestado en la fase A se hace aún mayor en esta segunda fase, de este modo, se aprecia un aumento de referencias a la *competición* (93,48%) y una disminución en las referencias a *entrenamiento* (6,52%). (Ver gráfico 4.17.).

Temática. Contenido de la reflexión.

Como ya hemos adelantado en las referencias introductorias a la fase B, en este *nivel de la reflexión* las categorías más frecuentes en la fase A aparecen en esta fase también como las más frecuentes. De esta forma, *valoración general* (45,79%), *aspectos tácticos* (26,64%) y con una considerable disminución de frecuencia respecto a las dos categorías anteriores, *composición del equipo* (14,49%), aparecen como las categorías más frecuentes. (Ver gráfico 4.17.).

Aunque el orden de prioridad de las categorías en las fases A y B es el mismo, en la segunda fase es destacado el aumento apreciado en la categoría *valoración general,* mostrando un porcentaje cercano al 50% de las reflexiones reflejadas en el diario de Daniel.

> *"He salido muy contento de este partido, ya que ha supuesto el primer partido contra un equipo flojo en el que hemos mantenido el nivel de juego".* (DanielDiB09).

> *"Este partido ha sido el que mejor hemos jugado en toda la temporada".* (DanielDiB10).

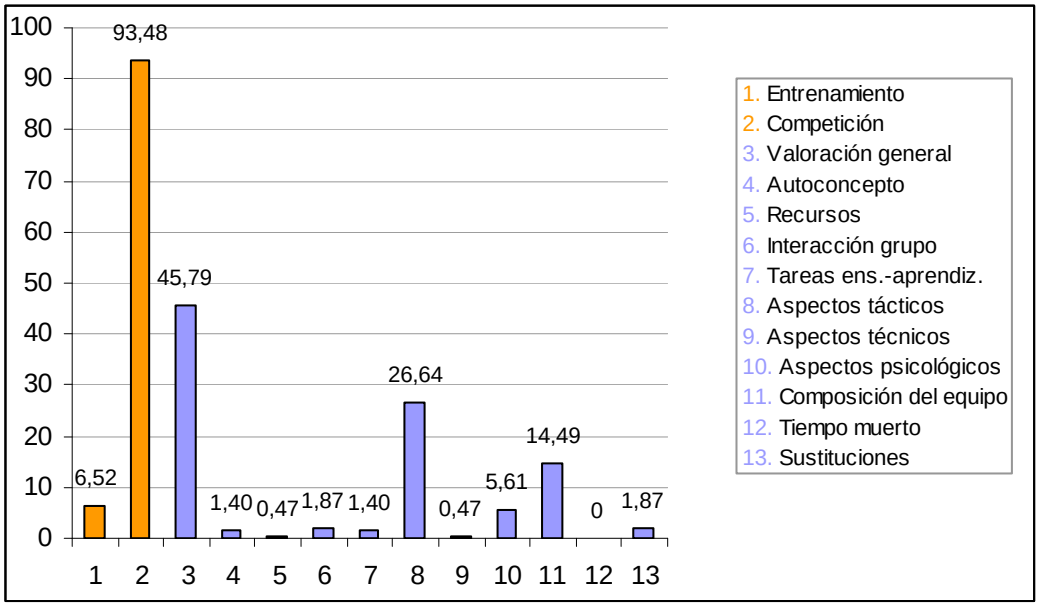


Gráfico 4.17. Valores relativos de *temática de la reflexión (momento de la dirección de equipo y contenido de la reflexión)*, en los diarios de Daniel durante la fase B.

Temática. Conducta verbal durante la competición.

En el gráfico 4.18. presentamos los valores relativos obtenidos con relación a este *nivel de la reflexión*, como puede apreciarse, los cuatro subniveles que en la fase A eran abordados por Daniel en mayor medida, continúan siendo los prioritarios en la fase B, si bien es cierto que se produce una alteración en el orden de dichos subniveles, de esta forma *aspectos generales de la información transmitida* (29,09%), *momento del partido* (23,64%), *equipo al que hace referencia* (18,18%), *tipo de información* (14,55%). Como ya indicamos en la fase anterior, el escaso valor absoluto de las menciones a este nivel nos hacían considerar con prudencia los datos y prioridades obtenidas, aspecto que no ocurre en esta segunda fase.

La principal diferencia entre la fase A y B de la investigación en lo relativo al *nivel* al que ahora nos referimos se manifiesta en el considerable aumento de la diversificación de la reflexión de Daniel, apareciendo referencias a todos los subniveles. Consideramos que la aplicación del programa formativo ha influido en la importancia concedida por Daniel a la conducta verbal durante la competición, y le ha hecho reflexionar sobre mayor cantidad de matices de la conducta verbal. Muestra de este último aspecto comentado son los extractos de diario que incluimos a continuación referidos a *destinatarios*.

"A lo único que me he dedicado ha sido a mantener el nivel de juego de mi equipo, intentando que no se relajaran, principalmente en recepción y defensa". (DanielDiC12).

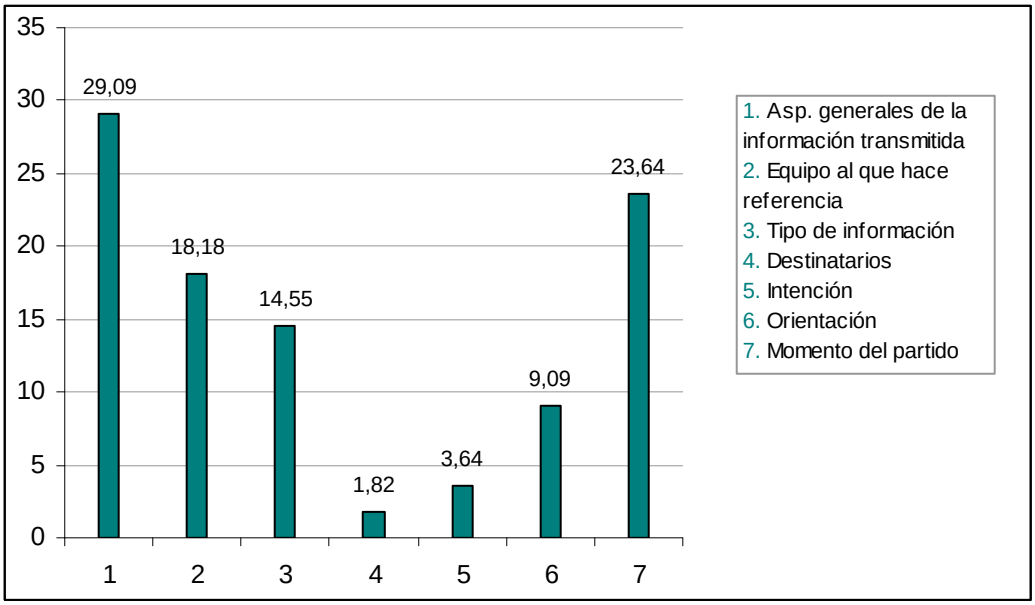


Gráfico 4.18. Valores relativos de *temática de la reflexión (conducta verbal durante la competición)*, en los diarios de Daniel durante la fase B.

Seguidamente nos referiremos a la opinión de Daniel sobre la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición, manifestada en sus respuestas a la segunda entrevista realizada al finalizar la fase B de la investigación. Con la intención de comprobar si se ha producido modificación en la opinión de Daniel a este respecto, compararemos las respuestas aportadas por él en la primera y segunda entrevista.

- Con relación al momento del encuentro, Daniel suele aprovechar principalmente los tiempos muertos y los intervalos entre sets, en ellos suele analizar lo que los jugadores están realizando correctamente, de forma aceptable o de manera inapropiada. Otro de los momentos que emplea es el que transcurre durante el partido, en él suele aportar información concreta sobre aspectos que ve que no se están desarrollando de forma apropiada. En la primera entrevista Daniel indicaba que los momentos que más solía emplear eran los tiempos muertos (cuando su equipo iba perdiendo) y el transcurso del partido. Una vez desarrollada la fase de intervención de la investigación, Daniel concede también una gran importancia a los intervalos entre sets y no incide tanto en la utilidad de los tiempos muertos sólo cuando el equipo está perdiendo.

- El contenido de la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición, Daniel considera que debe ser fundamentalmente táctico, pero también sería adecuado aportar información psicológica en caso de que los jugadores estén poco animados o motivados en un momento del encuentro. La opinión manifestada por Daniel en lo relativo al contenido de la conducta verbal del entrenador es bastante coincidente en la primera y segunda entrevista, si bien en la segunda entrevista incide en la relevancia y adecuación de aportar información psicológica en un momento dado, si se considera que éste es el problema fundamental de los jugadores.

- En lo relativo a la cantidad de información, Daniel mantiene la opinión manifestada en la primera entrevista basada en no aportar demasiada información a sus jugadores, principalmente en tiempos muertos e intervalos entre sets. En esta segunda entrevista especifica, en mayor medida que en la primera, el número de puntos informativos que suele emitir, de este modo reconoce aportar unos tres o cuatro puntos en los tiempos muertos, y algo más en los intervalos entre sets, al disponer de más tiempo y preferir emplearlo en lugar de permanecer callado.

- Con respecto a la intención de la información aportada por Daniel, suele ser principalmente prescriptiva, pero considera que sería apropiado emplear también información que permitiese que el jugador tomase decisiones en determinadas ocasiones.

> *"La verdad es que muchas veces le damos demasiado hecho a los jugadores la acción, y ellos es verdad que también tienen que buscar salida y decidir durante el juego. Pero yo, la verdad es que continuamente me salen más prescriptivas que descriptivas o de otro tipo".* (2ª Entrevista a Daniel).

- La orientación de la información emitida por Daniel es diferente en función del momento del partido, de este modo Daniel opina que en términos generales ésta debería ser más positiva que negativa, pese a ello en los tiempos muertos e intervalos entre sets quizá aporta más información negativa que positiva, ya que posee una valoración de lo que se ha hecho durante el set. Durante el partido suele dar más información positiva que negativa.

> *"Normalmente más positiva que negativa, sobre todo durante el desarrollo del juego y tal …, y luego quizá en los tiempos muertos y en los cambios de sets sea más negativa en el aspecto de que como tienes una valoración de lo que hemos hecho en el set, y los fallos*

> *que hemos cometido y los aspectos que hay que mejorar para el siguiente set. Y luego durante el partido pues más positiva, durante el desarrollo del juego …, más positiva que negativa".* (2ª Entrevista a Daniel).

En la primera entrevista, Daniel nos indicaba su opinión sobre la tendencia al equilibrio que debería existir entre ambas orientaciones de la información.

Seguidamente continuamos indicando la evolución de la *temática de la reflexión* refiriéndonos a la **FASE C** de la investigación.

Temática. Momento de la dirección de equipo.

Continuando con la tendencia que ya se manifestaba en este *nivel* en las dos fases anteriores, en esta última fase de la investigación todos los comentarios recogidos en el diario de Daniel están referidos a la categoría *competición.*(Ver gráfico 4.19.).

Temática. Contenido de la reflexión.

Las categorías que presentan valores superiores en esta fase de la investigación son *valoración general* (47,37%), *autoconcepto* (26,32%) y *aspectos tácticos* (15,79%). Como puede observarse en el gráfico 4.19., Daniel no realiza ninguna mención a seis de las restantes categorías *(recursos, interacción del grupo, tareas de enseñanza-aprendizaje, aspectos técnicos, tiempo muerto* y *sustituciones).*

La comparación de esta fase con las dos anteriores pone de manifiesto un considerable aumento de la categoría *autoconcepto*, que en la fase A y B había tenido una nula o escasa presencia. Por su parte los *aspectos tácticos* y la *composición del equipo* presentan una disminución importante con relación a las dos fases anteriores, pese a ello la categoría *aspectos tácticos* continúa siendo una de las prioritarias. A continuación presentamos a modo de ejemplo algunas de las reflexiones recogidas en el diario de Daniel referidas a la categoría *autoconcepto.*

> *"Estoy muy satisfecho con el juego que hemos desarrollado, sobre todo con la solvencia con la que hemos afrontado el final del segundo y tercer set".* (DanielDiC14).

> *"Particularmente no estoy muy contento con la calidad de mi información".* (DanielDiC14).

Los datos indicados muestran un descenso en la diversificación del *contenido de la reflexión*, mostrándose la categoría *valoración general* como la categoría prioritaria con valores aún más cercanos que en la fase B al 50%. No queremos finalizar las referencias a esta fase sin indicar que el valor absoluto de referencias a las categorías incluidas en el *nivel* que ahora abordamos, en la fase C, es considerablemente más reducido que en las dos fases anteriores.

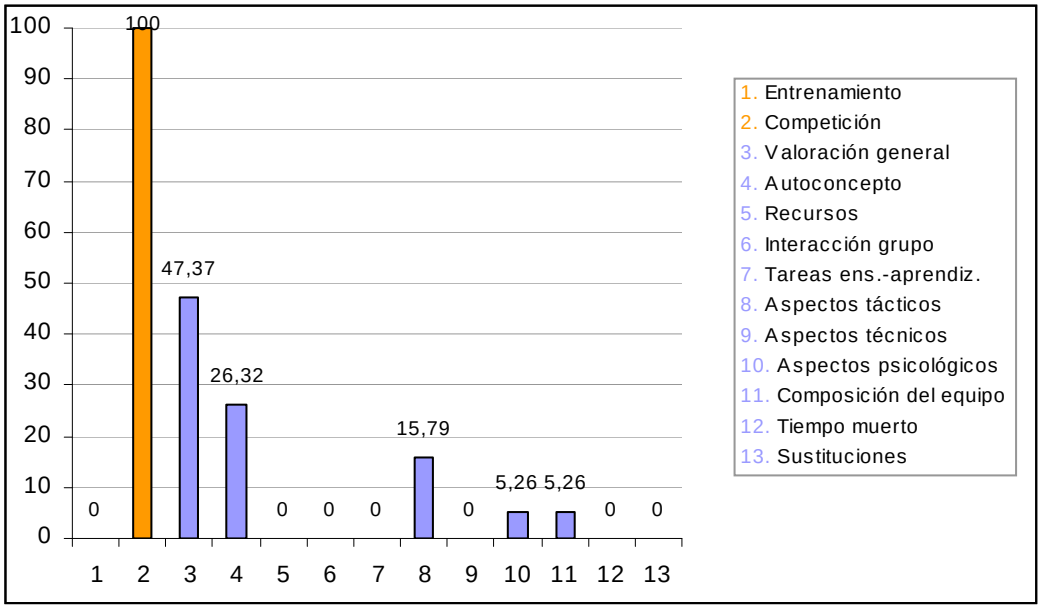


Gráfico 4.19. Valores relativos de *temática de la reflexión (momento de la dirección de equipo y contenido de la reflexión)*, en los diarios de Daniel durante la fase C.

Temática. Conducta verbal durante la competición.

Los datos extraídos del diario en lo relativo a la *temática de la reflexión* sobre la *conducta verbal durante la competición*, representados en el gráfico 4.20., ponen de manifiesto el predominio de referencias a los siguientes subniveles*: aspectos generales de la información transmitida* (29,55%), *equipo al que hace referencia* (27,27%), *tipo de información* (18,18%), y con valores claramente inferiores aparece el subnivel *intención.*

Comparando la fase C con las anteriores, podemos comprobar que los tres subniveles prioritarios en esta fase, han aparecido también como predominantes en las fases A y B, si bien la importancia de los mismos varía de unas fases a otras. El subnivel que presenta mayor similitud en todas las fases es *aspectos generales de la información transmitida* que aparece en las tres fases con valores muy próximos al 30%. En la fase C se aprecia una importante disminución del subnivel *momento del partido* (de

23,64% en fase B pasa a 0% en fase C) y un considerable aumento del subnivel *equipo al que hace referencia* (de 18,18% en fase B pasa a 27,27% en fase C).

En la fase C las menciones de Daniel a seis de los siete subniveles pone de manifiesto la diversificación de su reflexión, incidiendo en la mayoría de parámetros considerados en la investigación en cuanto a *conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición*. Esta diversificación, que ya se manifestó en la fase B, consideramos que debido a la aplicación del programa formativo, queda patente también en la fase C a pesar de la eliminación de dicho programa.

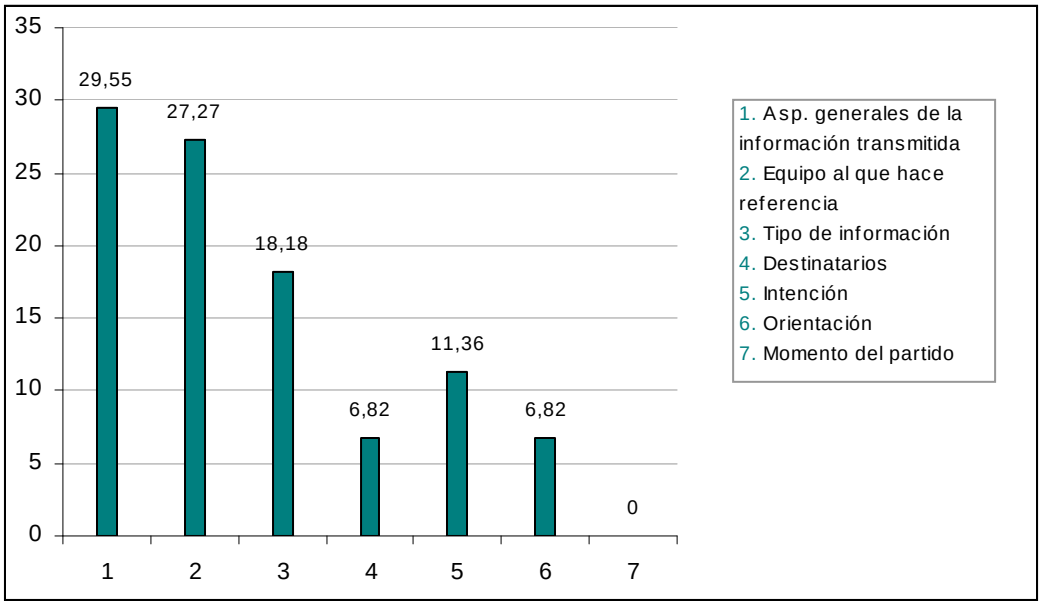


Gráfico 4.20. Valores relativos de *temática de la reflexión (conducta verbal durante la competición)*, en los diarios de Daniel durante la fase C.

4.2.1.3.5. EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE REFLEXIÓN

La tabla 4.41. muestra los valores absolutos y relativos de las distintas *tipologías reflexivas* recogidas en el diario de Daniel. Igualmente se aprecia la *puntuación reflexiva* correspondiente a las tres fases de la investigación.

El análisis de dicha tabla nos permite apreciar, en la fase A un predominio de *tipología descriptiva* (36,59%), con menor frecuencia aparece la *tipología valorativa* (29,27%) y la *tipología propositiva* (21,95%). En la fase B se produce una importante modificación, aumentando considerablemente la frecuencia de la *tipología valorativa*

(55,97%), por su parte la *tipología descriptiva* sufre un considerable descenso (de 36,59% pasa a 14,18%) y la *tipología propositiva* disminuye en menor medida (de 21,95% pasa a 17,16%). En la fase C vuelve a ser prioritaria la *tipología descriptiva* (40%), y el resto de *tipologías* obtienen la misma frecuencia, correspondiente al 20%, lo cual supone un aumento en la *tipología explicativa* con respecto a las fases anteriores, una disminución en la *tipología valorativa* con respecto a las dos fases anteriores, y un aumento de la *tipología propositiva* respecto a la fase B y una disminución respecto a la fase A.

	FASE A		**FASE B**		**FASE C**	
DIFERENTES CATEGORÍAS	V. abs.	%	V. abs.	%	V.abs.	%
Tipología descriptiva	15	36,59	19	14,18	10	40
Tipología explicativa	5	12,2	17	12,69	5	20
Tipología valorativa	12	29,27	75	55,97	5	20
Tipología propositiva	9	21,95	23	17,16	5	20
PUNTUACIÓN REFLEXIVA	**185,38**		**202,98**		**180**	

Tabla 4.41. *Tipología reflexiva* (en valores absolutos y relativos) y *puntuación reflexiva* del diario de Daniel, en las tres fases.

Aunando los aspectos comentados anteriormente, podemos destacar el aumento de la *tipología valorativa* y la disminución de la *tipología descriptiva* manifestado en la fase B, manteniendo la *tipología explicativa* similares valores en ambas fases y disminuyendo ligeramente la *tipología propositiva.* Por su parte, la fase C muestra mayor parecido con la fase A que con la fase B, predominando nuevamente la *tipología descriptiva* sobre los restantes tipos.

Consideramos que el programa formativo aplicado en la fase B es el principal causante de las modificaciones apreciadas en esta fase y que muestran una tendencia dominante hacia el empleo de la *tipología valorativa* por parte de Daniel. Como muestra de esta *tipología valorativa* presente en el diario de Daniel, presentamos los siguientes extractos de texto.

> *"Los objetivos que tenía que realizar en este partido (más información sobre el equipo contrario, más positivo en los tiempos muertos y cambios de sets, etc.) creo que más o menos los he cumplido, claro que no tenía la presión del marcador, y esto me da mucha más tranquilidad a la hora de dar información a mis jugadores".* (DanielDiB10).

> *"La reunión que tuve con los jugadores el martes pasado ha cumplido con el principal objetivo que yo quería, que no era otro que el de tener una cierta concentración durante el partido".* (DanielDiB05).

Las modificaciones acontecidas en las *tipologías reflexivas* en las distintas fases de la investigación, influyen en la variación en la *puntuación reflexiva.* Como se refleja en el gráfico 4.21., la *puntuación reflexiva* aumenta considerablemente en la fase B de la investigación (debido fundamentalmente al aumento en la *tipología valorativa*), disminuyendo de forma importante en la fase C (en la cual eliminamos la intervención), y llegando en esta fase a una puntuación inferior a la manifestada en la fase A.

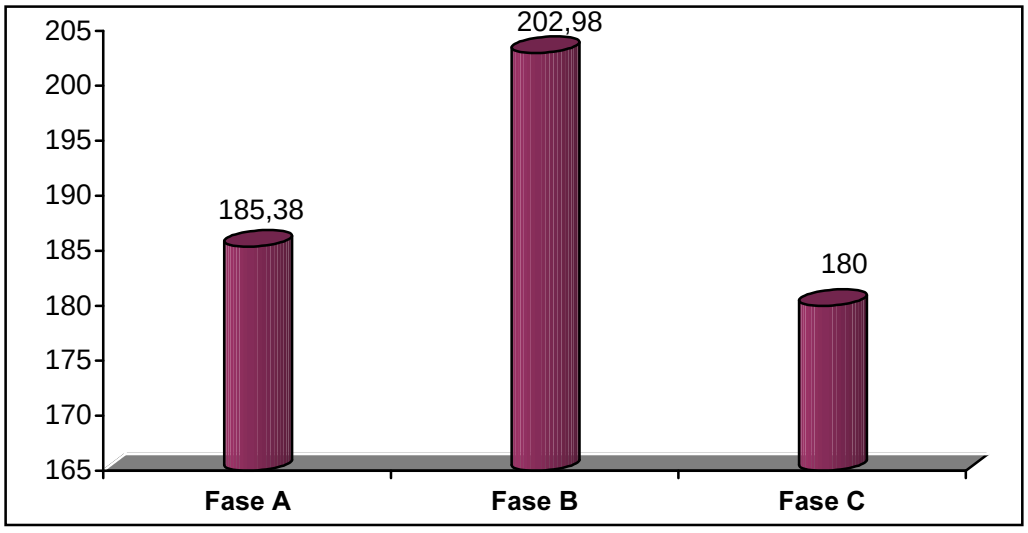


Gráfico 4.21. *Puntuación reflexiva* de Daniel en los diarios, en las tres fases de la investigación.

4.2.1.3.6. EVOLUCIÓN DE LA AUTOPERCEPCIÓN

Como en los casos anteriores, para el análisis de la *autopercepción* de Daniel tendremos en cuenta los valores obtenidos en las categorías *satisfacciones* y *preocupaciones* en el diario del entrenador.

En la tabla 4.42. recogemos los valores correspondientes a dichas categorías en las tres fases de la investigación.

	FASE A		**FASE B**		**FASE C**	
DIFERENTES CATEGORÍAS	V. abs.	%	V. abs.	%	V.abs.	%
Satisfacciones	0	0	45	60	3	60
Preocupaciones	12	100	30	40	2	40

Tabla 4.42. *Autopercepción* de Daniel en los diarios, en las tres fases de la investigación.

En la fase A el 100% de las referencias de Daniel a este *nivel de la reflexión* corresponde a la categoría *preocupaciones.*

> *"Hemos intentado que jugara todo el mundo, como en anteriores ocasiones, y eso casi nos lleva a perder el tercer set".* (DanielDiA03).

En las fases B y C aumentan considerablemente las referencias a la categoría *satisfacciones*, adquiriendo ésta valores superiores a los correspondientes a *preocupaciones* (60% *satisfacciones* y 40% *preocupaciones*). En la fase C los valores absolutos obtenidos son reducidos (un total de 5 menciones).

> *"En cuanto a mi comportamiento en el partido, creo que he estado bastante bien en los dos primeros sets".* (DanielDiB06).

> *"Particularmente no estoy muy contento con la calidad de mi información. En muchos momentos me he excedido con la*

información psicológica. Por el contrario creo que he acertado en otros aspectos como han sido:

- *Decirle a* uno de los jugadores *que cuando estaba en zona 4 no se metiera tanto, sino que aguantara en la diagonal el remate del jugador número dos de Don Benito.*
- *Cuando* uno de los jugadores *estaba en zona 4, decirle al* colocador *que le colocara a él porque tenía un bloqueo muy flojo en la línea.*
- *Al final del tercer set, indicarles que metieran el saque, debido a que teníamos que jugarnos el punto en bloqueo porque lo estábamos parando muy bien".* (DanielDiC14).

La importante modificación acontecida en la *autopercepción* del entrenador en la fase B, en la cual existe un predominio de *satisfacciones* sobre *preocupaciones*, consideramos que se debe fundamentalmente a la aplicación del programa formativo de la investigación. Según nos indicaba Daniel en la segunda entrevista, en su opinión al finalizar la fase B (momento en que se aplicó la segunda entrevista) se percibía a sí mismo como mejor entrenador, consideraba que había evolucionado en esta labor.

"Hombre, pues ..., la verdad es que ... después de este año que ..., con la temporada que hemos tenido, he evolucionado como entrenador ..., yo antes tenía unas pautas mínimas y tal, pero tampoco había ... sólo había entrenado un año, y después de este año pues la verdad es que he aprendido muchas cosas sobre la dirección de equipo y tal ... y bien, estoy muy contento de haber hecho esto". (2ª Entrevista a Daniel).

4.2.1.3.7. CUADRO RESUMEN

Para concluir este apartado referido al análisis de la evolución del pensamiento de Daniel, presentamos un cuadro resumen (cuadro 4.7.) en el que sintetizamos los aspectos más destacados del contexto y evolución del pensamiento de Daniel.

EL PENSAMIENTO DE DANIEL. ASPECTOS CONTEXTUALES		
CONTEXTO	**TEORÍAS IMPLÍCITAS**	**PERCEPCIÓN DE LOS JUGADORES**
- Estudiante de Ciencias Empresariales, en posesión del título de entrenador de voleibol Nivel I. - Formación: · Vía federativa. ·Observación, consulta e intercambio de inf. con otros entrenadores. · Amplia experiencia como jugador y reducida experiencia como entrenador. - Relacionado con el voleibol desde hace unos 14 años. Actualmente continúa siento jugador en primera división. - Es miembro del club prácticamente desde sus inicios como jugador, mantiene muy buenas relaciones y amistad con los miembros del mismo. - Durante la temporada 98/99 dirigió un equipo juvenil masculino, caracterizado por las buenas relaciones y por el buen nivel de juego (4 jugadores juegan también en 1ª división). - Equipo con muy buen nivel en su competición, quedando clasificado en 1ª posición (en 1ª y 2ª fase de la competición).	- Daniel posee reducida experiencia como entrenador pero está bastante interesado en su formación, trata de suplir sus carencias observando y consultando a otros entrenadores y mediante su propia experiencia como jugador. - Objetivos perseguidos con el equipo: mantener un buen clima de relaciones; quedar 1º en el campeonato de Extremadura; y jugar el intersector nacional. - Concibe la dirección de equipo como un proceso muy importante y complicado, manifestado tanto en entrenamiento como en competición. En la dirección de equipo considera muy importante saber aprovechar y sacar partido a cada jugador haciéndole llegar de forma precisa lo que se pretende. - Los principales problemas que tiene en la dirección de equipo son: la preparación de los entrenamientos y la resolución de problemas o conflictos entre los jugadores del equipo. - Considera que la función del entrenador en la dirección de equipo es muy importante, y es necesario que exista una adecuada relación entrenador/jugadores y una buena conexión y comunicación entre ambos. - Daniel concibe del siguiente modo su conducta verbal durante la dirección de equipo en competición: * Emplea fundamentalmente los tiempos muertos (cuando su equipo va perdiendo) y aporta información durante el partido. * Suele informar sobre aspectos tácticos del propio equipo relacionados con la actuación del equipo contrario. * Poca cantidad de información en intervalos entre sets y tiempo muerto. * Equilibrio entre inf. positiva y negativa.	- En lo referente a la dirección de equipo desarrollada por Daniel, un 65% de los jugadores consideran que ésta es buena, y un 30% indican que es mejorable. El 45% de los jugadores destacan la confianza y el buen trato personal mantenido con Daniel. A un 55% de los jugadores les gusta la dirección de equipo desarrollada por Daniel, coincide con su ideal. Las críticas que realizan a la actuación de Daniel son poco generalizadas (comentadas por un solo jugador). - La conducta verbal de Daniel durante la dirección de equipo en competición es considerada como muy buena o buena por más del 80% de los jugadores. Un 30% indican que incide sobre todo en los fallos que se repiten, y que durante la 1ª fase de la competición su intervención no será muy necesaria debido, a la facilidad de los encuentros a disputar. Para un 45% de los jugadores la información que les gustaría que le dieran coincide con la que le da Daniel. Igual que en el caso anterior, las críticas a la actuación de Daniel son individuales (realizadas por un solo jugador).

<table>
<tr><th colspan="3">EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DE DANIEL</th></tr>
<tr><th>DIMENSIONES</th><th>NIVELES/CATEGORÍAS</th><th>CONSIDERACIONES FINALES</th></tr>
<tr><td><u>TEMÁTICA</u>

MOMENTO DE LA DIRECCIÓN DE EQUIPO</td><td>En fases A, B y C, claro predominio de referencias a la competición. En fase C (100%).</td><td>- Claro predominio de referencias a la competición.</td></tr>
<tr><td>CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN</td><td>Fase A: Más frecuentes: valoración general; aspectos tácticos; con menor importancia que las anteriores, composición del equipo.
Fase B: Más frecuentes: valoración general; aspectos tácticos; con menor importancia que las anteriores composición del equipo.
Aumento imp.: valoración general.
Fase C: Más frecuentes: valoración general; autoconcepto; aspectos tácticos.
Aumento imp.: autoconcepto.
Escaso valor absoluto (19).</td><td>- Gran similitud entre la fase A y B, con la única salvedad de que las referencias a valoración general son las que más aumentan (cerca del 50%).
- En la fase C se produce una disminución del valor absoluto (19), manifestándose una menor diversificación en la reflexión, y un aumento considerable de las referencias a autoconcepto.</td></tr>
<tr><td>CONDUCTA VERBAL DURANTE LA COMPETICIÓN</td><td>Fase A: Más frecuentes: aspectos generales de la inf. ; tipo de inf.; equipo al que hace referencia; momento del partido.
Escaso valor absoluto (10 menciones).
Fase B: Más frecuentes: aspectos generales de la inf.; momento del partido; equipo al que hacer referencia; tipo de inf.
Referencias a todos los subniveles.
Fase C: Más frecuentes: asp. generales de la inf. transmitida; equipo al que hace referencia; tipo de inf.
Disminución imp.: momento del partido.
Aumento imp.: equipo al que hace referencia.</td><td>- En fase B se produce un considerable aumento de la importancia y diversificación de la reflexión de Daniel sobre la conducta verbal durante la competición (referencias a todos los subniveles).
- El aspecto comentado anteriormente tiende a mantenerse en la fase C.
- La mayor atención reflexiva de Daniel en las 3 fases se dirige principalmente a: asp. generales de la inf. transmitida; equipo al que hace referencia; tipo de inf. El subnivel con valores más regulares es aspectos generales de la inf. transmitida.</td></tr>
<tr><td><u>NIVEL DE REFLEXIÓN</u></td><td>Predominio de tip. descriptiva en fase A. Aumento muy importante de tip. valorativa, considerable disminución de tip. descriptiva y ligero descenso de tip. propositiva en fase B.
Predominio de tip. descriptiva en fase C.
Elevado predominio de nivel II de reflexión en fase B.
Aumento de 18 en puntuación reflexiva en fase B, y disminución de 23 en fase C.</td><td>- En la fase B aumenta considerablemente la tip. valorativa y desciende la tip. descriptiva y propositiva.
- Aumento de puntuación reflexiva en fase B y considerable disminución en fase C.</td></tr>
<tr><td><u>AUTOPERCEPCIÓN</u></td><td>En fase A 100% de preocupaciones.
Predominio de satisfacciones sobre preocupaciones en fase B y C (60% frente a 40%).
Escaso valor absoluto en fases A (12) y C (5).</td><td>- Considerable aumento y predominio de satisfacciones sobre preocupaciones en fase B y C. (Escaso valor absoluto sobre todo en fase C).</td></tr>
</table>

Cuadro 4.7. Cuadro resumen del pensamiento de Daniel.

4.2.2. ANÁLISIS DE LA CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR

En este apartado nos centraremos en el análisis de la conducta verbal de los entrenadores que han actuado como sujetos de estudio de nuestra investigación (Carlos, Juan y Daniel).

El análisis lo hemos organizado de acuerdo a los seis momentos en los que el entrenador puede aportar información verbalmente a sus jugadores (antes del partido, intervalos entre sets, tiempos muertos, durante el partido, sustituciones, después del partido). Las referencias a cada uno de estos momentos comenzaran mediante la presentación de una tabla en la que se recogen los valores absolutos y relativos correspondientes a las distintas categorías incluidas en cada dimensión, en las tres fases de la investigación y de cada uno de los sujetos de estudio. Esta tabla nos servirá de base para el análisis de los aspectos más destacados relacionados con cada una de las dimensiones.

A lo largo de esta exposición presentaremos en ocasiones ejemplos de la conducta verbal del entrenador, para ello recurriremos a la transcripción de la conducta verbal del entrenador, refiriéndonos del siguiente modo a los extractos de texto que incluyamos:

· Nombre del caso al que corresponde (Carlos, Juan, Daniel).
· "Cv", indicando que nos referimos a la conducta verbal del entrenador.
· Fase del estudio a la que corresponde (A, B o C).
· Nº del partido disputado en la temporada (01, 02, 03, …).
Así por ejemplo: "CarlosCvB04" indicaría que se trata de la conducta verbal de Carlos, en la Fase B, y que corresponde al cuarto encuentro disputado.

En otras ocasiones nos referiremos a las notas de campo de la investigadora, presentando los fragmentos del siguiente modo:

· La palabra "nota" seguida del nombre ficticio del caso de estudio (Carlos, Juan, Daniel).
· Fase del estudio a la que corresponde (A, B o C).
· Nº del partido, visionado o reunión de supervisión al que corresponde la nota de campo (01, 02, 03, …).

Así por ejemplo: “Nota de Daniel B06” indicaría que se trata de notas de campo realizadas por la investigadora sobre el caso de Daniel, durante la fase B, y correspondiendo al sexto partido.

Una vez indicada la estructura general que vamos a seguir en la exposición del análisis de la conducta verbal de los entrenadores estudiados, procedemos a referirnos de forma concreta a cada uno de los momentos de aporte de información verbal por parte del entrenador, durante la dirección de equipo en competición.

4.2.2.1. CONDUCTA VERBAL ANTES DEL PARTIDO

Comenzamos el análisis de la conducta verbal de los entrenadores refiriéndonos al momento de *antes del partido*. Para ello presentamos la tabla 4.43. en la que se recogen los valores absolutos y relativos correspondientes a las categorías en las distintas fases y sujetos estudiados.

FASES	**FASE A**						**FASE B**						**FASE C**					
SUJETOS	**CARLOS**		**JUAN**		**DANIEL**		**CARLOS**		**JUAN**		**DANIEL**		**CARLOS**		**JUAN**		**DANIEL**	
V. abs. y % / Categorías	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%
Propio	36	**92,31**	57	**91,94**	54	**98,18**	94	**88,68**	119	**93,7**	135	**93,75**	37	**92,5**	47	**92,16**	26	**92,86**
Contrario	3	**7,69**	5	**8,06**	1	**1,82**	12	**11,32**	8	**6,3**	9	**6,25**	3	**7,5**	4	**7,84**	2	**7,14**
Táctica	6	**18,18**	25	**51,02**	16	**42,11**	41	**46,59**	69	**57,5**	56	**47,86**	8	**32**	19	**54,29**	6	**30**
Técnica	0	**0**	0	**0**	1	**2,63**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Psicológica	18	**54,55**	19	**38,78**	14	**36,84**	31	**35,23**	38	**31,67**	41	**35,04**	9	**36**	12	**34,29**	8	**40**
Otros	9	**27,27**	5	**10,2**	7	**18,42**	16	**18,18**	13	**10,83**	20	**17,09**	8	**32**	4	**11,43**	6	**30**
Saque	0	**0**	5	**16,13**	4	**17,39**	2	**5,71**	4	**5,33**	20	**23,26**	1	**12,5**	2	**7,41**	3	**25**
Recepción	0	**0**	3	**9,68**	7	**30,43**	0	**0**	10	**13,33**	14	**16,28**	0	**0**	0	**0**	4	**33,33**
Colocación	1	**8,33**	1	**3,23**	2	**8,7**	2	**5,71**	6	**8**	10	**11,63**	1	**12,5**	4	**14,81**	3	**25**
Ataque	8	**66,67**	7	**22,58**	4	**17,39**	11	**31,43**	20	**26,67**	10	**11,63**	1	**12,5**	8	**29,63**	2	**16,67**
Bloqueo	2	**16,67**	4	**12,9**	2	**8,7**	5	**14,29**	11	**14,67**	2	**2,33**	2	**25**	4	**14,81**	0	**0**
Defensa	1	**8,33**	6	**19,35**	4	**17,39**	13	**37,14**	23	**30,67**	16	**18,6**	2	**25**	8	**29,63**	0	**0**
Inespecífica	0	**0**	5	**16,13**	0	**0**	2	**5,71**	1	**1,33**	14	**16,28**	1	**12,5**	1	**3,7**	0	**0**
Colectiva	33	**84,62**	34	**54,84**	33	**60**	88	**83,02**	74	**58,73**	93	**64,58**	25	**62,5**	40	**78,43**	20	**71,43**
Individual	6	**15,38**	14	**22,58**	17	**30,91**	16	**15,09**	34	**26,98**	37	**25,69**	13	**32,5**	6	**11,76**	8	**28,57**
Indefinida	0	**0**	14	**22,58**	5	**9,09**	2	**1,89**	18	**14,29**	14	**9,72**	2	**5**	5	**9,8**	0	**0**
Descriptiva	14	**35,9**	13	**21,67**	10	**18,87**	47	**44,34**	28	**22,05**	42	**29,37**	19	**47,5**	11	**22**	12	**42,86**
Prescriptiva	24	**61,54**	47	**78,33**	41	**77,36**	53	**50**	97	**76,38**	97	**67,83**	17	**42,5**	39	**78**	15	**53,57**
Interrogativa	1	**2,56**	0	**0**	2	**3,77**	6	**5,66**	2	**1,57**	4	**2,8**	4	**10**	0	**0**	1	**3,57**
Acierto	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	1	**25**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Error	0	**0**	0	**0**	1	**100**	1	**100**	0	**0**	3	**75**	0	**0**	0	**0**	0	**0**

Tabla 4.43. Valores absolutos y relativos de la conducta verbal *antes del partido*.

A continuación analizaremos cada una de las dimensiones[89] (y sus correspondientes categorías) abordadas en nuestro estudio con relación al momento de *antes del partido.*

- <u>Equipo al que hace referencia la información.</u> Como puede apreciarse en la tabla 4.43. con relación a esta dimensión de la información en la que se incluyen las categorías *propio* y *contrario*, Carlos, Juan y Daniel presentan en las tres fases de la investigación valores mucho más elevados de referencias al equipo *propio* (normalmente más del 90%) que al equipo *contrario.* Pese a ello en la fase B de la investigación en el caso de Carlos y de Daniel se produce un ligero aumento, con respecto a la fase A, en el porcentaje de referencias al equipo *contrario* (Carlos pasa de 7,69% a 11,32% y Daniel pasa de 1,82% a 6,25%). En la fase C solamente Daniel mantiene e incluso incrementa levemente el aumento de referencias conseguido en la fase B.

Muestra del frecuente empleo de referencias al equipo *propio* por parte de los tres sujetos *antes del partido* son los extractos de transcripción de conducta verbal que presentamos a continuación, y que corresponden a diferentes fases de la investigación en cada uno de los sujetos.

> *"Vamos a salir con el siete en uno, el quince en dos, el diez en tres, doce en cuatro, nueve en cinco y cinco en seis".* (CarlosCvA03).

> *"Si me pegaras así en los entrenamientos, como has pegado hoy en la ronda".* (JuanCvB05).

> *"Los saques, sacando bien, ¿eh?, cada uno desde su sitio, ¿vale?".* (DanielCvC13).

El ligero incremento de referencias al equipo *contrario* conseguido por dos de los sujetos en la fase B consideramos que se debe tanto a la aplicación del programa formativo desarrollado en nuestra investigación, como al conocimiento que los entrenadores tienen de los equipos adversarios en el segundo partido disputado contra ellos (aspecto que posibilita un mayor aporte de información sobre ellos *antes del* partido). Debido a las características de la competición en la que participan los equipos dirigidos por Carlos, Juan y Daniel, a la no profesionalización de dichos entrenadores, y a las características de la actuación de estos entrenadores, ellos no suelen tener información sobre los equipos

[89] Las distintas dimensiones aparecen diferenciadas en la tabla 4.43. mediante franjas de distinto tono (gris y blanco).

participantes en la competición hasta que no se enfrentan por primera vez a dichos equipos.

De acuerdo con el modelo de eficacia establecido, consideramos que los entrenadores estudiados deberían referirse *antes del partido* en mayor medida al equipo *contrario*, siendo aconsejable que traten de recabar información sobre estos equipos previamente al encuentro o incluso durante el calentamiento, de forma que puedan sacar mayor partido al juego propio y del contrario.

- Tipo de información. En esta dimensión se incluyen las categorías *táctica, técnica, psicológica* y *otros.* Las categorías *táctica* y *psicológica* son las más frecuentes en los tres sujetos en las tres fases de la investigación y la información *técnica* prácticamente no es empleada por Carlos, Juan y Daniel en ninguna de las fases de la investigación. Observando la tabla 4.43. podemos comprobar que en la fase B se aprecia en los tres sujetos un aumento del empleo de la información *táctica* (Carlos pasa de 18,18% en fase A, a 46,59% en fase B, Juan pasa de 51,02% en fase A, a 57,5% en fase B, Daniel pasa de 42,11% en fase A, a 47,86% en fase B) y una disminución del porcentaje asignado a la información *psicológica*. La modificación mayor se produce en el caso de Carlos, en el cual la información *táctica* aumenta considerablemente, mientras la información *psicológica* manifiesta un descenso también considerable (pasa de un 54,55% en la fase A, a un 35,23% en la fase B).

Como ejemplos de las categorías incluidas en la dimensión *tipo de información*, predominantes en la conducta verbal de Carlos en las fases A y B, presentamos los siguientes fragmentos de texto:

> *"Ante todo, ante todo tenemos que estar atentos, concentrados y hacer nuestro juego, vamos a hacer lo que sabemos, lo que sabemos hacer nosotros".* (CarlosCvA01) *(psicológica).*

> *"*(Nombre de una jugadora)*, cuando hay ataque por tu lado, sólo salta el ocho, y tú en lugar de hacer el apoyo ahí, lo haces dentro, ¿vale?, en zona seis, ¿sí?, cuando tú estés delante".* (CarlosCvB06) *(táctica).*

En la fase C tienden a suavizarse las modificaciones conseguidas en la fase B, manteniéndose en el caso de Carlos y Juan incrementos en el porcentaje de información *táctica* y disminución del porcentaje de información *psicológica* con relación a la fase A.

Las importantes modificaciones conseguidas en la fase B respecto al tipo de información, y en algunos casos mantenidas más levemente en la fase C, consideramos que se deben fundamentalmente a la aplicación del programa formativo.

De acuerdo con el modelo de eficacia de conducta verbal establecido, durante la aplicación del programa formativo hemos incidido en la especificidad y carácter fundamentalmente *táctico* de la conducta verbal del entrenador *antes del partido*, consiguiendo modificaciones en la línea indicada en los tres sujetos estudiados. Un aspecto sobre el que no ha sido necesario incidir puesto que los tres entrenadores tenían conductas muy cercanas a las indicadas en el modelo de eficacia, es el referido a la escasa importancia del aporte de información *técnica* en este momento del encuentro.

- <u>Acción de juego sobre la que se informa.</u> En esta dimensión se incluyen las categorías de *saque, recepción, colocación, ataque*[90]*, bloqueo, defensa*[91] e *inespecífica* (cuando la indicación está referida a una acción de juego pero no es posible identificar la misma). Con relación a esta dimensión las frecuencias obtenidas en algunos sujetos en distintas fases de la investigación son reducidas, motivo por el cual emplearemos los resultados con prudencia (este es el caso de la fase A y C de Carlos, y la fase C de Daniel).

Como puede comprobarse mediante la observación de la tabla 4.43., entre las acciones prioritarias sobre las que inciden tanto Carlos como Juan, en las distintas fases de la investigación, podemos destacar el *ataque* y la *defensa,* junto a ello suele existir una tendencia similar en cada uno de los sujetos a mantener las acciones sobre las que incide principalmente en las distintas fases, aunque se altere la importancia concedida a las mismas.

Como ya indicamos en el apartado 4.1. cuando expusimos los datos referidos al estudio descriptivo, consideramos que las acciones de juego sobre las que el entrenador incide *antes del partido* (y en general en el resto de momentos durante la competición) dependen en gran medida de las características de los equipos que se enfrentan (y en el resto de momentos también de la situación de juego), por ello durante las reuniones de supervisión incluidas en el programa formativo desarrollado, prácticamente

[90] Como expusimos en la definición operativa de la categoría *ataque*, (ver apartado 3.9.2.2. *Categorización*, página 359), en ella incluimos las referencias al ataque y contraataque.
[91] Como expusimos en la definición operativa de la categoría *defensa,* (ver apartado 3.9.2.2. *Categorización*, páginas 360), en ella incluimos las referencias a defensa y cobertura o apoyo al ataque.

no incidimos en esta dimensión, indicando simplemente a los entrenadores las prioridades generales indicadas por los expertos en función de la importancia concedida a las distintas acciones de juego. Estas prioridades hacían referencia a las siguientes acciones de juego: *saque, recepción, bloqueo* y *defensa.*

- <u>Destinatarios de la información.</u> En esta dimensión se incluyen las categorías *colectiva, individual* e *indefinida* (esta categoría está referida a aquellos comentarios del entrenador que no podemos distinguir si tienen un carácter *individual* o *colectivo*). La observación de la tabla 4.43. pone de manifiesto el predominio de información *colectiva* sobre *individual* por parte de los tres sujetos en las tres fases de la investigación. En la fase B de la investigación la relación existente entre información *colectiva* e *individual* se mantiene en dos de los sujetos (Carlos y Juan), aumentando el porcentaje de información *colectiva* y disminuyendo la información *individual* en el caso de Daniel (de 60% y 30,91% respectivamente en la fase A, alcanza valores de 64,58% y 25,69% en la fase B), aproximándose a los valores indicados por los expertos. En la fase C de la investigación aumenta la diferencia entre los porcentajes correspondientes a ambas categorías en el caso de Juan (78,43% *colectiva* y 11,76% individual) y en el caso de Daniel (71,43% *colectiva* y 28,57% *individual*), incrementándose en ambos casos la información *colectiva.*

Aunque, como ya hemos indicado en las tres fases y en los tres sujetos es evidente el predominio de información *colectiva*, en las fases B y C se manifiesta un incremento de esta categoría en dos de los sujetos estudiados (Juan y Daniel). Por su parte, Carlos comienza con un elevado porcentaje de información *colectiva* (84,62% en fase A), que disminuye muy ligeramente en la fase B (83,02%) y que desciende en la fase C (62,5%).

Un hecho destacable del caso de Juan es el elevado porcentaje de información *indefinida* acontecida en la fase A (22,58%), la cual desciende a lo largo de la investigación (14,29% en fase B y 9,80% en fase C).

La modificación producida en la conducta verbal de dos de los sujetos estudiados manifestada en la fase B y C, y tendente al incremento de información *colectiva* y disminución de información *individual* (en ciertas ocasiones) consideramos que se debe a la aplicación del programa formativo. En el caso de Carlos el elevado porcentaje de información *colectiva* mostrado desde el inicio de la investigación (Fase A) hace innecesaria una intervención en lo relativo a esta dimensión.

La disminución de la categoría *indefinida* en el caso de Juan a lo largo de la investigación se debe a una mayor concreción en la indicación de los destinatarios de la información, este hecho quizá pueda estar ocasionado por la propia reflexión de Juan sobre su conducta verbal, fomentada mediante la aplicación del programa formativo.

Como ejemplo de la presencia de la categoría *indefinida* en la conducta verbal de Juan, y la posterior tendencia a la concreción de los destinatarios de la misma, presentamos los siguientes fragmentos de la transcripción de la conducta verbal.

> *"¡Psss!, ¡eh!, ¡pss!, ¡confianza y contundencia!, ¡confianza y contundencia!, ¡eh!, ¡confianza!, ¿vale?, ¡y contundencia!".* (JuanCvA02) *(indefinida).*

> *"Bueno, ya os lo he dicho todo, ¿vale?, entramos, no quiero, no quiero, no quiero ningún tipo de nerviosismo, ¡el nerviosismo ahí!, no os dejéis que os piquen, ni que os coman la moral, ni nada, ni con histerismo, ni picando, ¡contestad como sabéis contestar vosotras!, quiero ánimos constantes en el campo entre vosotras, ¿vale?, ¡en el centro!, ¿sí?"* (JuanCvB04) *(colectiva).*

Debido a las características del momento que analizamos, *antes del partido,* (el juego está parado, ya que aún no ha comenzado, y el entrenador puede acceder a informar conjuntamente a todos los miembros del equipo) es lógico que exista una tendencia hacia el aporte de información *colectiva* a los jugadores (63% según modelo de eficacia extraído a partir del cuestionario cumplimentado por los expertos en voleibol). La comparación de los valores indicados en el modelo de eficacia y los porcentajes obtenidos por los tres casos estudiados (Carlos, Juan y Daniel) pone de manifiesto una cierta adecuación a los mismos sobre todo en las fases B y C (si bien es cierto que en algunos ocasiones incluso se llegan a superar dichos valores de información *colectiva*). Los porcentajes indicados en el modelo de eficacia deben ser entendidos como tendencias orientativas y predominantes, por lo cual un ligero aumento o descenso de los mismos, siempre que vaya de acuerdo con la tendencia marcada, consideramos que es aceptable.

- <u>Intención de la información.</u> La dimensión que ahora abordamos incluye las categorías *descriptiva, prescriptiva* e *interrogativa*, con relación a las mismas existen considerables diferencias en las distintas fases de la investigación. De esta forma, mientras en la fase A existe un predominio de

información *prescriptiva* por parte de los tres sujetos (con valores entre el 61,54% y el 78,33%), un menor porcentaje de información *descriptiva* (valores entre 18,87% y 35,9%), y una escasa presencia de información *interrogativa* (valores entre 0% y 3,77%); en la fase B en dos de los sujetos (Carlos y Daniel) aumenta el porcentaje de información *descriptiva* (44,34% en el caso de Carlos y 29,37% en el caso de Daniel) y disminuye el de *prescriptiva,*(50% en el caso de Carlos y 67,83% en el caso de Daniel), manteniendo la categoría *interrogativa* una frecuencia muy escasa. Finalmente en la fase C la tendencia indicada en la fase B en el caso de Carlos y Daniel se incrementa, aumentando aún más la información *descriptiva* y disminuyendo la *prescriptiva*. En el caso de Carlos en la fase C se muestra un incremento de la categoría *interrogativa* que llega a valores del 10% (Ver tabla 4.43.) Juan, al que no nos hemos referido con relación a esta dimensión, mantiene porcentajes muy similares en las tres fases de la investigación predominando su conducta verbal *prescriptiva* (76%-78%) sobre la *descriptiva* (22%) y no haciendo uso de la categoría *interrogativa.*

Autores como Piéron (1986) o Torres (2000) refiriéndose de forma general a la intención de la información (pero sin centrarse en este momento) recomiendan un empleo prioritario de información o feedback *prescriptivo,* valorativo o afectivo. Por su parte Castejón y Pérez-Llantada (1999) indican la importancia que en ciertas ocasiones tiene el feedback *interrogativo.* Unido a los aspectos anteriores, el estudio desarrollado por Pina y Rodrigues (1997) puso de manifiesto el empleo más frecuente de la categoría *prescriptiva* que *descriptiva* por parte de los tres entrenadores de equipos de primera división masculina analizados en el momento de *antes del partido.* Siguiendo a los autores mencionados podríamos indicar la conveniencia del empleo prioritario de la categoría *prescriptiva* e *interrogativa antes del partido*. Pese a ello, debemos indicar que el desarrollo de la investigación no ha producido cambios en los entrenadores en la línea indicada, sino que a lo largo de la investigación en dos de los sujetos han descendido los porcentajes de información *prescriptiva* empleada, aumentando uno de ellos en la categoría *interrogativa* en la fase C. De acuerdo con los aspectos comentados debemos indicar que el programa formativo no ha provocado efectos beneficiosos en la conducta verbal del entrenador *antes del partido* en la dimensión a la que ahora nos referimos.

- <u>Orientación de la información.</u> Como puede comprobarse en la tabla 4.43. la frecuencia obtenida en esta dimensión (*acierto, error*) *antes del partido* es muy reducida, motivo por el cual no nos referiremos al análisis de dicha dimensión.

Para finalizar las referencias a este momento del encuentro incluimos un cuadro resumen (cuadro 4.8.) en el que indicamos las principales tendencias y modificaciones acontecidas en la conducta verbal de los sujetos estudiados, con relación a las distintas dimensiones analizadas en nuestra investigación.

ANTES DEL PARTIDO	
DIMENSIONES DE LA CONDUCTA VERBAL	**PRINCIPALES TENDENCIAS Y MODIFICACIONES**
Equipo al que hace referencia la información.	- Los tres sujetos manifiestan en las tres fases predominio de referencias al equipo propio (valores superiores al 90%). - En la fase B Carlos y Daniel incrementan ligeramente las referencias al equipo contrario.
Tipo de información.	- En los tres sujetos y en las tres fases predomina la inf. táctica y psicológica, no empleándose la inf. técnica. - En la fase B en los tres casos aumenta la inf. táctica, siendo ésta la predominante, y disminuye la inf. psicológica (modificación muy importante en el caso de Carlos).
Acción de juego sobre la que se informa.	- Existe gran variabilidad entre los casos sobre el predominio de las acciones de juego. - Existe una tendencia similar, en cada uno de los sujetos, a mantener las acciones de juego sobre las que incide a lo largo del proceso. - El ataque y la defensa aparecen como las acciones prioritarias en dos casos (Carlos y Juan).
Destinatarios de la información.	- Predominio de información colectiva sobre individual en los tres sujetos en las tres fases de la investigación. - En la fase B los tres sujetos se acercan al porcentaje establecido en el modelo de eficacia, aunque dicho acercamiento se produzca por diferentes causas (en Carlos disminuye la inf. colectiva, en Juan aumenta al disminuir la inf. indefinida, en Daniel aumenta la inf. colectiva).
Intención de la información.	- Incremento de inf. descriptiva y disminución de inf. prescriptiva a lo largo de la investigación (fases B y C) en los tres sujetos.
Orientación de la información.	- Frecuencia muy reducida en los tres sujetos en las tres fases de la investigación.

Cuadro 4.8. Cuadro resumen de tendencias y modificaciones en las distintas dimensiones de la conducta verbal *antes del partido.*

4.2.2.2. CONDUCTA VERBAL EN LOS INTERVALOS ENTRE SETS

En la tabla 4.44. mostramos los valores absolutos y relativos correspondientes a la conducta verbal en *intervalos entre sets*, en los tres sujetos estudiados y en las tres fases de la investigación.

FASES	**FASE A**						**FASE B**						**FASE C**					
SUJETOS	**CARLOS**		**JUAN**		**DANIEL**		**CARLOS**		**JUAN**		**DANIEL**		**CARLOS**		**JUAN**		**DANIEL**	
V. abs. y % / Categorías	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%
Propio	101	**90,18**	90	**87,38**	100	**93,46**	239	**87,55**	330	**89,19**	324	**87,57**	49	**83,05**	82	**86,32**	50	**89,29**
Contrario	11	**9,82**	13	**12,62**	7	**6,54**	34	**12,45**	40	**10,81**	46	**12,43**	10	**16,95**	13	**13,68**	6	**10,71**
Táctica	25	**30,49**	32	**47,76**	54	**58,06**	82	**45,56**	123	**50,83**	196	**62,03**	21	**56,76**	30	**55,56**	17	**38,64**
Técnica	1	**1,22**	1	**1,49**	4	**4,3**	0	**0**	2	**0,83**	5	**1,58**	1	**2,7**	0	**0**	2	**4,55**
Psicológica	51	**62,2**	31	**46,27**	29	**31,18**	90	**50**	105	**43,39**	86	**27,22**	13	**35,14**	22	**40,74**	21	**47,73**
Otros	5	**6,1**	3	**4,48**	6	**6,45**	8	**4,44**	12	**4,96**	29	**9,18**	2	**5,41**	2	**3,7**	4	**9,09**
Saque	2	**8,7**	3	**6,25**	9	**12,68**	14	**13,73**	23	**12,23**	42	**20**	5	**14,71**	7	**12,73**	3	**10**
Recepción	5	**21,74**	7	**14,58**	4	**5,63**	17	**16,67**	18	**9,57**	25	**11,9**	4	**11,76**	0	**0**	7	**23,33**
Colocación	2	**8,7**	10	**20,83**	8	**11,27**	7	**6,86**	35	**18,62**	16	**7,62**	3	**8,82**	3	**5,45**	2	**6,67**
Ataque	10	**43,48**	12	**25**	19	**26,76**	41	**40,2**	55	**29,26**	53	**25,24**	11	**32,35**	24	**43,64**	10	**33,33**
Bloqueo	1	**4,35**	3	**6,25**	7	**9,86**	12	**11,76**	13	**6,91**	16	**7,62**	3	**8,82**	10	**18,18**	0	**0**
Defensa	2	**8,7**	10	**20,83**	10	**14,08**	8	**7,84**	38	**20,21**	25	**11,9**	7	**20,59**	11	**20**	7	**23,33**
Inespecífica	1	**4,35**	3	**6,25**	14	**19,72**	3	**2,94**	6	**3,19**	33	**15,71**	1	**2,94**	0	**0**	1	**3,33**
Colectiva	86	**76,11**	50	**49,02**	53	**49,53**	226	**82,78**	201	**54,32**	213	**57,41**	56	**93,33**	61	**64,21**	42	**75**
Individual	25	**22,12**	45	**44,12**	53	**49,53**	43	**15,75**	146	**39,46**	143	**38,54**	2	**3,33**	23	**24,21**	13	**23,21**
Indefinida	2	**1,77**	7	**6,86**	1	**0,93**	4	**1,47**	23	**6,22**	15	**4,04**	2	**3,33**	11	**11,58**	1	**1,79**
Descriptiva	68	**60,18**	29	**28,43**	44	**41,12**	138	**50,55**	101	**27,37**	192	**51,89**	32	**53,33**	30	**31,58**	33	**57,89**
Prescriptiva	37	**32,74**	69	**67,65**	61	**57,01**	119	**43,59**	258	**69,92**	166	**44,86**	27	**45**	65	**68,42**	22	**38,6**
Interrogativa	8	**7,08**	4	**3,92**	2	**1,87**	16	**5,86**	10	**2,71**	12	**3,24**	1	**1,67**	0	**0**	2	**3,51**
Acierto	0	**0**	0	**0**	5	**83,33**	1	**14,29**	0	**0**	18	**42,86**	1	**25**	0	**0**	0	**0**
Error	6	**100**	0	**0**	1	**16,67**	6	**85,71**	1	**100**	24	**57,14**	3	**75**	0	**0**	2	**100**

Tabla 4.44. Valores absolutos y relativos de la conducta verbal en los *intervalos entre sets.*

Seguidamente nos referiremos a las distintas dimensiones de la conducta verbal del entrenador que han sido analizadas en este momento del encuentro.

- <u>Equipo al que hace referencia la información.</u> Como puede apreciarse en la tabla 4.44., en los tres sujetos y en las tres fases de la investigación existe un considerable predominio de referencias al equipo *propio* sobre las referencias al equipo *contrario,* de esta forma los porcentajes correspondientes al equipo *propio* oscilan entre 83% y 93%. En la fase B de la investigación aumenta ligeramente el porcentaje de referencias al equipo *contrario* en dos de los sujetos estudiados (Carlos y Daniel), y disminuye dicho porcentaje en el caso de Juan. En la fase C de la investigación aumentan los valores relativos de la categoría *contrario* con relación a la fase B, en dos de los sujetos (Carlos pasa de 12,45% a 16,95%, y Juan pasa de 10,81% a 13,68%), y disminuye ligeramente dicho porcentaje con relación a la fase B en el caso de Daniel, aunque las referencias al equipo *contrario* por parte de Daniel en la fase C son superiores a las obtenidas por él en la fase A.

El ligero incremento de la conducta verbal de los entrenadores estudiados con relación al equipo *contrario* en las fases B y C de la investigación, consideramos que es debido fundamentalmente a la aplicación del programa formativo desarrollado en nuestra investigación. Pese a ello las referencias al equipo *contrario* continúan suponiendo en los tres casos estudiados porcentajes muy inferiores a lo establecido en el modelo de eficacia presentado en el apartado 4.1., en el cual quedaba patente una tendencia al equilibrio entre la información aportada sobre el equipo *propio* (52%) y *contrario* (48%). Coincidimos con Díaz (1988) en la conveniencia de tratar de relacionar la actuación *propia* con la del *contrario*, teniendo en cuenta las características de éste e indicando a nuestros jugadores modificaciones, ajustes, cambios, etc., de acuerdo con la realidad existente en el juego.

Entre los motivos que consideramos que han influido decisivamente en el reducido porcentaje de información sobre el equipo *contrario* aportado por los tres entrenadores estudiados podemos destacar:

- En el caso de Carlos, la falta de entrenamiento manifestado en muchas de las jugadoras ha ocasionado durante la competición numerosos errores, entre los que podemos destacar los debidos a la no asimilación del plan táctico previsto. Este ha sido en nuestra opinión uno de los motivos fundamentales por el que Carlos ha incidido en mayor medida sobre el

propio equipo (ubicación, posición, desplazamientos, funciones, etc.) durante la competición. Como ejemplos de este tipo de intervenciones por parte de Carlos incluimos los siguientes extractos de texto correspondientes a la transcripción de su conducta verbal.

> *"En segundo lugar, las chicas que estén aquí, en los extremos, en los apoyos están ... estamos bloqueando con nuestra central y los apoyos están muy abiertos. Hay que traerlos más adentro, ¿vale?, un poquito más adentro y aquí, cojo esta zona pero no aseguro esta, ¿vale? En el momento que metemos a las dos garantizamos y aseguramos esa zona y cada una la suya".* (CarlosCvB07) *(propio, táctica).*

> *"*(Nombre de una jugadora), *esta jugadora que normalmente es la central, no la utilices siempre por aquí, ¡coño!, vamos a practicar ... ¿es muy difícil?"* (CarlosCvB04) *(propio, táctica).*

- En los casos de Juan y Daniel consideramos que la problemática fundamental ha residido en la dificultad que ellos tenían para observar al equipo *contrario* durante el transcurso del encuentro, unido al escaso empleo de recursos que facilitasen dicha labor (observaciones dirigidas y planificadas realizadas por el segundo entrenador, análisis de encuentros de equipos adversarios, etc.). Estos aspectos han motivado la emisión de una reducida cantidad de información sobre el *contrario*. Las notas de campo tomadas por la investigadora durante el transcurso de la investigación ponen de manifiesto este hecho.

> *"Me llamaba la atención la poca cantidad de información que daba Daniel sobre el equipo contrario, me preguntaba si esto sería debido a que le costara trabajo observar al contrario mientras transcurría el encuentro. Se lo pregunté y efectivamente, me dijo que sí, que le costaba bastante trabajo, además que incluso en ciertas ocasiones no sabía en qué aspectos del contrario fijarse para que fueran relevantes y pudieran aportar algo a sus jugadores".* (Nota de Daniel B05).

Cuando nos dimos cuenta de la dificultad existente con relación a este aspecto, en el caso de Juan y Daniel, ofrecimos a los sujetos la posibilidad de realizar sesiones formativas sobre observación del contrario (fuera de las sesiones de supervisión), pero la limitación temporal de dichos sujetos y las propias exigencias del programa formativo ocasionó que éstas sesiones finalmente no se realizaran, aportando a Juan y Daniel

simplemente un guión de aspectos del contrario que sería aconsejable observar.

- <u>Tipo de información.</u> Como podemos ver en la tabla 4.44. las categorías de información *táctica* y *psicológica* son las que presentan porcentajes más elevados en los tres sujetos en las tres fases de la investigación, apareciendo la información sobre *otros* aspectos (valores inferiores al 10% en todos los casos) y la información *técnica* (valores inferiores al 5% en todos los casos) como las menos frecuentes. Mientras en la fase A de la investigación en el caso de Carlos predomina considerablemente la información *psicológica* (62,2%) sobre la *táctica* (30,49%), en el caso de Juan los valores de ambas son muy similares (46,27% *psicológica* y 47,76% *táctica*), y en el caso de Daniel la información *táctica* (58,06%) es considerablemente superior a la *psicológica* (31,18%), en la fase B estos porcentajes y tendencias cambian considerablemente, apreciándose un aumento de la información *táctica* y una disminución de la información *psicológica* en los tres casos (Juan alcanza un 50,83% de información *táctica* y Daniel un 62,03%). En el caso de Carlos, a pesar de las importantes modificaciones presentadas en los tipos de información (de 30,49% de *táctica* en fase A pasa a 45,56% en fase B) los porcentajes de información *psicológica* siguen siendo ligeramente superiores a los de *táctica.* Finalmente en la fase C la tendencia manifestada en la fase B se enfatiza en dos de los sujetos (Carlos y Juan), invirtiéndose en el caso de Daniel.

La modificación en el tipo de información aportada por los entrenadores estudiados en las fases B y C de la investigación, tendentes a un incremento del empleo de la información *táctica* y una disminución de los elevados porcentajes asignados a la información *psicológica* (planteamiento acorde con el modelo de eficacia establecido al respecto), consideramos que son debidos fundamentalmente a la aplicación del programa formativo de la investigación.

Los cambios generales manifestados en esta dimensión no permiten apreciar un hecho que ha quedado patente en determinados encuentros dirigidos por Carlos y Juan (referido a los distintos momentos de emisión de información, no solamente a los *intervalos entre sets*), se trata de que ambos entrenadores en ciertos partidos (complicados o en los que incluso perdió el equipo dirigidos por ellos) aportaron información sobre todo de tipo *psicológico*, considerando que en estos encuentros era fundamental la información de este tipo. Las notas de campo correspondientes a una de las reuniones de supervisión con Carlos son un ejemplo de ello.

> *"Cuando tuve la reunión con Carlos lo primero que me dijo era que la información que dio durante todo el encuentro fue principalmente para que cambiaran su actitud, que era lo que principalmente estaba fallando y que por eso insistió tanto en ello. Según Carlos aportó muy poca información táctica e incluso en un momento del partido dijo: 'fuera la táctica en el saque, sacamos y no fallamos el saque, no perseguimos otro objetivo …' Yo le pregunté si no creía adecuado el haber dado otro tipo de información y él decía que no, que en realidad esa era la que consideraba relevante …".* (Nota de Carlos B04).

Este hecho pone de manifiesto la considerable influencia que la dificultad del encuentro puede tener en la conducta verbal del entrenador durante el mismo, suponiendo importantes modificaciones en el tipo de información aportada, que en el caso de dos de los entrenadores estudiados se alejaba del modelo de eficacia establecido. Los motivos de ello consideramos que se deben a la presión, nerviosismo, tensión del entrenador en estos encuentros y en la dificultad para centrarse en tratar de modificar y optimizar su actuación durante los mismos. Muestra de ello son los extractos de las notas de campo que incluimos a continuación.

> *"Durante la reunión de supervisión él empezó diciendo y reconociendo que no había conseguido los objetivos que nos habíamos planteado, pero es que el partido se complicaba y había que solucionarlo … (parecía que los planteamientos acerca de la información sólo eran válidos y podían ser conseguidos por el entrenador cuando el encuentro transcurría sin ninguna dificultad para el propio equipo)".* (Nota de Juan B07).

> *"Le pregunté y le insistí en que contestara sinceramente sobre si él consideraba que las indicaciones que yo le hacía eran sólo válidas cuando el partido iba bien, o si por el contrario eran aconsejables aunque el partido no fuese bien, él decía que sí, que le veía su sentido y que no era algo a usar sólo cuando el partido fuese bien, sino todo lo contrario, pero que era tan difícil … y que en ese partido en concreto y con las jugadoras tan descentradas, no sabía hasta que punto todo esto tendría sentido. Pero insistía en indicar que sí reconocía la importancia de estas indicaciones y sí las veía muy útiles y muy aconsejables, pero que su consecución se dificultaba cuando el partido se complicaba".* (Nota de Carlos B04).

- <u>Acción de juego sobre la que se informa.</u> Como puede apreciarse en la tabla 4.44. las acciones de juego a las que se refieren prioritariamente Carlos, Juan y Daniel en *los intervalos entre sets* difieren entre sí, mostrándose coincidencia solamente en la importancia concedida al *ataque* en todos los casos. Existe una gran similitud entre las acciones a las que se refiere cada entrenador en las distintas fases. Carlos incide en *ataque* y *recepción* en las fases A y B, y en *ataque* y *defensa* en la fase C. Juan incide en *ataque, defensa* y *colocación* en las fases A y B, y en *ataque* y *bloqueo* en la fase C. Daniel se refiere principalmente al *ataque* en las tres fases de la investigación.

Como indicamos cuando presentamos el modelo de eficacia relativo a la conducta verbal del entrenador en los *intervalos entre sets*, las acciones de juego sobre las que se informa en este momento consideramos que dependen en gran medida de las características de los equipos que se enfrentan y de las situaciones que acontecen en el encuentro como consecuencia de ello. Debido a este hecho las prioridades indicadas por los expertos nos servirían sólo como referencia general de la importancia de las distintas acciones de juego (*saque, recepción, bloqueo* y *defensa* como acciones prioritarias).

La tendencia manifestada por cada uno de los entrenadores a incidir sobre acciones de juego similares en las distintas fases de la investigación, unido a las frecuentes referencias al equipo *propio* en los intervalos entre sets, nos hace pensar que los entrenadores estudiados tienen en cuenta principalmente las características de su propio equipo e inciden en las acciones de juego propias más fuertes o más débiles, que suelen ser las mismas en todos los encuentros.

- <u>Destinatarios de la información.</u> Como se recoge en la tabla 4.44., las tendencias en lo referente a los destinatarios de la información van modificándose y enfatizándose durante el transcurso de la investigación. De esta forma mientras en la fase A Carlos manifiesta un considerable predominio de información *colectiva* sobre la *individual* (76,11% frente a 22,12%), en el caso de Juan la información *colectiva* es *ligeramente* superior a la *individual* (49,92% frente a 44,12%) y Daniel aporta igual cantidad de ambas, en la fase B y C estas diferencias se enfatizan apreciándose un considerable predominio de la información *colectiva* en los tres sujetos (en fase B, 82,78% en el caso de Carlos, 54,32% en el caso de Juan, y 57,41% en el caso de Daniel; en fase C, 93,33% en el caso de Carlos, 64,21% en el caso de Juan, y 75% en el caso de Daniel). De acuerdo con el modelo de eficacia establecido con relación a esta

dimensión de la información en los *intervalos entre sets,* en la fase B, dos de los sujetos (Juan y Daniel) alcanzan valores de información *colectiva* muy cercanos a los establecidos por los expertos (61%). En el caso de Carlos el porcentaje de información *colectiva* alcanza un valor superior al indicado.

Como muestra de la información *colectiva* e *individual* empleada por los entrenadores estudiados en los *intervalos entre sets*, recogemos los siguientes extractos de texto.

> *"Y empezad ... ¡por favor!, empezad a discriminar ya balones que no, que no hace falta que saltéis, sobre todo los extremos, los centrales que casi todos, los centrales que casi todos, ... pero los extremos, los extremos hay balones que no".* (CarlosCvB05) *(colectiva).*

> *"Pues fíntale detrás, la finta putea, si no pegas no pasa nada, si de lo que se trata es de putear".* (DanielCvA01) *(individual).*

En esta clara tendencia manifestada por los tres entrenadores hacia el empleo de información principalmente *colectiva* en los *intervalos entre sets* consideramos que ha influido decisivamente la aplicación del programa formativo desarrollado en la investigación.

De acuerdo con el modelo de eficacia propuesto, en los *intervalos entre sets* el juego está parado y el entrenador tiene posibilidad de aportar información de forma conjunta a todos los jugadores del equipo, por ello es lógico un empleo más frecuente de información *colectiva* (61%) que *individual* (39%). La adecuación al juego y las propias exigencias y requerimientos del mismo provocaran que en ciertos *intervalos entre sets* pueda ser conveniente el empleo de información totalmente *individual* o *colectiva*, pero como tendencia general deberíamos tratar de aprovechar esta situación de atención de todos los jugadores y esta posibilidad de acceso a todos ellos.

- <u>Intención de la información.</u> Con relación a esta dimensión, los datos recogidos en la tabla 4.44. ponen de manifiesto una inversión o modificación en cuanto a la importancia concedida por dos de los entrenadores (Carlos y Daniel) a la información *descriptiva* y *prescriptiva* en las distintas fases de la investigación. Por su parte, la información *interrogativa* también muestra modificaciones tendentes a la disminución a lo largo de la investigación en el caso de Carlos y Juan, y al aumento en el

caso de Daniel. Concretando en mayor medida los aspectos comentados, podemos indicar que en la fase A Juan y Daniel tienen una conducta verbal principalmente *prescriptiva* (67,65% y 57,01% respectivamente), predominando en Carlos el aporte de información *descriptiva* (60,18%). En la fase B la diferencia entre información *descriptiva* y *prescriptiva* se reduce en el caso de Carlos (50,55% *descriptiva* y 43,59% *prescriptiva*), se invierte la tendencia en el caso de Daniel (51,89% *descriptiva* y 44,96% *prescriptiva*). En la fase C la relación entre ambos tipos de información no varía en Carlos y se enfatiza en la información aportada por Daniel. Por su parte Juan mantiene valores y relaciones similares, con predominio de información *prescriptiva,* en las tres fases de la investigación.

Tratando de aunar tendencias podemos resumir indicando que la relación entre la información *descriptiva* y *prescriptiva* tiende a equilibrarse en la fase B (en dos sujetos), apareciendo como predominante la información *descriptiva* en un caso en la fase A y en dos de los casos estudiados en la fase B y C. La información *interrogativa*, aunque poco frecuente en todas las fases, desciende en dos entrenadores desde la fase A a la B y C, y aumenta a lo largo de la investigación solamente en un caso. Consideramos que el programa formativo empleado no manifiesta una influencia clara en las modificaciones apreciadas en la conducta verbal de los entrenadores, ya que en un entrenador el comportamiento se mantiene constante y en los otros dos muestra tendencias contrarias. Por su parte este programa no ha influido positivamente en el incremento de información *interrogativa.*

Como ya expusimos en el modelo de eficacia, aunque los datos indicados por los expertos mostraban un equilibrio entre los porcentajes asignados a las categorías *descriptiva* y *prescriptiva* en los *intervalos entre sets*, distintos autores consultados indicaban la conveniencia de un predominio de información *prescriptiva.* Debido a los aspectos comentados y al hecho de que la información *interrogativa* (como información aportada con carácter formativo para los jugadores) no ha aumentado durante la investigación, sino que incluso ha disminuido, no podemos asegurar una adecuado influencia del programa formativo con relación a esta dimensión.

- <u>Orientación de la información.</u> La observación de los valores absolutos recogidos en la tabla 4.44. con relación a esta dimensión de la información nos permite comprobar que la frecuencia es escasa, oscilando entre 0 y 6, y presentando valores superiores únicamente en un sujeto en una de las fases (Daniel en fase B). Debido a esta escasa frecuencia los datos obtenidos consideramos que son poco significativos, motivo por el cual no

incidiremos en los mismos. Con relación a la fase B de Daniel podemos indicar que existe un predominio de referencias a *errores* (57,14%) sobre *aciertos* (42,86%).

Como síntesis de las principales tendencias y modificaciones manifestadas en la conducta verbal de los entrenadores estudiados durante el momento del encuentro analizado incluimos el cuadro 4.9.

INTERVALOS ENTRE SETS	
DIMENSIONES DE LA CONDUCTA VERBAL	**PRINCIPALES TENDENCIAS Y MODIFICACIONES**
Equipo al que hace referencia la información.	- Los tres sujetos manifiestan en las tres fases predominio de referencias al equipo propio (valores entre 83% y 93%). - En la fase B Carlos y Daniel incrementan ligeramente las referencias al equipo contrario, (disminuyendo éstas en el caso de Juan). - En la fase C se consolida el incremento de referencias al equipo contrario, en dos casos (Carlos y Juan).
Tipo de información.	- En los tres sujetos y en las tres fases predomina la inf. táctica y psicológica, siendo reducidos los porcentajes de inf. sobre otros aspectos y la inf. técnica. - En la fase B, en los tres casos, aumenta la inf. táctica y disminuye la psicológica. - En la fase C se enfatizan las tendencias manifestadas en la fase B y predomina la inf. táctica en dos de los casos (Carlos y Juan).
Acción de juego sobre la que se informa.	- Existe una tendencia similar en cada uno de los sujetos a mantener las acciones de juego sobre las que incide principalmente en cada fase, manifestándose diferencias entre los tres sujetos. - El ataque es la acción de juego a la que conceden gran importancia todos los sujetos, en todas las fases.
Destinatarios de la información.	- Aumento de la información colectiva en fase B y considerable predominio de información colectiva sobre individual, en los tres sujetos en la fase B, datos que se mantienen en la fase C.
Intención de la información.	- Datos variables en los tres sujetos, entre las fases A y B, aunque con tendencia al equilibrio entre inf. descriptiva y prescriptiva. - Disminución de inf. interrogativa en fase B y C, en dos casos (Carlos y Juan).
Orientación de la información.	- Frecuencia muy reducida en los tres sujetos, en las tres fases de la investigación (excepto en Daniel en fase B).

Cuadro 4.9. Cuadro resumen de tendencias y modificaciones en las distintas dimensiones de la conducta verbal en los *intervalos entre sets.*

4.2.2.3. CONDUCTA VERBAL EN LOS TIEMPOS PARA DESCANSO O TIEMPOS MUERTOS

En la tabla 4.45. mostramos los valores absolutos y relativos correspondientes a cada una de las categorías estudiadas en la conducta verbal, en los *tiempos para descanso o tiempos muertos*.

FASES	FASE A						FASE B						FASE C					
SUJETOS	CARLOS		JUAN		DANIEL		CARLOS		JUAN		DANIEL		CARLOS		JUAN		DANIEL	
V. abs. y % / Categorías	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%
Propio	174	**84,06**	109	**85,16**	116	**92,06**	235	**81,31**	364	**78,45**	270	**90,6**	73	**83,91**	87	**85,29**	68	**82,93**
Contrario	33	**15,94**	19	**14,84**	10	**7,94**	54	**18,69**	100	**21,55**	28	**9,4**	14	**16,09**	15	**14,71**	14	**17,07**
Táctica	86	**53,42**	33	**35,48**	53	**52,48**	129	**62,93**	148	**42,17**	175	**62,72**	28	**50,91**	28	**41,18**	28	**41,18**
Técnica	0	**0**	2	**2,15**	0	**0**	2	**0,98**	7	**1,99**	5	**1,79**	2	**3,64**	0	**0**	2	**2,94**
Psicológica	55	**34,16**	51	**54,84**	40	**39,6**	63	**30,73**	161	**45,87**	88	**31,54**	21	**38,18**	35	**51,47**	30	**44,12**
Otros	20	**12,42**	7	**7,53**	8	**7,92**	11	**5,37**	35	**9,97**	11	**3,94**	4	**7,27**	5	**7,35**	8	**11,76**
Saque	13	**13,54**	3	**5,66**	16	**16,33**	24	**12,12**	20	**7,35**	42	**16,41**	5	**9,43**	9	**13,64**	5	**8,77**
Recepción	10	**10,42**	2	**3,77**	12	**12,24**	15	**7,58**	10	**3,68**	34	**13,28**	5	**9,43**	1	**1,52**	7	**12,28**
Colocación	4	**4,17**	11	**20,75**	11	**11,22**	22	**11,11**	33	**12,13**	18	**7,03**	5	**9,43**	12	**18,18**	5	**8,77**
Ataque	37	**38,54**	12	**22,64**	20	**20,41**	62	**31,31**	116	**42,65**	50	**19,53**	15	**28,3**	22	**33,33**	16	**28,07**
Bloqueo	6	**6,25**	9	**16,98**	9	**9,18**	25	**12,63**	23	**8,46**	24	**9,38**	9	**16,98**	10	**15,15**	9	**15,79**
Defensa	20	**20,83**	13	**24,53**	11	**11,22**	35	**17,68**	61	**22,43**	56	**21,88**	10	**18,87**	12	**18,18**	6	**10,53**
Inespecífica	6	**6,25**	3	**5,66**	19	**19,39**	15	**7,58**	9	**3,31**	32	**12,5**	4	**7,55**	0	**0**	9	**15,79**
Colectiva	167	**79,9**	76	**59,38**	74	**59,2**	260	**89,66**	300	**64,52**	183	**61,41**	75	**85,23**	66	**64,71**	54	**68,35**
Individual	41	**19,62**	48	**37,5**	43	**34,4**	29	**10**	141	**30,32**	95	**31,88**	10	**11,36**	26	**25,49**	24	**30,38**
Indefinida	1	**0,48**	4	**3,13**	8	**6,4**	1	**0,34**	24	**5,16**	20	**6,71**	3	**3,41**	10	**9,8**	1	**1,27**
Descriptiva	144	**69,23**	52	**40,94**	77	**61,11**	167	**57,59**	157	**33,84**	185	**62,29**	56	**63,64**	29	**28,43**	60	**74,07**
Prescriptiva	53	**25,48**	69	**54,33**	48	**38,1**	106	**36,55**	296	**63,79**	105	**35,35**	28	**31,82**	72	**70,59**	20	**24,69**
Interrogativa	11	**5,29**	6	**4,72**	1	**0,79**	17	**5,86**	11	**2,37**	7	**2,36**	4	**4,55**	1	**0,98**	1	**1,23**
Acierto	2	**11,11**	0	**0**	1	**10**	5	**25**	0	**0**	35	**49,3**	0	**0**	0	**0**	1	**50**
Error	16	**88,89**	4	**100**	9	**90**	15	**75**	1	**100**	36	**50,7**	1	**100**	1	**100**	1	**50**

Tabla 4.45. Valores absolutos y relativos de la conducta verbal en los *tiempos para descanso o tiempos muertos*.

- <u>Equipo al que hace referencia la información.</u> La observación de la tabla 4.45. nos permite comprobar, con relación a esta dimensión, que en los tres sujetos y en las tres fases de la investigación es mucho más frecuente la información sobre el equipo *propio* (valores entre el 78% y 92%) que sobre el *contrario.* Pese a ello, a lo largo de la investigación se aprecia un aumento progresivo de las referencias al equipo *contrario.* Los valores relativos correspondientes a la conducta verbal del entrenador sobre el equipo *contrario* en los *tiempos muertos* muestran la siguiente evolución en cada uno de los sujetos: Carlos en fase A, 15,94%, en fase B, 18,69%, y en fase C, 16,09%; Juan en fase A, 14,84%, en fase B, 21,55%, y en fase C, 14,71%; Daniel en fase A, 7,94%, en fase B, 9,4%, y en fase C, 17,07%.
En la fase B en los tres sujetos se aprecia un incremento en las referencias al equipo *contrario,* dicho incremento no se mantiene en la fase C, excepto en el caso de Daniel.

Como ejemplo de la conducta verbal de los entrenadores referida al equipo *contrario*, incluimos los siguientes fragmentos de texto:

> *"¡A ver!, ¡eh!, ¡los huecos!, ¡hay huecos!, están dejando muchos huecos, pues os van todas hacia delante, ¿vale?, ¿sí?".* (JuanCvB05).

> *"Ahora ... ¿están, ... está, ... está ocupado delante o no?, ¿está ...?, ¿tienen ...?, se la jugarán con los zagueros de* (nombre de jugador del equipo contrario) *seguro".* (DanielCvC14).

El citado incremento de referencias al equipo *contrario* (y la consecuente disminución de referencias al equipo *propio*, aunque ésta sigue siendo la categoría prioritaria) manifestado en los tres sujetos estudiados en la fase B de la investigación, consideramos que es debido a la aplicación del programa formativo.

A pesar de que se manifiesta una tendencia adecuada en la evolución de la conducta verbal del entrenador en la *dimensión equipo al que hace referencia la información*, teniendo en cuenta el modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador en los *tiempos muertos*, vemos que sería aconsejable aumentar en mayor medida las indicaciones sobre el equipo *contrario* (55%), tratando de relacionar más frecuentemente la actuación propia con la del contrario. Los principales motivos que han influido en el predominio de información sobre el *propio* equipo en los tres sujetos estudiados consideramos que son coincidentes con los especificados en *los intervalos entre sets* (escaso número de horas de entrenamiento con las

jugadoras, en el caso de Carlos, y dificultad para observar la actuación del equipo *contrario*, en el caso de Juan y Daniel).

- <u>Tipo de información.</u> Las categorías *táctica* y *psicológica* son las predominantes en la conducta verbal de los entrenadores estudiados, la categoría *otros* oscila entre valores de 4%-12%, y la información *técnica* muestra una presencia muy reducida. (Ver tabla 4.45.). En la fase A la información *táctica* es mayor que la *psicológica* en el caso de Carlos y Daniel, mostrando una tendencia contraria en Juan. En la fase B se incrementa en gran medida la diferencia entre la información *táctica* y *psicológica* en Carlos y Daniel, mostrándose un claro predominio de la información *táctica* (en Carlos 62,93% de información *táctica*, y en Daniel 62,72%). Juan emite durante la fase B mayor cantidad de información *táctica* que en la fase A (35,48% de información *táctica* en fase A, y 42,17% de información *táctica* en fase B), mostrándose la tendencia inversa en el caso de la información *psicológica*, aunque sigue siendo prioritaria esta última. En la fase C no se mantienen los valores alcanzados en la fase B, manifestándose un aumento de información *psicológica* con relación a la fase anterior.

Las destacadas modificaciones acontecidas durante la fase B (principalmente en Carlos y Daniel) consideramos que han sido debidas fundamentalmente a la aplicación del programa formativo desarrollado en nuestra investigación, el cual una vez eliminado ha provocado un importante descenso en los valores conseguidos con relación a la fase B.

En cuanto a las categorías menos frecuentes (información *técnica* y sobre *otros* aspectos) podemos destacar la escasa presencia de la información *técnica* en todas las fases de la investigación y por parte de los tres sujetos estudiados. La información sobre *otros* aspectos adquiere de forma general valores superiores en las fases A y C (Carlos y Daniel), que en la fase B. Sólo en el caso de Juan se aprecia un ligero incremento de referencias a esta categoría en la fase B.

En consonancia con el modelo de eficacia establecido, con el programa formativo hemos incidido fundamentalmente en la especificidad y carácter *táctico* de la conducta verbal del entrenador, no siendo necesario tratar de influir en la disminución de la información *técnica*, debido a los reducidos valores asignados a la misma por parte de los entrenadores estudiados, en las tres fases de la investigación.

- <u>Acción de juego sobre la que se informa.</u> Como puede apreciarse mediante la observación de la tabla 4.45. la acción de juego sobre la que inciden prioritariamente los entrenadores estudiados es el *ataque* (aparece como una de las acciones más comentada por los entrenadores en todas las fases de la investigación). Aunque no existe una tendencia tan generalizada como en el caso del *ataque,* la *defensa* es la segunda acción de juego más frecuente (aparece entre las acciones prioritarias en todas las fases en el caso de Carlos y Juan, y en una fase en el caso de Daniel).

Igual que ocurría en los momentos a los que nos hemos referido anteriormente (*antes del partido* e *intervalos entre sets*), existe una tendencia en cada uno de los sujetos estudiados a mantener las acciones prioritarias sobre las que informan en las tres fases de la investigación (aunque alteren el orden de importancia concedida a las mismas). De esta forma, Carlos incide en las tres fases en el *ataque* y la *defensa*, añadiendo a estas dos acciones en la fase C el *bloqueo,* Juan presta gran atención en las tres fases a la *defensa* y al *ataque* (invirtiendo la mayor importancia concedida a una u otra en las distintas fases, de esta forma en la fases B y C incide en mayor medida en el *ataque* que en la *defensa*), a estas dos acciones añade en las fases A y C la importancia concedida a la *colocación.* En el caso de Daniel existe mayor variabilidad en las acciones sobre las que informa, de este modo en la fase A aparece como prioritaria el *ataque* y en menor medida el *saque,* en la fase B *defensa, ataque* y *saque,* y en la fase C *ataque* y *bloqueo.* Un hecho destacado en Daniel es el gran porcentaje de información *inespecífica* (que no ha podido ser incluida concretamente en ninguna de las categorías correspondientes a acciones de juego anteriores), más frecuente en las fases A (19,39%) y C (15,79%), que en la fase B de la investigación (12,5%).

Como ya hemos indicado en anteriores ocasiones, los valores obtenidos en las categorías incluidas en esta dimensión dependen de las características de los equipos que se enfrentan, de la situación de juego, y en este momento en concreto de aspectos como el equipo que solicita el *tiempo muerto* y los motivos de dicha solicitud, o el equipo que se encuentra en posesión del saque. Durante el desarrollo del programa formativo simplemente indicamos a los entrenadores el orden establecido por los expertos, que es el siguiente: *recepción, saque* y *bloqueo* como acciones prioritarias, y con menor importancia *colocación, ataque* y *defensa.*

Como comentamos anteriormente, cuando nos referimos al análisis de esta dimensión en los *intervalos entre sets,* la tendencia de los

entrenadores (principalmente Carlos y Juan) a incidir sobre similares acciones de juego en las distintas fases de la investigación, junto con el elevado porcentaje de información sobre el equipo *propio*, nos hace pensar que Carlos y Juan tienen en cuenta principalmente las características de su propio equipo, incidiendo en las acciones de juego más fuertes o más débiles de su *propio* equipo, que suelen ser similares en todos los encuentros. Por su parte, en el caso de Daniel consideramos que existe una mayor adaptación o adecuación a las características del encuentro, concediéndole diferente valor a las acciones de juego en cada fase de la investigación (la única acción de juego fundamental en todas las fases es el *ataque*).

- <u>Destinatarios de la información.</u> En la tabla 4.45. recogemos los valores correspondientes a esta dimensión en cada una de las fases y en cada uno de los sujetos estudiados. Como puede comprobarse, los porcentajes correspondientes a la información *colectiva* son superiores a los correspondientes a la información *individual*, en los tres sujetos y en las tres fases de la investigación. La información *colectiva* aumenta en la fase B y C con relación a la fase A. Carlos es el sujeto que presenta valores más elevados de información *colectiva* desde la fase A (79,9%), este porcentaje aumenta en la fase B (89,66%), y disminuye ligeramente con relación a la fase B en la última fase (85,23%). La información *colectiva* emitida por Juan aumenta progresivamente a lo largo de la investigación, disminuyendo los porcentajes correspondientes a la información *individual,* en las fases B y C la información *colectiva* supone cerca de un 65% de su conducta verbal. El caso de Daniel es similar al de Juan, aumentando progresivamente los porcentajes de información *colectiva* durante el transcurso de la investigación (59,2% en fase A, 61,41% en fase B, y 68,35% en fase C).

En esta tendencia manifestada en los tres entrenadores hacia el incremento de la información *colectiva* en las fases B y C de la investigación, consideramos que ha influido el programa de formación desarrollado en la investigación. El modelo de eficacia establecido por los expertos asignaba un porcentaje del 54% para la información *colectiva* y un 46% para la información *individual*, reconociendo el valor o importancia de esta última información en determinados momentos, y considerando que el hecho de que el juego esté parado durante los *tiempos muertos* es el principal motivo por el que se asigna un valor superior a la información *colectiva* (jugadores atentos a las indicaciones del entrenador y entrenador con posibilidad de acceder a informar conjuntamente a todos los jugadores). La actuación de los entrenadores estudiados en las distintas

fases de la investigación muestra el predominio de la información *colectiva*, si bien éste se enfatiza en las fases B y C, superando los porcentajes indicados por los expertos, pero en la misma línea de tendencia manifestada por ellos.

- <u>Intención de la información.</u> Los valores relativos obtenidos en esta dimensión ponen de manifiesto un incremento en los porcentajes de información *prescriptiva* en la fase B en dos de los sujetos (Carlos, en fase A 25,48% y en fase B 36,55%, y Juan, en fase A 54,33% y en fase B 63,79%), apreciándose un ligero descenso en el caso de Daniel (38,1% de información *prescriptiva* en fase A, y 35,35% en fase B). En la fase C las alteraciones manifestadas en la intención de la información muestran tendencias diferentes, de este modo en Carlos disminuye ligeramente el empleo de información *prescriptiva* con relación a la fase B (aunque mantiene niveles superiores a los obtenidos en la fase A), en Juan incrementa el uso de la información *prescriptiva* (alcanzando valores del 70,59%), en el caso de Daniel la información *prescriptiva* manifiesta un considerable descenso (24,69%). Puesto que la modificación de la información *interrogativa* no muestra alteraciones importantes en las diferentes fases (lo más destacado es el ligero descenso de información *interrogativa* en la fase B, en el caso de Juan), la información *descriptiva* presenta tendencias inversas a las indicadas anteriormente en el caso de la información *prescriptiva.*

Muestra de la conducta verbal del entrenador correspondiente a las diferentes categorías incluidas en la dimensión *intención* de la información son los siguientes extractos de texto.

> *"*(Nombre de una jugadora), *es paralizarnos, intentan paralizarnos, el tiempo lo han pedido para paralizarnos, ¿eh?".* (CarlosCvA01) *(descriptiva).*

> *"¿Has visto la diagonal?".* (DanielCvB06) *(interrogativa).*

> *"Y no le des tanto globo, calcula, que no se nos quede, que vaya a cuatro, ¿vale?".* (JuanCvC11) *(prescriptiva).*

Puesto que solamente en el caso de Juan se ha apreciado el predominio de información *prescriptiva* en las tres fases de la investigación, consideramos que aunque el programa formativo ha incidido en el incremento de información *prescriptiva* y la disminución de información *descriptiva* en las fases B y C en dos sujetos (Carlos y Juan),

esta influencia no ha permitido acercarse al modelo de eficacia de la conducta verbal establecido para este momento por los expertos (56% *prescriptiva* y 44% *descriptiva*), e incluso orientado en mayor medida hacia el empleo de información *prescriptiva* de acuerdo con el estudio de Pina y Rodrigues (1993).

- <u>Orientación de la información.</u> Como ocurría en los momentos tratados anteriormente, las frecuencias correspondientes a las categorías incluidas en esta dimensión son reducidas, presentando en determinados sujetos y fases de la investigación valores muy escasos (principalmente en Juan en las tres, en Carlos en fase C, y en Daniel en fase C). Considerando las fases A y B de Carlos y Daniel y siendo cautelosos con las manifestaciones apreciadas, podemos indicar que aunque existe un predominio de información sobre *errores* en las dos fases y en los dos sujetos, en la fase B se percibe una tendencia hacia el incremento de referencias sobre *aciertos* y una disminución del porcentaje de información sobre *errores*.

Según el modelo de eficacia de la conducta verbal, la información positiva debería tener una presencia muy superior a la información con carácter negativo, estableciéndose una relación 4:1 entre ambas.

Para sintetizar las referencias a este momento del encuentro, y las principales tendencias y modificaciones apreciadas en las distintas dimensiones a lo largo de la investigación, presentamos el cuadro 4.10.

TIEMPOS PARA DESCANSO O TIEMPOS MUERTOS	
DIMENSIONES DE LA CONDUCTA VERBAL	**PRINCIPALES TENDENCIAS Y MODIFICACIONES**
Equipo al que hace referencia la información.	- Los tres sujetos manifiestan, en las tres fases, predominio de referencias al equipo propio (valores entre 83% y 92%). - En la fase B los tres sujetos incrementan el porcentaje de referencias al equipo contrario. - En la fase C continúan incrementando las referencias al equipo contrario, por parte de Carlos y Daniel, y vuelven a niveles iniciales, en el caso de Juan.
Tipo de información.	- En los tres sujetos y en las tres fases predomina la inf. táctica y psicológica, siendo reducidos los porcentajes de inf. sobre otros aspectos y de inf. técnica. - En la fase B, en los tres casos, aumenta la inf. táctica y disminuye la psicológica (especialmente en Carlos y Daniel, donde la inf. táctica llega a ser el doble que la psicológica).
Acción de juego sobre la que se informa.	- Existe una tendencia similar en cada uno de los sujetos a mantener las acciones de juego sobre las que incide principalmente en cada fase, manifestándose diferencias entre los tres sujetos, en relación a la acción de juego sobre la que informan. - El ataque es la acción de juego a la que conceden gran importancia todos los sujetos en todas las fases, en segundo orden los entrenadores estudiados inciden en la defensa.
Destinatarios de la información.	- Predominio de inf. colectiva sobre inf. individual, en los tres sujetos, en las tres fases de la investigación. - Aumento de la inf. colectiva y disminución de la inf. individual en fase B, en los tres sujetos; modificaciones que se mantienen en la fase C.
Intención de la información.	- Incremento de inf. prescriptiva en fase B en dos casos (Carlos y Juan); modificación que se mantiene en la fase C.
Orientación de la información.	- Tendencia al aumento de inf. sobre aciertos en fase B, en dos casos. (Prudencia en el empleo de dichos datos, debido a la escasa frecuencia).

Cuadro 4.10. Cuadro resumen de tendencias y modificaciones en las distintas dimensiones de la conducta verbal en los *tiempos para descanso o tiempos muertos*.

4.2.2.4. CONDUCTA VERBAL DURANTE EL PARTIDO

Presentamos a continuación la tabla 4.46. en la que mostramos los datos obtenidos del análisis de la conducta verbal de los entrenadores estudiados *durante el partido.*

FASES	FASE A						FASE B						FASE C					
SUJETOS	CARLOS		JUAN		DANIEL		CARLOS		JUAN		DANIEL		CARLOS		JUAN		DANIEL	
V. abs. y % / Categorías	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%
Propio	363	**96,8**	577	**94,9**	659	**95,65**	624	**93,41**	1432	**94,21**	1119	**92,63**	316	**97,53**	254	**94,42**	278	**89,1**
Contrario	12	**3,2**	31	**5,1**	30	**4,35**	44	**6,59**	88	**5,79**	89	**7,37**	8	**2,47**	15	**5,58**	34	**10,9**
Táctica	144	**43,77**	218	**36,21**	174	**27,36**	236	**41,62**	614	**41,37**	227	**20,2**	91	**31,49**	136	**52,31**	64	**22,22**
Técnica	8	**2,43**	23	**3,82**	4	**0,63**	20	**3,53**	50	**3,37**	8	**0,71**	7	**2,42**	14	**5,38**	1	**0,35**
Psicológica	148	**44,98**	329	**54,65**	433	**68,08**	259	**45,68**	752	**50,67**	838	**74,56**	149	**51,56**	95	**36,54**	202	**70,14**
Otros	29	**8,81**	32	**5,32**	25	**3,93**	52	**9,17**	68	**4,58**	51	**4,54**	42	**14,53**	15	**5,77**	21	**7,29**
Saque	7	**5,04**	26	**8,13**	28	**10,18**	15	**6**	85	**10,25**	38	**9,05**	15	**11,54**	18	**10,91**	13	**12,5**
Recepción	4	**2,88**	11	**3,44**	41	**14,91**	11	**4,4**	43	**5,19**	52	**12,38**	3	**2,31**	14	**8,48**	10	**9,62**
Colocación	15	**10,79**	40	**12,5**	21	**7,64**	33	**13,2**	98	**11,82**	32	**7,62**	14	**10,77**	25	**15,15**	4	**3,85**
Ataque	27	**19,42**	57	**17,81**	40	**14,55**	61	**24,4**	179	**21,59**	65	**15,48**	33	**25,38**	37	**22,42**	7	**6,73**
Bloqueo	4	**2,88**	23	**7,19**	32	**11,64**	18	**7,2**	22	**2,65**	67	**15,95**	5	**3,85**	13	**7,88**	21	**20,19**
Defensa	27	**19,42**	26	**8,13**	22	**8**	44	**17,6**	86	**10,37**	74	**17,62**	25	**19,23**	7	**4,24**	9	**8,65**
Inespecífica	55	**39,57**	137	**42,81**	91	**33,09**	68	**27,2**	316	**38,12**	92	**21,9**	35	**26,92**	51	**30,91**	40	**38,46**
Colectiva	110	**29,02**	100	**15,75**	124	**17,54**	127	**19,01**	247	**15,81**	303	**24,55**	51	**15,74**	42	**15,22**	91	**27,66**
Individual	208	**54,88**	285	**44,88**	374	**52,9**	418	**62,57**	758	**48,53**	610	**49,43**	203	**62,65**	163	**59,06**	122	**37,08**
Indefinida	61	**16,09**	250	**39,37**	209	**29,56**	123	**18,41**	557	**35,66**	321	**26,01**	70	**21,6**	71	**25,72**	116	**35,26**
Descriptiva	201	**53,03**	415	**65,77**	435	**61,53**	340	**50,82**	911	**58,29**	687	**55,67**	185	**57,1**	118	**42,91**	208	**63,22**
Prescriptiva	154	**40,63**	211	**33,44**	261	**36,92**	292	**43,65**	627	**40,12**	510	**41,33**	119	**36,73**	156	**56,73**	119	**36,17**
Interrogativa	24	**6,33**	5	**0,79**	11	**1,56**	37	**5,53**	25	**1,6**	37	**3**	20	**6,17**	1	**0,36**	2	**0,61**
Acierto	6	**15,79**	5	**11,11**	15	**22,73**	22	**32,84**	22	**29,73**	6	**10,34**	9	**34,62**	5	**22,73**	3	**23,08**
Error	32	**84,21**	40	**88,89**	51	**77,27**	45	**67,16**	52	**70,27**	52	**89,66**	17	**65,38**	17	**77,27**	10	**76,92**

Tabla 4.46. Valores absolutos y relativos de la conducta verbal *durante el partido.*

Nos referiremos a continuación a las distintas dimensiones estudiadas con relación a la conducta verbal del entrenador *durante el partido.*

- <u>Equipo al que hace referencia la información.</u> Los porcentajes obtenidos, en las diferentes fases por los distintos sujetos, ponen de manifiesto el elevado predominio de referencias al equipo *propio* en los tres sujetos y en las tres fases de la investigación (con valores que oscilan entre 89,1% y 97,53%). A pesar de ello en la fase B se aprecia en los tres sujetos un ligero incremento de las referencias al equipo *contrario* (Carlos pasa de 3,2% en fase A, a 6,59% en fase B, Juan pasa de 5,1% en fase A, a 5,79% en fase B, Daniel pasa de 4,35% en fase A, a 7,37% en fase B). El incremento indicado anteriormente se mantiene en la fase C en el caso de Juan, aumenta en el caso de Daniel y disminuye en el caso de Carlos.

El ligero aumento de referencias al equipo *contrario* manifestado en la fase B de la investigación , consideramos que se debe a la aplicación del programa formativo. Pese a ello nos parece que se trata de una modificación reducida, teniendo en cuenta el modelo de eficacia establecido, en el cual las referencias al equipo contrario suponían aproximadamente la mitad de la información (51%). Coincidimos con Cloes, Delhaes y Piéron (1993) en la opinión, aplicable a los entrenadores estudiados, de que *durante el partido* los entrenadores parece que pretenden crear un ambiente adecuado mediante la información que transmiten a sus jugadores (elevada cantidad de información *psicológica,* como veremos posteriormente), más que intentar influir en el juego que éstos desarrollan. Del mismo modo la elevada cantidad de información transmitida durante este momento puede ser la respuesta al propio nerviosismo manifestado por el entrenador *durante el partido*, (Cloes, Delhaes y Piéron, 1993).

Muestra de la conducta verbal del entrenador *durante el partido* son los siguientes fragmentos de transcripción de la información.

> *"¡A ver cómo somos capaces de defender este balón!, ¡el último!, ¿eh?, ¡último!".* (CarlosCvC12) *(propio).*
>
> *"¡Ya no lo desaprovechamos, eh!, ¡ya lo terminamos!".* (JuanCvA02) *(propio).*
>
> *"¡Eso es, eso es!, ¡muy bien, muy bien!, ¡bien trabajado, bien trabajado!, ¡eso es!".* (DanielCvB05) *(propio).*

- <u>Tipo de información.</u> Mediante la observación de la tabla 4.46. podemos comprobar el predominio de la información *psicológica* en los tres sujetos y en las tres fases de la investigación (excepto en la fase C de Juan). La diferencia entre el porcentaje de información *psicológica* y *táctica* aumenta en la fase B en dos sujetos (Carlos y Daniel), adquiriendo mayor valor la información *psicológica* y disminuyendo el porcentaje de información *táctica* (43,77% *táctica* en fase A de Carlos, y 41,62% en fase B; 27,36% *táctica* en fase A de Daniel, y 20,2% en fase B), aspecto que ocurre a la inversa en el caso de Juan, aumentando el porcentaje de información *táctica* (36,21% en fase A, y 41,37% en fase B) y disminuyendo la información *psicológica* (54,65% en fase A, y 50,67% en fase B). En la fase C la tendencia de disminución de la información *táctica* y aumento de información *psicológica* se enfatiza en el caso de Carlos, y muestra una evolución a la inversa en Juan y Daniel. La información *técnica* presenta valores reducidos y similares en cada sujeto en las tres fases de la investigación. Por su parte, la información sobre *otros* aspectos muestra un leve incremento en la fase B en Carlos y Daniel, incrementándose un poco más en la fase C.

Las modificaciones acontecidas a lo largo de la investigación en la conducta verbal de los entrenadores estudiados se alejan del modelo de eficacia indicado para este momento del encuentro, en el cual se indicaba la conveniencia del predominio de información *táctica* o *estratégica*, (Beal, 1989). Los motivos de ello consideramos que son la espontaneidad, escasa reflexión e impulsividad de las indicaciones del entrenador *durante el partido*. Como indicamos anteriormente, el propio nerviosismo y tensión del entrenador *durante el partido* puede provocar la emisión de información frecuente como reflejo del propio estado anímico, que en muchas ocasiones no tiene unos destinatarios concretos (*indefinida*, aspecto que comentaremos posteriormente), ni una intención concreta de influencia en el juego. La idea indicada por Hotz (1999) sobre el carácter fundamentalmente afectivo y no racional de la información emitida por el entrenador a sus jugadores, consideramos que se manifiesta en los entrenadores que han sido estudiados en nuestra investigación.

Teniendo en cuenta la reciente modificación reglamentaria por la cual se facilita el aporte de información por parte del entrenador a sus jugadores *durante el partido,* y las posibilidades de comunicación del entrenador con sus jugadores durante todo el encuentro, que dicho cambio reglamentario ofrece, deberíamos aprovechar en mayor medida este momento, tratando de aportar una información adecuada en cuanto a la

cantidad y especificidad, centrándola fundamentalmente en aspectos tácticos concretos del juego.

- <u>Acción de juego sobre la que se informa.</u> De acuerdo con los datos recogidos en la tabla 4.46. podemos destacar el elevado porcentaje de información *inespecífica* (que los codificadores no han podido identificar con certeza a qué acción de juego hace referencia) presente en los tres sujetos en las tres fases de la investigación, aunque dicho porcentaje desciende considerablemente en la fase B en los tres casos, y en la fase C desciende aún más en Carlos y Juan, no así en Daniel. Existe una tendencia en cada uno de los sujetos a mantener las acciones de juego sobre las que informan en las distintas fases de la investigación, de este modo Carlos presenta un predominio de información *inespecífica,* de *ataque* y de *defensa* en las tres fases. En el caso de Juan en las fases A y B predomina la información *inespecífica* y la información sobre el *ataque,* en la fase C a estas dos categorías se añade la *colocación.* Daniel presenta una mayor variabilidad en las acciones de juego sobre las que incide en las distintas fases de la investigación, de este modo en la fase A predomina la información *inespecífica* y en menor medida la información sobre *recepción* y *ataque*, en la fase B continúa siendo predominante la información *inespecífica* y la referida a la *defensa, bloqueo* y *ataque,* en la fase C las categorías más frecuentes son *inespecífica* y *bloqueo.* La acción de juego a la que se refieren de forma prioritaria todos los sujetos en todas las fases (excepto Daniel en fase C) es el *ataque.*

El predominio de información *inespecífica* en los entrenadores estudiados, consideramos que es una consecuencia de la deficiente construcción de las frases empleadas por el entrenador *durante el partido.* Normalmente se trata de una información espontánea e impulsiva, sobre la que el entrenador apenas ha reflexionado, en la que a veces se omite el sujeto, no se llega a emitir toda la información (o se complementa ésta con información no verbal), se alteran las formas verbales, etc., por lo cual resulta complicado identificar la acción de juego concreta a la que el entrenador está haciendo referencia.

La modificación apreciada en los tres sujetos estudiados en la fase B, referente a la disminución de los porcentajes de información *inespecífica* (Carlos pasa de 39,57% en fase A, a 27,2% en fase B; Juan pasa de 42,81% en fase A, a 38,12% en fase B; Daniel pasa de 33,09% en fase A, a 21,9% en fase B) consideramos que es debida a la aplicación del programa formativo, mediante el cual hemos incidido en la selección de la información y en la concreción y especificidad de la misma.

A continuación presentamos algunos ejemplos de intervenciones del entrenador *inespecíficas* y sobre *acciones de juego* concretas.

"¡Atrás, atrás!". (JuanCvA01) *(inespecífica).*

"¡Si recibe el colocador, te quedas en el medio, a por unas bolitas largas!, ¿vale?". (DanielCvA02) *(ataque).*

"¡(Nombre de una jugadora), *estás escondida detrás del bloqueo!, ¡tienes que salir del bloqueo!".* (CarlosCvB09) *(defensa).*

Como ya hemos comentado en anteriores ocasiones, las referencias prioritarias a las acciones de juego *durante el partido* van a depender de las características de los equipos que se enfrentan y de la situación de juego. Debido a ello, durante la aplicación del programa formativo simplemente indicamos a los entrenadores participantes en el mismo, la tendencia sugerida por los expertos de forma general, que es la siguiente: *saque,* seguido de *bloqueo,* y de *recepción, colocación, ataque* y *defensa.*

- <u>Destinatarios de la información.</u> Los valores recogidos en la tabla 4.46. con relación a esta dimensión, muestran el predominio de información *individual* en los tres sujetos y en las tres fases de la investigación. Del mismo modo se aprecia una considerable presencia de información *indefinida* (que los codificadores no han podido identificar con certeza el número de destinatarios de la misma) en los tres sujetos y en las tres fases de la investigación. El porcentaje de información *individual* aumenta en Carlos y Juan durante las fases B y C de la investigación (Carlos pasa de 54,88% en fase A, a 62,57% en fase B, y 62,65% en fase C; Juan pasa de 44,88% en fase A, a 48,53% en fase B, y 59,06% en fase C), disminuyendo en el caso de Daniel (52,9% en fase A, 49,43% en fase B, y 37,08% en fase C). La información indefinida desciende ligeramente en la fase B en Juan y Daniel, aumentando en el caso de Carlos, y presentando una tendencia diferente en los tres sujetos en la fase C.

De acuerdo con el modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador *durante el partido*, y debido fundamentalmente a que el juego no está parado, los porcentajes de información *individual* son superiores a los de información *colectiva* en este momento (63% frente a 37%). En los entrenadores estudiados, la información *individual* se ha incrementado en la fase B de la investigación, aunque excepto en el caso de Carlos, no ha alcanzado valores cercanos a los indicados por los expertos. La información *colectiva* ha aumentado en Juan y Daniel en la fase B, aunque

tampoco ha alcanzado valores similares a los indicados por los expertos. El principal motivo de los dos aspectos comentados anteriormente es la gran presencia de información *indefinida*, justificada por la espontaneidad, impulsividad y pequeños errores u omisiones en el aporte de información por parte del entrenador *durante el partido.* Consideramos que el programa formativo aplicado en la investigación ha sido el principal causante de las modificaciones apreciadas en las categorías incluidas en esta dimensión.

- <u>Intención de la información.</u> Con relación a esta dimensión podemos destacar el predominio de información *descriptiva* sobre *prescriptiva* manifestado por los tres sujetos en las fases A y B de la investigación y por dos de ellos (Carlos y Daniel) en la fase C. A pesar de ello, en la fase B en los tres sujetos se produce un incremento de información *prescriptiva* y un descenso de información *descriptiva*, aunque esta última continúa siendo prioritaria. Por otra parte, la información *interrogativa* presenta valores reducidos en los tres sujetos, manteniendo valores similares en cada sujeto en las distintas fases de la investigación.

De acuerdo con el modelo de eficacia, la importancia de la información *descriptiva* y *prescriptiva* debería tender hacia un equilibrio (50% de cada una de ellas). Como ya hemos indicado, dicho equilibrio no se ha manifestado en los sujetos estudiados, sino que como tendencia general ha existido un predominio (aunque normalmente no muy elevado) de información *descriptiva*. Consideramos que el programa formativo ha incidido ligeramente en el equilibrio entre información *prescriptiva* y *descriptiva* (50,82% frente a 43,65% en Carlos en fase B; 58,29% frente a 40,12% en Juan en fase B; 55,67% frente a 41,33% en Daniel en fase B), no manifestando ninguna influencia en la información *interrogativa.*

- <u>Orientación de la información.</u> Los datos recogidos en la tabla 4.46., con relación a esta dimensión, muestran un porcentaje mucho más elevado de información sobre *errores* que sobre *aciertos* en los tres sujetos y en las tres fases de la investigación (la información sobre *errores* supone de un 65,38% a un 89,66%, en todas la fases). En la fase B y C de la investigación se incrementa la aparición de referencias a *aciertos* y disminuyen las referencias a *errores* en dos de los sujetos (Carlos y Juan en fase B, y Carlos y Daniel en fase C). La frecuencia presente en la fase C es considerablemente más reducida que la existente en fases anteriores, por lo cual emplearemos dichos datos con prudencia.

A pesar del incremento de información sobre *aciertos* manifestado por Carlos y Juan en la fase B (Carlos pasa de 15,79% en fase A, a 32,84%

en fase B; Juan pasa de 11,11% en fase A, a 29,73% en fase B), éste no alcanza los valores indicados en el modelo de eficacia de la conducta verbal, según el cual la relación entre un tipo y otro de información es 3:1, mostrando un predominio de información positiva, (Mesquita, 1997).

Consideramos que en la modificación indicada en los párrafos anteriores ha influido el programa formativo desarrollado en la investigación, manifestándose una cierta tendencia optimizadora en la conducta verbal de los entrenadores, aunque muy alejada del modelo de eficacia establecido. Nuevamente consideramos que el nerviosismo, tensión e intranquilidad (debido fundamentalmente a la incertidumbre del resultado) del entrenador *durante el partido* provocan que le llamen la atención principalmente los *errores* o aspectos que no acontecen del modo deseable, pasando los *aciertos* más desapercibidos o considerándose éstos como la actuación normal que siempre deberían tener los jugadores.

Como resumen de las principales tendencias y modificaciones manifestadas por los entrenadores estudiados en las distintas dimensiones de la conducta verbal, incluimos el cuadro 4.11.

DURANTE EL PARTIDO	
DIMENSIONES DE LA CONDUCTA VERBAL	**PRINCIPALES TENDENCIAS Y MODIFICACIONES**
Equipo al que hace referencia la información.	- Los tres sujetos manifiestan en las tres fases un elevado predominio de referencias al equipo propio (valores entre 89% y 97%). - En la fase B los tres sujetos incrementan ligeramente el porcentaje de referencias al equipo contrario.
Tipo de información.	- En los tres sujetos y en las tres fases predomina la inf. psicológica, siendo reducida la inf. técnica e inf. sobre otros aspectos. - En la fase B en el caso de Carlos y de Daniel aumenta la inf. psicológica y disminuye la inf. táctica, sucediendo a la inversa en el caso de Juan.
Acción de juego sobre la que se informa.	- Existe una tendencia en Carlos y Juan a mantener las acciones de juego sobre las que inciden principalmente en cada fase. Mayor variabilidad en el caso de Daniel. - La acción de juego a la que conceden gran importancia todos los sujetos en todas las fases es el ataque. - Elevado porcentaje de inf. inespecífica en todas las fases de la investigación. En la fase B los porcentajes de inf. inespecífica descienden considerablemente en todos los sujetos, en la fase C continúan descendiendo en dos sujetos.
Destinatarios de la información.	- Predominio de inf. individual sobre inf. colectiva en los tres sujetos en las tres fases de la investigación. - Considerable presencia de inf. indefinida en los tres sujetos en las tres fases de la investigación. - Aumento de la inf. individual en fase B en Carlos y Juan, con tendencia inversa en el caso de Daniel, manteniéndose los mismos resultados en la fase C. - Ligera disminución de inf. indefinida en Juan y Daniel en fase B, con tendencia inversa en el caso de Carlos.
Intención de la información.	- Predominio de inf. descriptiva en los tres sujetos y en las tres fases de la investigación. - Incremento de inf. prescriptiva y disminución de inf. descriptiva en los tres casos en fase B.
Orientación de la información.	- Considerable predominio de inf. sobre errores en los tres sujetos en las tres fases de la investigación. - Incremento de inf. sobre aciertos y disminución de inf. sobre errores en dos sujetos en fase B, que se mantiene en fase C aunque con valores más reducidos.

Cuadro 4.11. Cuadro resumen de tendencias y modificaciones en las distintas dimensiones de la conducta verbal *durante el partido.*

4.2.2.5. CONDUCTA VERBAL EN LAS SUSTITUCIONES

Como puede apreciarse en la tabla 4.47. los valores absolutos obtenidos por los distintos sujetos en las diferentes categorías de la conducta verbal en las *sustituciones* de jugadores son mucho más escasos que los acontecidos en el resto de momentos analizados hasta ahora.

FASES	**FASE A**						**FASE B**						**FASE C**					
SUJETOS	**CARLOS**		**JUAN**		**DANIEL**		**CARLOS**		**JUAN**		**DANIEL**		**CARLOS**		**JUAN**		**DANIEL**	
V. abs. y % / Categorías	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%
Propio	14	**100**	29	**100**	8	**100**	2	**100**	78	**98,73**	24	**96**	2	**66,67**	16	**88,89**	3	**100**
Contrario	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	1	**1,27**	1	**4**	1	**33,33**	2	**11,11**	0	**0**
Táctica	7	**77,78**	18	**43,9**	5	**62,5**	2	**66,67**	40	**52,63**	7	**36,84**	1	**50**	8	**47,06**	0	**0**
Técnica	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	1	**5,88**	0	**0**
Psicológica	1	**11,11**	17	**41,46**	2	**25**	0	**0**	24	**31,58**	10	**52,63**	0	**0**	6	**35,29**	2	**100**
Otros	1	**11,11**	6	**14,63**	1	**12,5**	1	**33,33**	12	**15,79**	2	**10,53**	1	**50**	2	**11,76**	0	**0**
Saque	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	2	**13,33**	0	**0**	0	**0**	1	**16,67**	0	**0**
Recepción	1	**100**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	1	**6,67**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Colocación	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	2	**13,33**	0	**0**	0	**0**	4	**66,67**	0	**0**
Ataque	0	**0**	2	**25**	0	**0**	0	**0**	3	**20**	2	**33,33**	0	**0**	1	**16,67**	0	**0**
Bloqueo	0	**0**	2	**25**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	1	**16,67**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Defensa	0	**0**	4	**50**	0	**0**	0	**0**	5	**33,33**	1	**16,67**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Inespecífica	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	2	**13,33**	2	**33,33**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Colectiva	1	**7,14**	1	**3,45**	1	**12,5**	0	**0**	5	**6,33**	5	**20**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Individual	13	**92,86**	28	**96,55**	7	**87,5**	2	**100**	70	**88,61**	20	**80**	3	**100**	18	**100**	3	**100**
Indefinida	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	4	**5,06**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Descriptiva	2	**14,29**	14	**48,28**	3	**37,5**	1	**50**	21	**26,58**	11	**44**	1	**33,33**	7	**38,89**	2	**66,67**
Prescriptiva	11	**78,57**	14	**48,28**	5	**62,5**	1	**50**	53	**67,09**	13	**52**	2	**66,67**	9	**50**	1	**33,33**
Interrogativa	1	**7,14**	1	**3,45**	0	**0**	0	**0**	5	**6,33**	1	**4**	0	**0**	2	**11,11**	0	**0**
Acierto	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Error	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	1	**100**	0	**0**	0	**0**	0	**0**

Tabla 4.47. Valores absolutos y relativos de la conducta verbal en las *sustituciones*.

Como ya indicamos cuando nos referimos al modelo de eficacia de la conducta verbal en este momento del encuentro, a las *sustituciones* de jugadores no se les ha sacado todo el partido posible en cuanto a momento de comunicación o aporte de información por parte del entrenador. La modificación reglamentaria (regla 5.2.3.4.) ha enfatizado aún más esta situación, puesto que ahora el entrenador puede comunicarse directamente con los jugadores en campo *durante el partido*, no siendo tan necesario el empleo de los sustitutos como transmisores de información al resto de compañeros.

En nuestro estudio, desarrollado íntegramente con la entrada en vigor de la citada modificación reglamentaria, consideramos que dicha modificación no ha sido el principal factor influyente en la escasa frecuencia manifestada en la conducta verbal de los entrenadores en las *sustituciones,* sino que los entrenadores estudiados no conceden gran importancia, ni suelen emplear frecuentemente este momento del encuentro como un momento de aporte de información o comunicación con sus jugadores.

Debido a la poca significatividad de los datos, cuando éstos provienen de una frecuencia reducida, realizaremos un análisis más general de la conducta verbal de los entrenadores estudiados durante este momento, considerando solamente aquellos datos que presenten mayores valores absolutos.

Con relación al equipo al que hace referencia la información existe un predominio casi total de referencias al equipo *propio*, que se manifiesta en todas las fases de la investigación. La información emitida es principalmente de tipo *táctico* y en menor medida *psicológica,* manifestándose un incremento en línea con esta tendencia en el caso de Juan en la fase B de la investigación.

Atendiendo a los destinatarios de la información, la información aportada por el entrenador es predominantemente *individual* en las tres fases de la investigación. Esta información está dirigida por tanto al jugador sustituto o sustituido, y no al grupo de jugadores que están en campo (posibilidad que ofrece la entrada en vigor de la modificación reglamentaria).

Como muestra del tipo de discurso empleado por el entrenador en este momento del encuentro, incluimos algunos extractos de la

transcripción de la conducta verbal de los sujetos estudiados, correspondientes a la categoría *individual.*

> *"¡Perfecto, cojones!, así es como tienes que jugar, ¡hostia!".* (DanielCvC13).

> *"¡Haces el seis!".* (CarlosCvB10).

> *"¡Siéntate ahí, campeona, un momento!,* ¡nombre de la jugadora*!, ¿a ti qué te pasa?, ¿a ti qué te pasa?, ¡vamos a ver!, ¿a ti qué te pasa?, ¡yo si quiero que estés ahí todo el día, tú tienes que estar ahí si juegas, pero no puedes salir para meterlos todos en el centro del campo, punto!".* (JuanCvA01).

En lo relativo a la intención de la información, la información *prescriptiva* muestra de forma general una presencia superior a la *descriptiva.* En Juan en la fase B se aprecia un considerable incremento de la información *prescriptiva* y una disminución de la información *descriptiva*, con relación a la fase anterior. La información *interrogativa* presenta valores muy reducidos en todas las ocasiones.

Debido a la escasa frecuencia de aparición de las categorías incluidas en las dimensiones acción de juego y orientación de la información, no realizaremos ningún tipo de comentario acerca de las mismas.

Puesto que no es posible constatar de forma significativa la existencia o ausencia de modificaciones en la conducta verbal de los entrenadores estudiados en las *sustituciones* de jugadores, debido a los escasos datos disponibles, simplemente indicaremos si las tendencias generales mencionadas anteriormente coinciden con el modelo de eficacia establecido.

En lo relativo al equipo al que hace referencia la información, los entrenadores deberían incidir en aportar mayor cantidad de información sobre el equipo *contrario* en las *sustituciones,* los expertos aconsejaban un 54% de información sobre el equipo *propio* y un 46% sobre el equipo *contrario.* De acuerdo con Díaz (1988), la información debería ser fundamentalmente de tipo *táctico* o *estratégico*, concediendo menor importancia a la información *psicológica*, aspecto que también debería ser tenido en cuenta y modificado por los entrenadores estudiados. Con relación a los *destinatarios de la información*, la actuación de los sujetos estudiados coincide con la tendencia indicada en el modelo de eficacia,

existiendo un predominio de información *individual* frente a la información *colectiva* (85% frente a 15%). En la dimensión intención de la información también existe coincidencia entre los datos indicados por los expertos (modelo de eficacia) y la actuación de los sujetos estudiados, ya que en ellos se muestra el predominio de información *prescriptiva*, que nosotros consideramos que incluso debería alcanzar valores superiores a los indicados por los expertos (53%).

Para finalizar queremos incidir nuevamente en el escaso uso que los entrenadores estudiados hacen de las *sustituciones* como momento de comunicación y aporte de información a sus jugadores.

4.2.2.6. CONDUCTA VERBAL DESPUÉS DEL PARTIDO

Como puede apreciarse en la tabla 4.48. los valores absolutos de la conducta verbal del entrenador *después del partido* son muy reducidos, motivo por el cual no consideramos oportuno realizar ningún tipo de análisis sobre dichos datos.

FASES	FASE A						FASE B						FASE C					
SUJETOS	CARLOS		JUAN		DANIEL		CARLOS		JUAN		DANIEL		CARLOS		JUAN		DANIEL	
V. abs. y % / Categorías	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%	V. ab.	%
Propio	7	**100**	4	**100**	14	**100**	3	**60**	0	**0**	40	**100**	1	**100**	19	**100**	22	**100**
Contrario	0	**0**	0	**0**	0	**0**	2	**40**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Táctica	1	**16,67**	1	**25**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	5	**15,15**	0	**0**	3	**30**	0	**0**
Técnica	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Psicológica	3	**50**	2	**50**	8	**47,06**	2	**40**	0	**0**	15	**45,45**	1	**100**	6	**60**	5	**26,32**
Otros	2	**33,33**	1	**25**	9	**52,94**	3	**60**	0	**0**	13	**39,39**	0	**0**	1	**10**	14	**73,68**
Saque	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	1	**12,5**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Recepción	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	1	**12,5**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Colocación	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	1	**12,5**	0	**0**	1	**25**	0	**0**
Ataque	0	**0**	0	**0**	1	**100**	0	**0**	0	**0**	5	**62,5**	0	**0**	2	**50**	0	**0**
Bloqueo	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Defensa	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	1	**25**	0	**0**
Inespecífica	0	**0**	1	**100**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Colectiva	4	**57,14**	0	**0**	2	**14,29**	4	**80**	0	**0**	15	**36,59**	1	**100**	10	**52,63**	9	**40,91**
Individual	1	**14,29**	4	**100**	10	**71,43**	0	**0**	0	**0**	22	**53,66**	0	**0**	8	**42,11**	13	**59,09**
Indefinida	2	**28,57**	0	**0**	2	**14,29**	1	**20**	0	**0**	4	**9,76**	0	**0**	1	**5,26**	0	**0**
Descriptiva	5	**71,43**	3	**75**	8	**57,14**	4	**80**	0	**0**	23	**57,5**	0	**0**	4	**21,05**	14	**63,64**
Prescriptiva	2	**28,57**	1	**25**	5	**35,71**	0	**0**	0	**0**	13	**32,5**	1	**100**	13	**68,42**	7	**31,82**
Interrogativa	0	**0**	0	**0**	1	**7,14**	1	**20**	0	**0**	4	**10**	0	**0**	2	**10,53**	1	**4,55**
Acierto	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
Error	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**

Tabla 4.48. Valores absolutos y relativos de la conducta verbal *después del partido.*

Estos valores muestran la reducida frecuencia con la que los entrenadores estudiados llevan a cabo reuniones con sus jugadores para comentar el partido inmediatamente después de la finalización del encuentro, siendo frecuente que realicen comentarios sobre el encuentro al inicio del siguiente entrenamiento, o en reuniones concretas establecidas para ello, pero no existiendo en ellos una tendencia fija al respecto.

En las escasas ocasiones en las que los entrenadores estudiados han realizado algún comentario sobre el encuentro a los jugadores *después del partido,* éstos se han caracterizado por su brevedad. A continuación indicamos el porcentaje de encuentros en los que cada uno de los entrenadores ha aportado información a sus jugadores *después del partido*, especificando el número de encuentros en los que ha aportado información en las distintas fases de la investigación:

- Carlos: ha empleado el momento después del partido en un 16,7% de ocasiones. De doce encuentros disputados, en dos de ellos, uno en la fase A y otro en la fase B, ha aportado información a sus jugadores al finalizar el mismo.

- Juan: ha aportado información a sus jugadores *después del encuentro* en un 16,7% de ocasiones. Del total de doce encuentros disputados, en dos de ellos, uno en la fase A y otro en la fase C, ha informado verbalmente a sus jugadores al concluir el encuentro.

- Daniel: es de los tres entrenadores estudiados, quien más emplea este momento, pese a ello los comentarios que realiza se caracterizan por su brevedad (tanto en duración como en cantidad de información aportada). Daniel emplea el momento *después del partido* en un 42,8% de los encuentros, suponiendo seis encuentros del total de catorce disputados en la temporada. De estos seis encuentros, uno corresponde a la fase A, cuatro a la fase B y uno a la fase C.

Como ya hemos comentado, estos datos no indican que los entrenadores no aporten información a sus jugadores sobre los encuentros disputados, o no analicen los mismos, sino que emplean momentos diferentes a *después del partido* para aportar la misma a sus jugadores.

4.2.2.7. ANÁLISIS DE LA CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR EN FUNCIÓN DE LA PARADA DEL JUEGO

FASES	FASE A						FASE B						FASE C					
SUJETOS	CARLOS		JUAN		DANIEL		CARLOS		JUAN		DANIEL		CARLOS		JUAN		DANIEL	
V. abs. y % / Categorías	A, I, T[92]	Dur[93].	A, I, T	Dur.	A, I, T	Dur.	A, I, T	Dur.	A, I, T	Dur.	A, I, T	Dur.	A, I, T	Dur.	A, I, T	Dur.	A, I, T	Dur.
Propio	**86,87**	96,8	**87,37**	94,9	**93,75**	95,65	**85,03**	93,41	**84,6**	94,21	**89,78**	92,63	**85,48**	97,53	**87,1**	94,42	**86,75**	89,1
Contrario	**13,13**	3,2	**12,63**	5,1	**6,25**	4,35	**14,97**	6,59	**15,4**	5,79	**10,22**	7,37	**14,52**	2,47	**12,9**	5,58	**13,25**	10,9
Táctica	**42,39**	43,77	**43,06**	36,21	**53,02**	27,36	**53,28**	41,62	**47,69**	41,37	**59,97**	20,2	**48,72**	31,49	**49,04**	52,31	**38,64**	22,22
Técnica	**0,36**	2,43	**1,44**	3,82	**2,16**	0,63	**0,42**	3,53	**1,26**	3,37	**1,4**	0,71	**2,56**	2,42	**0**	5,38	**3,03**	0,35
Psicológica	**44,93**	44,98	**48,33**	54,65	**35,78**	68,08	**38,9**	45,68	**42,64**	50,67	**30,2**	74,56	**36,75**	51,56	**43,95**	36,54	**44,7**	70,14
Otros	**12,32**	8,81	**7,18**	5,32	**9,05**	3,93	**7,4**	9,17	**8,42**	4,58	**8,43**	4,54	**11,97**	14,53	**7,01**	5,77	**13,64**	7,29
Saque	**11,45**	5,04	**8,33**	8,13	**15,1**	10,18	**11,94**	6	**8,79**	10,25	**18,84**	9,05	**11,58**	11,54	**12,16**	10,91	**11,11**	12,5
Recepción	**11,45**	2,88	**9,09**	3,44	**11,98**	14,91	**9,55**	4,4	**7,1**	5,19	**13,22**	12,38	**9,47**	2,31	**0,68**	8,48	**18,18**	9,62
Colocación	**5,34**	10,79	**16,67**	12,5	**10,94**	7,64	**9,25**	13,2	**13,83**	11,82	**7,97**	7,62	**9,47**	10,77	**12,84**	15,15	**10,1**	3,85
Ataque	**41,98**	19,42	**23,48**	17,81	**22,4**	14,55	**34,03**	24,4	**35,7**	21,59	**20,47**	15,48	**28,42**	25,38	**36,49**	22,42	**28,28**	6,73
Bloqueo	**6,87**	2,88	**12,12**	7,19	**9,38**	11,64	**12,54**	7,2	**8,79**	2,65	**7,61**	15,95	**14,74**	3,85	**16,22**	7,88	**9,09**	20,19
Defensa	**17,56**	19,42	**21,97**	8,13	**13,02**	8	**16,72**	17,6	**22,8**	10,37	**17,57**	17,62	**20**	19,23	**20,95**	4,24	**13,13**	8,65
Inespecífica	**5,34**	39,57	**8,33**	42,81	**17,19**	33,09	**5,97**	27,2	**2,99**	38,12	**14,31**	21,9	**6,32**	26,92	**0,68**	30,91	**10,1**	38,46
Colectiva	**79,22**	29,02	**54,79**	15,75	**55,75**	17,54	**85,8**	19,01	**59,83**	15,81	**60,15**	24,55	**82,98**	15,74	**67,34**	15,22	**71,17**	27,66
Individual	**19,94**	54,88	**36,64**	44,88	**39,37**	52,9	**13,15**	62,57	**33,4**	48,53	**33,83**	49,43	**13,3**	62,65	**22,18**	59,06	**27,61**	37,08
Indefinida	**0,83**	16,09	**8,56**	39,37	**4,88**	29,56	**1,05**	18,41	**6,76**	35,66	**6,03**	26,01	**3,72**	21,6	**10,48**	25,72	**1,23**	35,26
Descriptiva	**62,78**	53,03	**32,53**	65,77	**45,8**	61,53	**52,62**	50,82	**29,79**	58,29	**51,73**	55,67	**56,91**	57,1	**28,34**	42,91	**63,25**	63,22
Prescriptiva	**31,67**	40,63	**64,01**	33,44	**52,45**	36,92	**41,55**	43,65	**67,81**	40,12	**45,43**	41,33	**38,3**	36,73	**71,26**	56,73	**34,34**	36,17
Interrogativa	**5,56**	6,33	**3,46**	0,79	**1,75**	1,56	**5,83**	5,53	**2,4**	1,6	**2,84**	3	**4,79**	6,17	**0,4**	0,36	**2,41**	0,61
Acierto	**8,33**	15,79	**0**	11,11	**35,29**	22,73	**21,43**	32,84	**0**	29,73	**46,15**	10,34	**20**	34,62	**0**	22,73	**25**	23,08
Error	**91,67**	84,21	**100**	88,89	**64,71**	77,27	**78,57**	67,16	**100**	70,27	**53,85**	89,66	**80**	65,38	**100**	77,27	**75**	76,92

Tabla 4.49. Valores relativos de conducta verbal en *momentos de parada del juego (antes del partido, intervalos entre sets, tiempos para descanso o tiempos muerto)* y *durante el partido.*

[92] Con esta denominación nos referimos a los momentos de parada del juego en los que el entrenador puede aportar información verbal conjuntamente a todos los jugadores de su equipo. En estos momentos incluimos: *antes del partido, intervalos entre sets, tiempos muertos*.

[93] Con esta denominación nos referimos al momento *durante el partido.*

En la tabla 4.49. recogemos los valores relativos correspondientes a la conducta verbal de los entrenadores estudiados en los *momentos de parada del juego,* en los que el entrenador puede aportar información conjuntamente a todos los miembros del equipo (*antes del partido, intervalos entre sets* y *tiempos para descanso o tiempos muertos*) y *durante el partido*. Debido a las escasa frecuencia manifestada en las *sustituciones* y *después del partido*, no hemos considerado oportuno tener en cuenta los datos extraídos de dichos momentos para la realización de la comparación que ahora queremos establecer.

Nuestra intención en esta ocasión es comparar las modificaciones manifestadas por los sujetos estudiados, a lo largo de la investigación, en función de la existencia o inexistencia de parada en el juego. Como ya indicamos en el apartado 4.1.2. en el que desarrollamos la *construcción del modelo de eficacia docente*, la posibilidad del entrenador de aportar información conjuntamente a todos sus jugadores y la mayor atención de éstos, manifestada en los tres momentos de parada del juego indicados, permitía establecer una serie de recomendaciones o tendencias coincidentes en cuanto a la conducta verbal del entrenador, en los tres momentos del encuentro. Dichas recomendaciones serán tenidas en cuenta en el análisis de las distintas dimensiones de la información que exponemos a continuación.

- <u>Equipo al que hace referencia la información.</u> Como puede apreciarse en la tabla 4.49. en los tres sujetos y en las tres fases de la investigación el porcentaje de información sobre el equipo *contrario* es mayor en los *momentos de parada del juego* que *durante el partido*, a pesar de que en ambas ocasiones dichos porcentajes continúan estando muy alejados de los recomendados en el modelo de eficacia (cercanos al 50% en los dos momentos). De acuerdo con lo indicado, en la fase A, en Carlos, el porcentaje de referencias al equipo *contrario* es superior en un 9,93% en los *momentos de parada del juego* que *durante el partido*, en la fase B es superior en 8,38%, y en la fase C es superior en 12,05%. En el caso de Juan la información sobre el equipo *contrario* en los *momentos de parada del juego* supera a la información sobre el *contrario* emitida *durante el partido* en 7,53% en fase A, 9,61% en fase B, y 7,32% en fase C. En el caso de Daniel el porcentaje es también mayor, aunque inferior a sus compañeros, en los *momentos de parada del juego* que *durante el partido*, así 1,9% en fase A, 2,85% en fase B, y 2,35% en fase C.

En la fase B de la investigación las modificaciones en la línea indicada por el modelo de eficacia (aumento de referencias al equipo

contrario), aún manifestándose en los dos momentos que ahora comparamos, presentan incrementos ligeramente superiores en los *momentos de parada del juego* (1,84% en Carlos, 2,77% en Juan, y 3,97% en Daniel) que *durante el partido* (3,39% en Carlos, 0,69% en Juan, y 3,02% en Daniel), en dos de los entrenadores (Juan y Daniel).

En la fase C de la investigación, tanto en los *momentos de parada del juego* como *durante el partido*, los incrementos conseguidos en la fase B se mantienen o incluso aumentan en dos casos (Carlos y Daniel en los *momentos de parada del juego,* y Juan y Daniel *durante el partido*).

Las modificaciones superiores conseguidas por los entrenadores en los *momentos de parada del juego*, con relación a la categoría equipo *contrario,* ponen de manifiesto una mayor incidencia del programa formativo sobre la conducta verbal de los entrenadores en los *momentos en los que el juego está parado*, que *durante el partido.* Posiblemente la impulsividad, espontaneidad y mayor tensión o nerviosismo presentes en el entrenador *durante el partido*, ocasionen una mayor dificultad para controlar, reflexionar y modificar su conducta verbal, que en *momentos de parada del juego.*

La extinción de la intervención provoca efectos similares en ambos momentos, existiendo una tendencia hacia el mantenimiento de los cambios conseguidos en las categorías incluidas en esta dimensión.

- <u>Tipo de información.</u> Los datos presentados en la tabla 4.49. nos permiten comprobar la existencia, con relación a esta dimensión, de valores más elevados en la categoría *táctica* (principal categoría según el modelo de eficacia) en los *momentos de parada del juego,* que *durante el partido.* Los porcentajes de información *táctica* en los *momentos de parada del juego* superan a los porcentajes de dicha información *durante el partido* en las siguiente ocasiones y cantidades: Juan en fase A (6,85%), Daniel en fase A (25,66%), Carlos en fase B (11,66%), Juan en fase B (6,32%), Daniel en fase B (39,77%), Carlos en fase C (17,23%), Daniel en fase C (16,42%).

En la fase B de la investigación en los *momentos de parada del juego* en los tres entrenadores estudiados se produce un incremento de información *táctica,* (Carlos pasa de 42,39% en fase A, a 53,28% en fase B; Juan pasa de 43,06% en fase A, a 47,69% en fase B; Daniel pasa de 53,02% en fase A, a 59,97% en fase B). Por su parte, en esta misma fase pero *durante el partido* el incremento de información *táctica* solamente se

produce en un caso (Juan), manifestándose un descenso de información *táctica* y un aumento de la información *psicológica* en los otros dos sujetos estudiados (modificación contraria a lo establecido en el modelo de eficacia de la conducta verbal para este momento del encuentro).

En la fase C en los *momentos de parada del juego* la tendencia manifestada en la fase B se mantiene en dos casos (Carlos y Juan), mostrando una tendencia a la inversa en el caso de Daniel. *Durante el partido* en esta fase se manifiesta la misma tendencia que en la fase B, descenso de información *táctica* en dos casos (Carlos y Daniel) y aumento en el caso de Juan.

Igual que ocurría en la dimensión analizada anteriormente (*equipo al que hace referencia la información*), en este caso las modificaciones manifestadas en los entrenadores durante la fase B, como consecuencia de la aplicación del programa formativo, tendentes al acercamiento al modelo de eficacia establecido, tienen influencia en los *momentos de parada del juego*, mostrándose una evolución contraria al modelo de eficacia *durante el partido*. Las modificaciones acontecidas en la fase B en los *momentos de parada del juego* (acercándose al modelo de eficacia) y *durante el partido* (alejándose del modelo de eficacia), se mantienen en ambos momentos en la fase C (en dos casos).

Podemos concluir las referencias a la comparación en relación a esta dimensión de la información, indicando que el programa formativo aplicado en nuestra investigación ha incidido positivamente en la modificación de la conducta verbal de los entrenadores en los *momentos de parada del juego* (incremento de información *táctica*), no así *durante el partido*, donde se ha producido un incremento de información *psicológica* y un descenso de información *táctica,* en dos sujetos.

Las características concretas de ambos momentos del encuentro y la influencia que el momento *durante el partido* puede tener en el estado de ánimo del entrenador (tensión, nerviosismo, etc.), así como la intención del entrenador de aportar una información más afectiva que racional *durante el partido* (indicado por Hotz, 1999), consideramos que son los factores que han provocado modificaciones tendentes al modelo de eficacia en los *momentos de parada del juego*, y no *durante el partido.*

- <u>Acción de juego sobre la que se informa.</u> En lo relativo a esta dimensión no nos referiremos al modelo de eficacia, dado que como ya hemos comentado en anteriores ocasiones, la importancia concedida a las

distintas acciones de juego consideramos que depende en gran medida de las características de los equipos y de la situación de juego, simplemente compararemos las características de la conducta verbal del entrenador con relación a las categorías incluidas en esta dimensión en los momentos del encuentro que ahora analizamos.

La tendencia similar en cada uno de los sujetos a mantener las acciones de juego sobre las que incide principalmente en las distintas fases de la investigación, así como las diferencias existentes entre los tres sujetos, es un característica coincidente en los *momentos de parada del juego* y *durante el partido*, aunque *durante el partido* la variabilidad en cuanto a las acciones de juego sobre las que se informa manifestada por cada uno de los entrenadores, es mayor que en los *momentos de parada del juego.*

A pesar de lo comentado anteriormente existe una coincidencia en los tres entrenadores, y en los dos momentos del encuentro a los que ahora nos referimos, a incidir sobre el *ataque*.

Existe una diferencia fundamental entre *los momentos de parada del juego* y *durante el partido* y reside en el diferente valor obtenido en ambos momentos en la categoría *inespecífica* (información del entrenador que no es posible diferenciar a qué acción de juego está referida). *Durante el partido* los porcentajes de información *inespecífica* son superiores a los obtenidos en los *momentos de parada del juego* en las siguientes cantidades: en Carlos 34,23% en fase A, 21,23% en fase B, y 20,6% en fase C; en Juan 34,48% en fase A, 35,13% en fase B, y 30,23% en fase C; en Daniel 15,9% en fase A, 7,59% en fase B, y 28,36% en fase C.

Los porcentajes de la categoría *inespecífica* descienden en los tres sujetos *durante el partido* en la fase B de la investigación, mostrando la misma tendencia en dos sujetos (Juan y Daniel) en *los momentos de parada del juego.* Lógicamente los porcentajes mucho más elevados de la categoría *inespecífica durante el* partido, que en los *momentos de parada del* juego, influye en que la disminución, con relación a esta categoría, apreciada en la fase B, sea mayor *durante el partido* que en los *momentos de parada del juego,* en dos casos (así un descenso de 12,37% frente a un aumento de 0,63% en el caso de Carlos, y un descenso de 11,19% frente a un descenso de 2,88% en el caso de Daniel). La tendencia indicada en la fase B se mantiene en la fase C en los dos momentos que venimos diferenciando, en dos casos.

La mayor concreción en cuanto a la indicación de la acción de juego a la que se hace referencia en la fase B de la investigación, consideramos que es debida a la aplicación del programa formativo empleado en nuestra investigación, con el cual hemos incidido en que el entrenador sea más observador, selectivo y concreto en la información que aporte a sus jugadores. Dicha modificación se hace más patente *durante el partido* debido a los elevados niveles de partida presentados por los entrenadores en la categoría *inespecífica*. Las características de este momento del encuentro y la influencia en el entrenador comentada anteriormente, junto con la espontaneidad e impulsividad en el aporte de información, ocasiona a veces la construcción de frases incompletas, en las que se omite alguna palabra, se completa la información verbal con otro tipo de información, etc., aspectos que dificultan la codificación de dichas unidades de información en nuestro estudio y que consideramos que, en ocasiones, pueden dificultar la comprensión de la misma por parte de los jugadores.

- <u>Destinatarios de la información.</u> En lo relativo a esta dimensión, el modelo de eficacia establecido muestra tendencias diferentes en cada uno de los momentos que ahora analizamos: *momentos de parada del juego* y *durante el partido.* En los *momentos de parada del juego*, el entrenador puede aportar información conjuntamente a todos los jugadores, motivo por el cual es aconsejable un predominio de información *colectiva* (valores cercanos al 60%), sobre *individual*. Por el contrario *durante el partido* se recomienda el empleo de información fundamentalmente *individual*, ya que difícilmente el entrenador podrá tener la atención simultánea de todos los jugadores del equipo (se aconseja un 63% de información *individual*).

En los *momentos de parada del juego* en los tres sujetos y en las tres fases de la investigación existe un predominio de información *colectiva*, que se incrementa en la fase B, y que tiende a mantenerse en la fase C. En ocasiones incluso sujetos que parten de valores iniciales elevados de información *colectiva,* alcanzan porcentajes que llegan a superar las indicaciones establecidas en el modelo de eficacia. Esta misma tendencia pero a la inversa se manifiesta *durante el partido*, de este modo en los tres sujetos y en las tres fases de la investigación predomina la información *individual*, si bien dicha información se incrementa en la fase B en dos sujetos, manteniéndose en la fase C las modificaciones indicadas. Estos cambios en la conducta verbal *durante el partido* en la fase B suponen una aproximación al modelo de eficacia establecido para este momento del encuentro (aunque los porcentajes obtenidos por dos de los sujetos no llegan a alcanzar los valores recomendados, obteniéndose respectivamente 48,53% y 49,43%).

A diferencia de los *momentos de parada del juego* en los que los porcentajes de información *indefinida* (que no es posible identificar con certeza el o los destinatario/s de la información) son reducidos, *durante el partido* dicha categoría obtiene valores elevados sobre todo en las fases A y C de la investigación, disminuyendo dichos valores en dos sujetos durante la fase B. La información *indefinida* emitida *durante el partido* supera a la información *indefinida* emitida en los *momentos de parada del juego,* en las siguientes cantidades: en Carlos 15,26% en fase A, 17,36% en fase B, y 17,88% en fase C; en Juan 30,81% en fase A, 28,9% en fase B, y 15,24% en fase C; en Daniel 24,68% en fase A, 19,98% en fase B, y 34,03% en fase C. Los motivos de este hecho consideramos que se deben una vez más a la espontaneidad e impulsividad de la información aportada *durante el partido*, lo cual provoca la omisión o alteración de palabras en ciertas construcciones, aspecto que dificulta la identificación de los destinatarios de la misma. Por el contrario en los *momentos de parada del juego* la información puede ser preparada, planificada y estructurada previamente, siendo más sencilla la identificación y previsión de los destinatarios de la información, y disponiendo el entrenador de un tiempo concreto para emitirla, aspectos que sin duda contribuyen a una mejor y más clara elaboración y aporte de la misma.

De acuerdo con los datos que hemos expuesto hasta ahora con relación a la dimensión *destinatarios de la información*, podemos indicar la influencia del programa formativo desarrollado en nuestra investigación tanto en los *momentos de parada del juego* como *durante el encuentro,* si bien es cierto que en los *momentos de parada del juego* en la fase B se ha producido un mayor acercamiento que *durante el partido* al modelo de eficacia establecido, con relación a esta dimensión de la conducta verbal.

- <u>Intención de la información.</u> Como puede apreciarse en la tabla 4.49., tanto en los *momentos de parada del juego* como *durante el partido*, en la fase B de la investigación se produce un incremento de información *prescriptiva* y un descenso de la información *descriptiva* (en dos casos en el primer momento indicado y en los tres casos en el segundo momento), dichas modificaciones no llegan a ocasionar un predominio de información *prescriptiva*, por el contrario la prioridad es para la información *descriptiva* (en los tres sujetos *durante el partido* y en dos sujetos en los *momentos de parada del juego*). Pese a ello, en ambos momentos, durante la fase B, se aprecia una tendencia hacia el equilibrio entre la información *prescriptiva* y *descriptiva* mayor al manifestado en la fase A. En la fase C de la investigación, las modificaciones acontecidas en la fase anterior en términos generales no se mantienen.

En los diferentes momentos que hemos incluido en los *momentos de parada del juego,* el comportamiento de los entrenadores con relación a esta dimensión de la información ha sido dispar, mostrando tendencias diferentes e incluso contradictorias. Por el contrario *durante el partido* existe una tendencia más generalizada y común en el comportamiento de los entrenadores, incrementándose en la fase B en los tres casos la información *prescriptiva*, aunque siendo predominante la información *descriptiva.*

Como ya hemos indicado en anteriores ocasiones, con relación a esta dimensión de la información, el programa formativo empleado en nuestra investigación no ha mostrado una influencia clara. Este hecho consideramos que es debido a la dificultad y complejidad que supone para el entrenador modificar la intención de la información que aporta, es decir, para producir alteraciones en esta dimensión sería necesario una vez seleccionada la información o los puntos clave sobre los que incidir, plantearse el modo de aportarla (de forma interrogativa, describiendo lo ocurrido o aportando la solución). Consideramos que este proceso resulta complicado para el entrenador, y más aún si se pide que lo lleve a cabo durante la dirección de equipo en competición. Con relación a este aspecto nos parece aconsejable comenzar familiarizando al entrenador con los diferentes tipos de información en situaciones diferentes a la competición (o en competiciones que no presenten gran dificultad para la obtención de éxito deportivo), donde los estímulos a atender y la relevancia o trascendencia de las decisiones sea inferior. Una vez conseguido un cierto dominio en la estructuración de la información, de acuerdo con la intención perseguida, se propondría su empleo y optimización en situaciones más exigentes de dirección de equipo en competición.

- <u>Orientación de la información.</u> Como se puede comprobar mediante la observación de las tablas 4.43., 4.44. y 4.45. las frecuencias obtenidas por los sujetos estudiados en las categorías incluidas en esta dimensión son escasas, motivo por el cual no consideramos apropiado ni significativo establecer comparaciones a partir de los porcentajes extraídos de dichos datos en los *momentos de parada del juego.*

Cuando analizamos la actuación de los entrenadores *durante el partido*, indicamos con relación a esta dimensión, el predominio de información sobre *errores* en los tres sujetos y en las tres fases de la investigación, produciéndose un incremento de información sobre *aciertos* y disminución de referencias a *errores* en la fase B (en dos sujetos) y manteniéndose la misma con valores más reducidos durante la fase C.

Como síntesis general de los principales aspectos extraídos de esta comparación de la influencia del programa formativo en la conducta verbal de los entrenadores en los *momentos de parada del juego* y *durante el partido* podemos indicar, la mayor influencia del programa formativo en la optimización de la conducta verbal de los entrenadores de acuerdo con el modelo de eficacia establecido, en los *momentos de parada del juego* que *durante el partido*, principalmente en las dimensiones *equipo al que hace referencia la información, tipo de información,* y en menor medida *destinatarios de la información*.

Los motivos de ello consideramos que se deben fundamentalmente a las diferentes características de ambos momentos y a la influencia que ello tiene en la intervención del entrenador (mayor nerviosismo, tensión, espontaneidad e impulsividad, etc. *durante el partido* que en los *momentos de parada del juego*), así como a la diferente importancia concedida por los entrenadores a los distintos momentos de emisión de información durante la competición, y por tanto a la mayor incidencia en modificar su conducta verbal en momentos concretos. Con relación a este último aspecto, los datos extraídos de las entrevistas realizadas a los sujetos al inicio de la investigación y al finalizar la fase B, indican que dos de los entrenadores (Carlos y Juan) conceden una importancia fundamental a los *momentos de parada del juego (antes del partido, intervalos entre sets, tiempos muertos)*, debido al hecho de que los jugadores están parados, atentos a las indicaciones del entrenador, y además se trata de una información más estructurada y planificada que la información emitida *durante el partido*, más espontánea y visceral. A la importancia concedida a estos *momentos de parada del juego* (fundamentalmente *intervalos entre sets* y *tiempos muertos*), Daniel añade el momento *durante el partido.*

Siguiendo el mismo esquema empleado en el análisis de cada uno de los momentos del encuentro, y con la intención de resumir o sintetizar las principales tendencias y modificaciones acontecidas con relación a la comparación de la evolución de la conducta verbal de los entrenadores en los *momentos de parada del juego* y *durante el partido*, presentamos el cuadro 4.12., en el que mostramos los aspectos más destacados extraídos de dicha comparación.

COMPARACIÓN ENTRE MOMENTOS DE PARADA DEL JUEGO Y DURANTE EL PARTIDO	
DIMENSIONES DE LA CONDUCTA VERBAL	**PRINCIPALES TENDENCIAS Y MODIFICACIONES**
Equipo al que hace referencia la información.	- En los tres sujetos, y en las tres fases de la investigación, el porcentaje de inf. sobre el equipo contrario es mayor en los momentos de parada del juego que durante el partido. - En la fase B, en los dos momentos incrementan las referencias al equipo contrario, aunque este incremento es mayor en los momentos de parada del juego que durante el partido, en dos casos.
Tipo de información.	- El porcentaje de inf. táctica es superior en los momentos de parada del juego, que durante el partido (excepto en fase A de Carlos y fase C de Juan). - En la fase B se incrementa el porcentaje de inf. táctica en los momentos de parada del juego, en los tres sujetos, mientras que durante el partido disminuye la inf. táctica y aumenta la inf. psicológica, en dos casos.
Acción de juego sobre la que se informa.	- Existe una tendencia similar en cada uno de los sujetos a mantener las acciones de juego sobre las que inciden principalmente en cada fase, tanto en momentos de parada del juego como durante el partido. Durante el partido existe mayor variabilidad en las acciones de juego sobre las que informa cada sujeto. - El ataque es la acción de juego a la que los tres entrenadores, en los dos momentos, conceden gran importancia. - Elevado porcentaje de inf. inespecífica durante el partido en todas las fases de la investigación. - En la fase B, descenso de inf. inespecífica, mayor durante el partido que en los momentos de parada del juego.
Destinatarios de la información.	- Predominio de inf. colectiva en los momentos de parada del juego, en los tres sujetos, en las tres fases. Predominio de inf. individual durante el partido, en los tres sujetos, en las tres fases de la investigación. - En la fase B incremento de inf. colectiva en los tres sujetos en los momentos de parada del juego; incremento de inf. individual en dos sujetos durante el partido. - En la fase B se produce en los momentos de parada del juego mayor acercamiento al modelo de eficacia que durante el partido. - Elevada presencia de inf. indefinida durante el partido, disminuyendo dicho porcentaje en dos sujetos durante la fase B.
Intención de la información.	- En la fase B incremento de inf. prescriptiva y descenso de inf. descriptiva durante el partido, en tres casos, y en momentos de parada del juego en dos casos. Tendencia al equilibrio entre inf. prescriptiva e inf. descriptiva en ambos momentos en esta fase. - Comportamiento dispar, con tendencias diferentes de los tres entrenadores, en los diferentes momentos de parada del juego. - Comportamiento similar de los tres entrenadores durante el partido, en fase B.
Orientación de la inf.	- Escasez de frecuencia en las categorías de esta dimensión.

Cuadro 4.12. Cuadro resumen de comparación de tendencias y modificaciones en las distintas dimensiones de la conducta verbal, en los *momentos de parada del juego* y *durante el partido*

4.2.3. ANÁLISIS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

En este apartado analizaremos la influencia del programa formativo desarrollado en nuestra investigación, en el pensamiento y la conducta verbal de los entrenadores que han actuado como sujetos de estudio. Para ello abordaremos de forma separada el análisis de ambas variables, pensamiento y conducta verbal, refiriéndonos a las modificaciones fundamentales acontecidas en los sujetos a lo largo de la investigación.

4.2.3.1. INCIDENCIA DEL PROGRAMA SOBRE EL PENSAMIENTO DEL ENTRENADOR

Comenzaremos refiriéndonos al análisis de la influencia o incidencia del programa formativo empleado en nuestro estudio, en el pensamiento del entrenador. Siguiendo la misma estructura utilizada en el apartado 4.2.1. *Análisis de la evolución del pensamiento del entrenador*, trataremos cada una de las dimensiones y niveles diferenciados en el análisis del pensamiento:

- *Temática de la reflexión:*
  - · *Momento de la dirección de equipo.*
  - · *Contenido de la reflexión.*
  - · *Conducta verbal durante la competición.*
- *Nivel de reflexión.*
- *Autopercepción.*

Con relación a cada una de estas dimensiones y niveles iremos indicando las principales modificaciones acontecidas durante la investigación.

Temática de la reflexión.

Con objeto de facilitar la comprensión del análisis relativo a esta dimensión de la reflexión, mostramos tres gráficos (4.22., 4.23., 4.24.), correspondientes respectivamente a cada uno de los sujetos estudiados. En estos gráficos se representan los valores relativos obtenidos por cada uno de los entrenadores en cada una de las categorías o subniveles diferenciados y en las tres fases de la investigación. En color naranja aparecen representadas las categorías incluidas en el nivel *momento de la dirección de equipo,* en color lila aparecen las categorías pertenecientes al

nivel *contenido de la reflexión,* y en color verde los subniveles diferenciados en el nivel *conducta verbal durante la competición*. Las tres barras representadas en cada una de las categorías o subniveles corresponden a las fases de la investigación (A, B y C respectivamente).

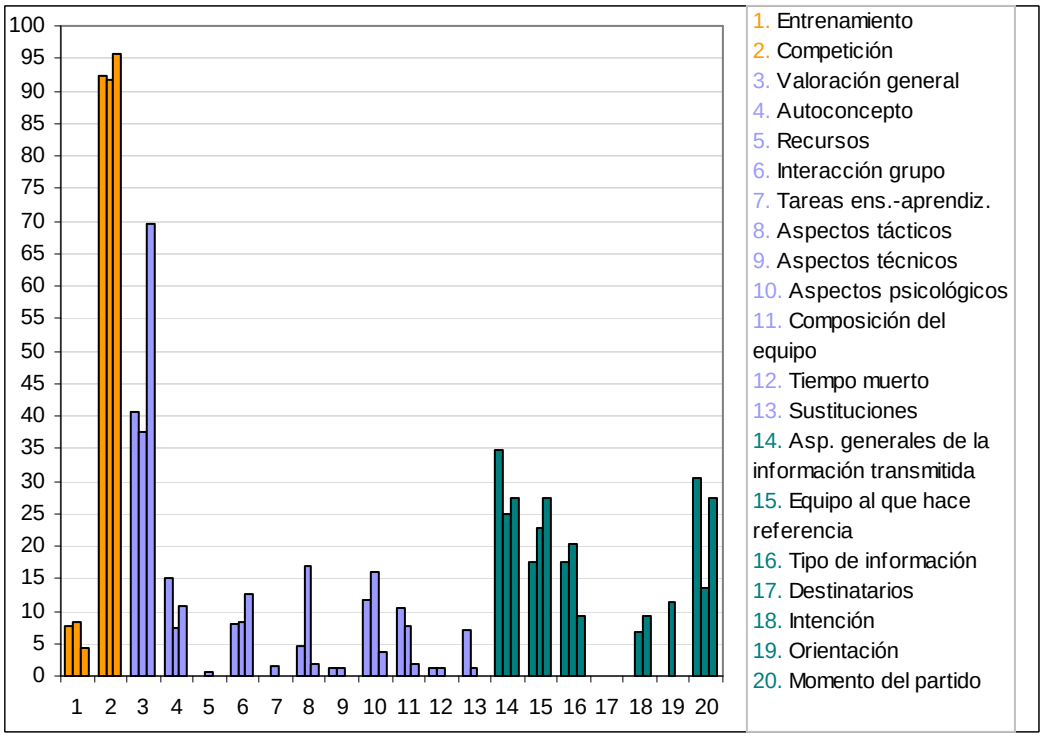


Gráfico 4.22. Evolución del pensamiento de Carlos.

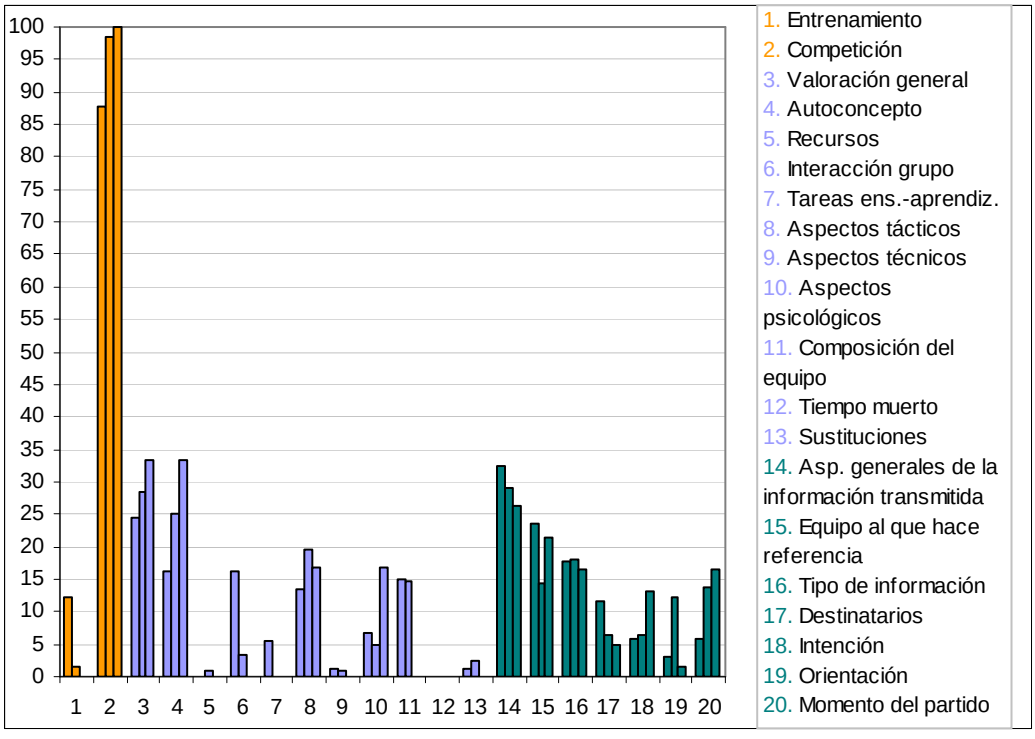


Gráfico 4.23. Evolución del pensamiento de Juan.

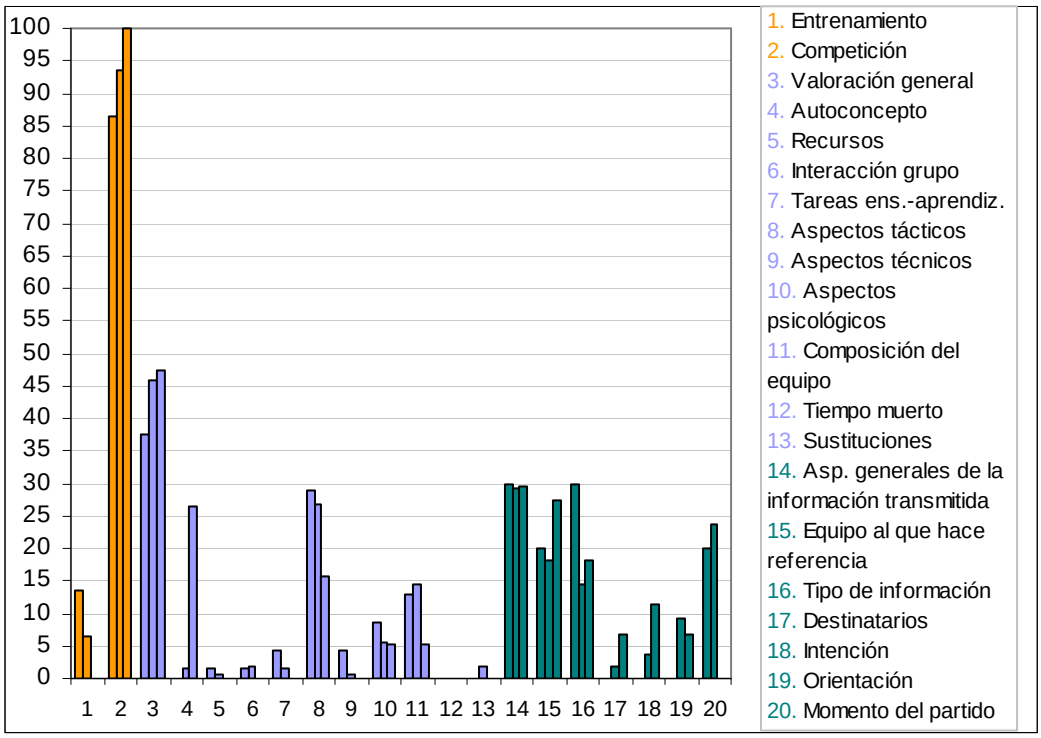


Gráfico 4.24. Evolución del pensamiento de Daniel.

- *Temática. Momento de la dirección de equipo.*

La observación conjunta de los gráficos 4.22., 4.23. y 4.24. permite comprobar el predominio de referencias a la *competición* en las tres fases de la investigación y por parte de los tres sujetos estudiados. En dos de ellos (Juan y Daniel) se aprecia un aumento progresivo de referencias a la *competición* y una disminución de menciones al *entrenamiento*, conforme avanza la investigación (fases B y C). El predominio de referencias a la *competición* es lógico considerando que el diario era elaborado por los entrenadores con motivo de la celebración de los encuentros.

- *Temática. Contenido de la reflexión.*

De modo general podemos indicar que las categorías sobre las que reflexionan principalmente los tres sujetos durante el transcurso de la investigación son fundamentalmente *valoración general, aspectos tácticos* y *autoconcepto.*

Las modificaciones que se aprecian en cuanto al *contenido de la reflexión* a lo largo de la investigación, muestran tendencias diferentes en cada uno de los sujetos estudiados. Entre las principales similitudes encontradas podemos indicar el incremento de referencias a *valoración general* obtenido en dos casos en la fase B (Juan y Daniel), y en los tres casos en la fase C, o el incremento de referencias a *aspectos tácticos* apreciado en dos sujetos en la fase B (Carlos y Juan). Teniendo en cuenta

que en la fase C de la investigación, el valor absoluto obtenido por Juan y Daniel en las categorías incluidas en esta dimensión disminuye considerablemente (valores de 6 y 19 respectivamente), en los tres sujetos se pone de manifiesto que en la fase B los entrenadores diversifican el *contenido de la reflexión* (referencias a mayor cantidad de categorías), aumentando dicho aspecto con relación a las fases A y C.

- *Temática. Conducta verbal durante la competición.*

Durante el transcurso de la investigación los entrenadores estudiados reflexionaban principalmente sobre los siguientes subniveles de la *conducta verbal durante la competición: aspectos generales de la información transmitida, equipo al que hace referencia, tipo de información* y *momento del partido.* La reflexión sobre los subniveles *intención, orientación* y *destinatarios* por parte de los entrenadores es reducida durante la investigación.

Las principales modificaciones acontecidas durante el transcurso de la investigación y manifestadas fundamentalmente en la fase B, y en menor medida en la fase C, muestran una mayor diversificación y especificidad en la reflexión sobre la *conducta verbal durante la competición.* Muestra de ello es el aumento de comentarios sobre subniveles que en la fase A tenían escasa o nula presencia, o en ocasiones el incremento de menciones a subniveles más específicos.

En los tres sujetos disminuyen en la fase B las referencias a *aspectos generales de la información transmitida*, incrementándose por tanto las referencias a otros subniveles más concretos. En lo relativo a los otros tres subniveles comentados con mayor frecuencia (*equipo al que hace referencia la información, tipo de información* y *momento* del partido), se aprecia una tendencia diferente en los tres sujetos sobre todo en la fase B de la investigación. Los escasos valores absolutos correspondientes a la reflexión sobre la *conducta verbal durante la competición* manifestados por Carlos en la fase A (11 menciones) y Daniel en fase C (10 menciones), nos obligan a emplear los datos correspondientes a estas fases con cierta prudencia.

Podemos sintetizar este apartado indicando que con relación a la temática de la reflexión, la influencia del programa formativo aplicado en nuestra investigación incide sobre todo en la diversificación de la reflexión de los entrenadores tanto en la dimensión *contenido de la reflexión*, como en la dimensión *conducta verbal durante la competición.* En la *conducta verbal durante la competición* además de esta diversificación se muestra

una mayor especificidad de la reflexión, disminuyendo las referencias a *aspectos generales de la información transmitida* e incidiéndose en aspectos más concretos de la conducta verbal.

De forma general podemos indicar que existe una cierta similitud en la *temática reflexiva* de los entrenadores estudiados. Entre las categorías o subniveles prioritarios por parte de los entrenadores en los tres niveles de *temática de la reflexión,* podemos destacar: *competición; valoración general, aspectos tácticos* y *autoconcepto; aspectos generales de la información transmitida, equipo al que hace referencia, tipo de información* y *momento del partido.* La reflexión sobre los subniveles *intención, orientación* y *destinatarios,* incluidos en el nivel *conducta verbal durante la competición,* presentan valores reducidos en los tres sujetos.

Nivel de reflexión.

En el análisis de esta dimensión nos referiremos tanto a la *tipología de la reflexión,* como a la *puntuación reflexiva* obtenida por los entrenadores. En el gráfico 4.25. representamos los valores relativos obtenidos por cada uno de los sujetos en cada una de las *tipologías de la reflexión*, el color morado corresponde a Carlos, el azul a Juan y el rosa a Daniel, representando las tres barras presentes en cada *tipología* los valores obtenidos en la misma en cada una de las fases de la investigación (respectivamente A, B y C). Por su parte en la tabla 4.50. mostramos la *puntuación reflexiva* correspondiente a cada uno de los sujetos en las distintas fases de la investigación.

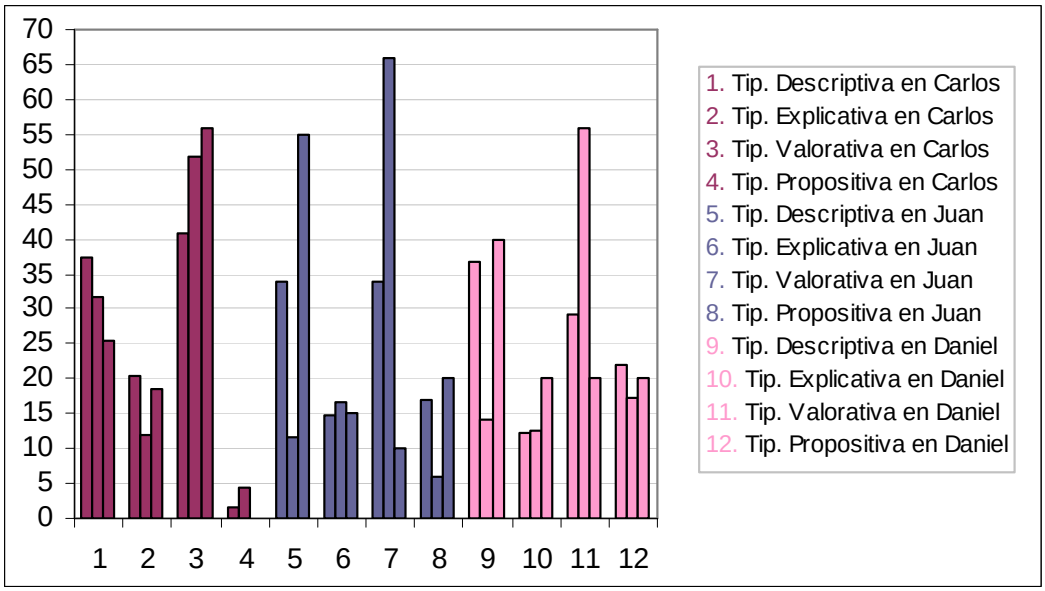


Gráfico 4.25. *Tipología de la reflexión* en los tres sujetos en las tres fases de la investigación.

	FASE A	FASE B	FASE C
PUNTUACIÓN REFLEXIVA DE CARLOS	164,40	172,66	174,40
PUNTUACIÓN REFLEXIVA DE JUAN	182,96	194,16	165
PUNTUACIÓN REFLEXIVA DE DANIEL	185,38	202,98	180

Tabla 4.50. *Puntuación reflexiva* de los tres sujetos en las distintas fases de la investigación.

Como puede apreciarse en el gráfico 4.25. la *tipología descriptiva* y *valorativa* son las que presentan de modo general, valores más elevados en los tres sujetos, disminuyendo en los tres casos en la fase B los porcentajes de *tipología descriptiva* y aumentando los valores relativos correspondientes a la *tipología valorativa.* Este hecho provoca en la fase B en los tres sujetos un predominio del *nivel II de reflexión* (*tipología explicativa o tipología valorativa*), mejorando con ello su capacidad de reflexión. La modificación indicada en la fase B sólo se mantiene en la fase C en el caso de Carlos, manifestándose la tendencia inversa en los otros dos casos. La *tipología propositiva* muestra una disminución en la fase B en el caso de Juan y Daniel y vuelve a aumentar ligeramente en la fase C.

Las modificaciones indicadas en la *tipología de la reflexión* influyen en la *puntuación reflexiva,* en la cual tal y como se refleja en la tabla 4.50. se produce un considerable incremento en los tres sujetos en la fase B de la investigación. En la fase C el nivel de profundidad alcanzado por los sujetos en la fase B no se mantiene, salvo en el caso de Carlos, mostrando una considerable disminución que supone un nivel de profundidad inferior al obtenido en la fase A (caso de Juan y Daniel).

Con relación al *nivel de reflexión* podemos concluir indicando que el programa formativo empleado en la investigación ha incidido fundamentalmente en el incremento de la profundidad de la reflexión de los tres sujetos durante la fase B de la investigación. Los principales cambios acontecidos en los tres sujetos han sido el aumento de la *tipología valorativa* y la disminución de la *tipología descriptiva,* junto a ello se ha producido un descenso de la *tipología propositiva* en dos de los sujetos (Juan y Daniel). La extinción de la intervención desarrollada en nuestra

investigación ha provocado un considerable descenso en la *puntuación reflexiva* mostrándose la tendencia contraria a la manifestada durante la fase B, y alcanzando en esta fase niveles inferiores a los presentados en la fase A (caso de Juan y Daniel), este hecho consideramos que puede ser debido en parte a la cercanía temporal entre los encuentros disputados a final de la temporada, lo cual ocasionaba que en ocasiones los entrenadores tuviesen que cumplimentar el diario inmediatamente después de la finalización del encuentro, desarrollando un discurso menos reflexivo y disponiendo para ello de un tiempo reducido condicionado por el inicio del siguiente encuentro.

Autopercepción.

En el gráfico 4.26. mostramos los valores relativos correspondientes a las categorías incluidas en la dimensión *autopercepción* en cada uno de los sujetos estudiados (Carlos en color morado, Juan en color azul y Daniel en color rosa) en las distintas fases de la investigación. Las tres barras representadas en el gráfico en cada una de las categorías corresponden respectivamente a las fases A, B y C.

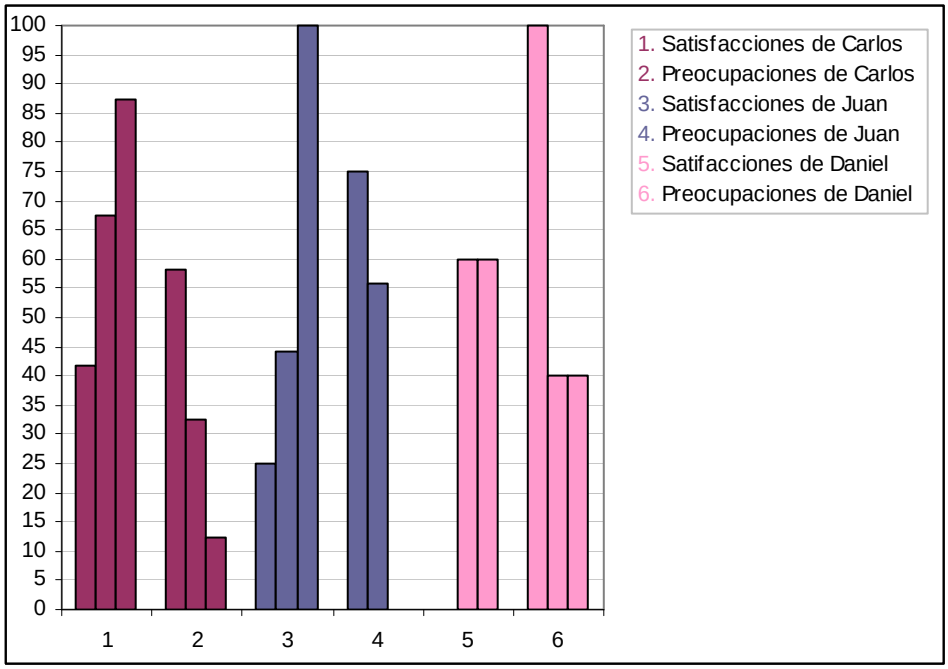


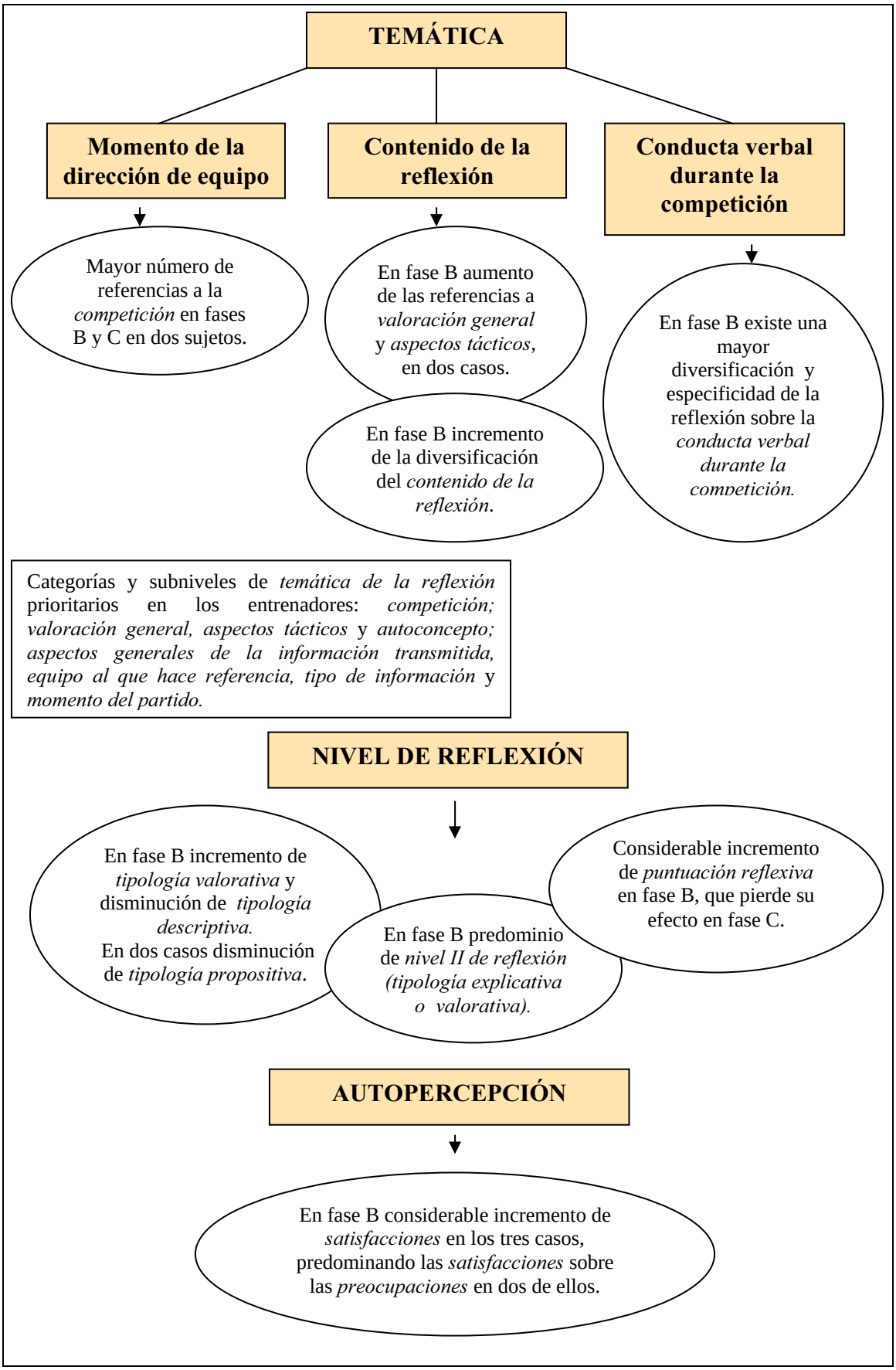
Gráfico 4.26. *Autopercepción* de los tres sujetos en las tres fases de la investigación.

Para el análisis de la eficacia del programa formativo con relación a la dimensión que ahora nos ocupa, obviaremos las fases en las que los valores absolutos presentan valores más reducidos (fase C en Juan y

Daniel), y por el mismo motivo trataremos con prudencia los datos obtenidos en las fase A de estos sujetos.

Como queda patente en los tres sujetos, en la fase B de la investigación se produce un considerable incremento de *satisfacciones* y una disminución de *preocupaciones* por parte de los entrenadores estudiados, invirtiéndose las prioridades respecto a ambas categorías manifestado en la fase A. Considerando el caso de Carlos, en la fase C se enfatiza la tendencia hacia el predominio de *satisfacciones* mostrado en la fase B. En el apartado 4.2.1. cuando abordamos el análisis de cada uno de los sujetos estudiados con relación a la dimensión *autopercepción*, pudimos comprobar que solamente en el caso de Carlos se apreció una cierta relación entre los resultados competitivos y el aumento o disminución de *satisfacciones* y *preocupaciones*. De este modo, consideramos que el incremento del porcentaje de partidos ganados a lo largo de las distintas fases de la investigación, influye en el incremento de *satisfacciones* recogido en el diario del entrenador.

Para finalizar las referencias a la incidencia del programa formativo sobre el pensamiento del entrenador, y con la intención de sintetizar las principales modificaciones acontecidas durante el desarrollo de nuestra investigación, presentamos el cuadro 4.13. en que mediante un mapa conceptual exponemos los aspectos más destacados con relación a las diferentes dimensiones y niveles abordados en nuestra investigación.



Cuadro 4.13. Mapa conceptual de la incidencia del programa formativo sobre el pensamiento del entrenador.

4.2.3.2. INCIDENCIA DEL PROGRAMA SOBRE LA CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR

Para el análisis de la incidencia del programa formativo desarrollado en nuestra investigación sobre la conducta verbal de los entrenadores estudiados, emplearemos las hipótesis relativas a la conducta verbal planteadas al inicio de la investigación. De este modo iremos relacionando cada una de las hipótesis con los diferentes momentos del encuentro en los que el entrenador puede aportar información a sus jugadores y con las modificaciones principales acontecidas en la fase B (intervención a través de la supervisión). Posteriormente analizaremos su evolución en la fase C (extinción de intervención), al objeto de valorar si los cambios producidos se consolidan sin la presencia del supervisor.

Para finalizar este apartado y con la intención de sintetizar las principales modificaciones ocasionadas por la aplicación del programa formativo expondremos las mismas en un mapa conceptual (cuadro 4.14.).

Comenzamos refiriéndonos a las distintas hipótesis de nuestra investigación.

1.1. El contenido de la conducta verbal del entrenador evoluciona a lo largo del proceso hacia un carácter más táctico.

Como aspecto destacado de la conducta verbal de los entrenadores podemos indicar que *antes del partido,* en los *intervalos entre sets* y en los *tiempos para descanso o tiempos muertos* (*momentos de parada del juego* en los que el entrenador puede aportar información conjuntamente a todos los jugadores del equipo)*,* predomina en todos los sujetos y en todas las fases la información *táctica* y *psicológica*, apareciendo escasas referencias a las categorías *técnica* y *otros.*

De acuerdo con la hipótesis planteada *antes del partido,* en *intervalos entre sets* y en *tiempos para descanso o tiempos muertos* se aprecia un incremento de la información *táctica* y una disminución de la información *psicológica* en los tres sujetos en la fase B de la investigación. *Antes del partido* (en los tres sujetos) y en *tiempos para descanso o tiempos muertos* (en dos sujetos), predomina la información *táctica* sobre la *psicológica* en la fase B. Por su parte, en *los intervalos entre sets,* el citado incremento de la información *táctica* durante la fase B, hace que predomine esta información, sobre la *psicológica*, en dos casos.

En la fase C de la investigación, las modificaciones manifestadas con relación a esta dimensión de la información en los tres momentos indicados hasta ahora, muestra con relación a la fase B tendencias diferentes en cada uno de los momentos, de esta forma: *antes del partido*, las modificaciones acontecidas en la fase B tienden a suavizarse en la fase C, en los *intervalos entre sets* se enfatizan las tendencias manifestadas en la fase B, predominando la información *táctica* en dos sujetos durante la fase C, en los *tiempos muertos* no se mantienen las modificaciones acontecidas en la fase B, aumentando la información *psicológica* con relación a la fase anterior, en los tres casos.

Durante el partido en los tres sujetos y en las tres fases (excepto en un caso en la fase C) predomina la información *psicológica,* siendo la siguiente categoría más empleada la información *táctica*, y muy poco frecuente la información *técnica* y sobre *otros* aspectos. En la fase B en dos sujetos se produce un incremento de información *psicológica* y una disminución de información *táctica,* sucediendo lo contrario en un sujeto. La tendencia prioritaria manifestada en la fase B (incremento de la información *psicológica* y disminución de información *táctica*) se invierte en la fase C, aumentando la información *táctica* y disminuyendo la información *psicológica* en dos de los sujetos estudiados.

En las *sustituciones* de jugadores, a pesar de la considerable reducción de los valores absolutos con relación a otros momentos del encuentro, es posible apreciar un predominio de información *táctica* y en menor medida información *psicológica*. En el sujeto en el que se obtuvieron mayores valores absolutos, se constata un incremento de información *táctica* y una disminución de la información *psicológica* en la fase B de la investigación.

Después del partido los reducidos valores absolutos obtenidos con relación a las diferentes dimensiones de la información estudiados en nuestra investigación, nos hacen no considerar oportuno realizar ningún tipo de análisis sobre dichos datos.

Los aspectos indicados con relación a esta hipótesis nos permiten concluir indicando que la aplicación del programa formativo empleado en nuestra investigación ha provocado un incremento de la información *táctica* y una disminución de la información *psicológica,* durante la fase B de la investigación, en los *momentos de parada del juego (antes del partido,* en los *intervalos entre sets* y *en los tiempos para descanso o tiempos muertos).* Dicha modificación también se ha apreciado en las

sustituciones de jugadores, aunque debido al escaso valor absoluto obtenido en las diferentes categorías en este momento del encuentro, aconsejamos emplear dichos resultados con prudencia. *Durante el partido* la aplicación del programa formativo no ha conseguido mejoras en el tipo de información, produciéndose una disminución de información *táctica* y un incremento de información *psicológica.* Consideramos que este hecho es debido fundamentalmente a las características de este momento del encuentro y a la influencia que ello tiene en la información aportada por el entrenador, de este modo la tensión, el nerviosismo, la intranquilidad presentes en el entrenador *durante el partido*, le conducen en numerosas ocasiones a la emisión de una información espontánea, impulsiva y visceral, simple reflejo y manifestación de su estado anímico.

La hipótesis 1.1. se confirma en la fase B *antes del partido,* en los *intervalos entre sets*, en los *tiempos para descanso o tiempos muertos* y en las *sustituciones* de jugadores. Mostrando la tendencia contraria *durante el partido.*

1.2. La orientación de la información transmitida por el entrenador mejora, dirigiéndose en mayor medida hacia los aciertos.

Los valores absolutos obtenidos en las categorías incluidas en la dimensión *orientación* de la información han sido muy reducidos en los siguientes momentos: *antes del partido,* en los *intervalos entre sets,* en las *sustituciones* de jugadores, *después del partido*. Motivo por el cual no consideramos oportuno realizar el análisis de la dimensión que ahora nos ocupa, en dichos momentos del encuentro.

En los *tiempos para descanso o tiempos muertos* a pesar de los reducidos valores absolutos obtenidos por diferentes sujetos en algunas fases de la investigación, podemos indicar, teniendo en cuenta los datos correspondientes a los valores más frecuentes, que existe un predominio de información sobre *errores* en dos sujetos en las fases A y B, manifestándose una tendencia al incremento de referencias a los *aciertos* en la fase B de la investigación (debemos emplear estos datos con prudencia debido a la escasez de datos disponibles).

Durante el partido existe un considerable predominio de información sobre *errores* en los tres sujetos y en las tres fases de la investigación, pese a ello en las fase B y C se produce un incremento de la información sobre *aciertos* y una disminución de la información sobre *errores.*

La hipótesis 1.2. se confirma *durante el partido* y en los *tiempos para descanso o tiempos muertos* (dos sujetos), resultando conveniente indicar la escasa frecuencia obtenida por algunos sujetos en diferentes fases de la investigación en los *tiempos para descanso o tiempos muertos* y en las tres fases de la investigación *antes del partido,* en los *intervalos entre sets,* en las *sustituciones* y *después del partido.*

1.3. El carácter prescriptivo de la conducta verbal del entrenador y la solicitud de búsqueda de respuestas por parte de los jugadores aumentan.

Con relación a los aspectos comentados en la hipótesis 1.3. relativos a la dimensión *intención* de la información, podemos indicar las siguientes tendencias en los diferentes momentos de emisión de información por parte del entrenador.

Durante el partido (en los tres sujetos) y en los *tiempos para descanso o tiempos muertos* (en dos casos) se produce en la fase B un incremento de información *prescriptiva* y una disminución de la información *descriptiva.* Dicha tendencia se mantiene en la fase C en los *tiempos para descanso* (en dos casos), invirtiéndose la misma en dos casos, en la fase C, *durante el partido.* En las *sustituciones* de jugadores, a pesar del reducido valor absoluto obtenido por algunos sujetos en diferentes fases de la investigación, se aprecia una mayor frecuencia de información *prescriptiva* que *descriptiva*, en el sujeto en el que los valores absolutos son mayores en la fase B se produce un considerable incremento de la información *prescriptiva* y una disminución de la información *descriptiva.*

En los *intervalos entre sets* se manifiestan tendencias diferentes, e incluso opuestas, en los distintos sujetos estudiados en las categorías correspondientes a la información *descriptiva* y a la información *prescriptiva*, en las fases B y C de la investigación. Las modificaciones más generalizadas con relación a esta dimensión de la información muestran una tendencia hacia el equilibrio entre la información *descriptiva* y *prescriptiva* en la fase B, y una disminución de la información *interrogativa* (en dos casos) en las fases B y C de la investigación.

Antes del partido en las fases B y C de la investigación se incrementa la información *descriptiva* y disminuye la información *prescriptiva,* en los tres sujetos estudiados. La hipótesis 1.3. no se confirma *antes del partido* y en los *intervalos entre sets.*

La frecuencia obtenida en relación a esta dimensión *después del partido* es muy reducida, motivo por el cual no hemos considerado oportuno realizar el análisis de la misma.

Teniendo en cuenta los aspectos comentados con relación a la hipótesis 1.3. en los distintos momentos de aporte de información durante el encuentro, podemos concluir indicando que dicha hipótesis se confirma en algunos momentos del encuentro *(durante el partido,* en los *tiempos para descanso o tiempos muertos* y en las *sustituciones)*, y en otros momentos no se confirma *(antes del partido,* en los *intervalos entre sets).*

1.4. Se alcanza un equilibrio entre la información dada por el entrenador sobre aspectos del propio equipo y del contrario.

A pesar del elevado predominio de información sobre el equipo *propio* manifestado por los tres sujetos estudiados, en las tres fases de la investigación (valores superiores al 80% en todos los casos), *antes del partido,* en los *intervalos entre sets,* en los *tiempos para descanso o tiempos muertos, durante el partido,* y en las *sustituciones* de jugadores (menores valores absolutos obtenidos en las *sustituciones*), el transcurso de la investigación y el programa formativo llevado a cabo durante la fase B, provoca un ligero incremento de referencias al equipo *contrario* y la consiguiente disminución de referencias al equipo *propio.* Dicha modificación se manifiesta en la fase B, en los siguientes momentos del encuentro: *antes del partido* (en dos casos)*,* en los *intervalos entre sets* (en dos casos)*,* en los *tiempos para descanso o tiempos muertos* (en los tres sujetos)*, durante el partido* (en los tres sujetos)*.*

Las modificaciones indicadas, tendentes al incremento de información sobre el equipo *contrario* y a la disminución de referencias al equipo *propio*, se mantienen o se incrementan en la fase C, en los *intervalos entre sets* (en dos casos), en los *tiempos para descanso o tiempos muertos* (en dos sujetos), *durante el partido* (en dos sujetos).

La evolución manifestada a lo largo de la investigación con relación a la dimensión de la conducta verbal *equipo al que hace referencia la información* nos hace comprobar la existencia de una tendencia generalizada hacia el incremento de información sobre el equipo *contrario*, pero que en ningún caso llega a alcanzar valores relativos cercanos a los obtenidos en la información sobre el *propio* equipo. Debido a ello consideramos que existe, en la conducta verbal de los entrenadores estudiados, una tendencia hacia la consecución de lo indicado en la

hipótesis 1.4., pero que no llega a alcanzarse el equilibrio entre las dos categorías indicadas en la misma.

En el apartado 4.2.2., cuando nos referimos al análisis de la conducta verbal del entrenador en los diferentes momentos de aporte de información durante la dirección de equipo en competición, indicamos que dos de los sujetos estudiados reconocían explícitamente la problemática y dificultad que poseían en la observación del contrario durante el transcurso de la competición. Debido a esta dificultad, a pesar del reconocimiento por parte de los entrenadores de la importancia de la información sobre el equipo *contrario*, consideramos que las posibilidades de aporte de información adecuada y certera sobre el equipo *contrario* están limitadas por la propia capacidad de observación del entrenador principiante.

El hecho citado anteriormente, nos hace pensar en la necesidad de incluir en el programa formativo actividades concretas tendentes a la mejora de la capacidad de observación del entrenador sobre el equipo *contrario* durante la dirección de equipo en competición, de forma que podamos comprobar la influencia de la mejora de la capacidad de observación del entrenador, en su conducta verbal con relación a la dimensión *equipo al que hace referencia la información.*

1.5. En momentos de parada del juego, la información colectiva emitida por el entrenador aumenta, mientras la información individual desciende.

En los *momentos de parada del juego* en los que el entrenador puede aportar información conjuntamente a todos los jugadores del equipo y éstos pueden estar atentos prioritariamente a sus indicaciones *(antes del partido, intervalos entres sets* y *tiempos para descanso o tiempos muertos)* la conducta verbal del entrenador debería ser fundamentalmente *colectiva.*

En los tres sujetos estudiados en nuestra investigación, el predominio de información *colectiva* sobre la información *individual* ha sido patente desde el inicio de la investigación (en las tres fases de la investigación). A pesar de ello, la evolución de la conducta verbal indicada en la hipótesis 1.5. se ha cumplido en los tres sujetos, en las fases B de la investigación en los *intervalos entre sets* y en los *tiempos para descanso o tiempos muertos*, manteniéndose los datos en la fase C. De esta forma en ambos momentos se ha producido un incremento de la información *colectiva* y una disminución de la información *individual* durante el transcurso de la investigación.

En el momento *antes del partido,* en la fase B de la investigación, no se produce una modificación generalizada en la conducta verbal de los entrenadores tendente al aumento de información *colectiva* y descenso de información *individual*, dado que los entrenadores tenían ya valores bastante elevados de información *colectiva*. Un hecho destacado acontecido durante esta fase es el aumento en la concreción de los destinatarios de la información por parte de uno de los sujetos estudiados, esta actuación del entrenador facilita la identificación del jugador/es al que va o a los que va dirigida al información. En este mismo momento del encuentro y en la fase C de la investigación, los cambios se mantienen en dos sujetos, mostrando una tendencia contraria en el otro sujeto estudiado. La concreción de los destinatarios de la información acontecida en uno de los sujetos en la fase B se enfatiza aún más en la fase C.

Sintetizando podemos indicar que la hipótesis 1.5. se confirma en los *intervalos entre sets* y en los *tiempos para descanso o tiempos muertos* en la fase B, no siendo así *antes del partido*.

Pese a ello el predominio de información *colectiva* sobre información *individual* presente en los tres sujetos estudiados desde el inicio de la investigación, nos hace cuestionarnos la necesidad de la intervención en los *destinatarios de la información* en estos *momentos de parada del juego*, de hecho las modificaciones provocadas por la aplicación del programa formativo conducen en ciertas ocasiones a un alejamiento de los porcentajes establecidos por los expertos en el modelo de eficacia empleado en nuestra investigación. Aunque desde el inicio de la investigación hemos tenido en cuenta el nivel de partida de los entrenadores y sus necesidades, y hemos adaptado el desarrollo del programa a cada uno de ellos (adecuación de objetivos, proposición de actividades complementarias, sugerencias de estrategias de actuación, etc.), consideramos que la facilidad de los entrenadores para modificar su actuación con relación a la dimensión *destinatarios de la información* en estos *momentos de parada del juego*, ha provocado en ciertas ocasiones que incluso se superen los valores sugeridos en el modelo de eficacia.

1.6. Durante el transcurso del encuentro, la información individual transmitida por el entrenador aumenta, disminuyendo la información colectiva.

Esta hipótesis hace referencia a la evolución de los *destinatarios de la información* en un solo momento del encuentro, *durante el partido.* En este momento del encuentro se manifiesta en los tres sujetos y en las tres

fases de la investigación, un predominio de información *individual* sobre la información *colectiva*, así como una considerable presencia de información *indefinida*.

El desarrollo del programa formativo aplicado en nuestra investigación provoca que la información emitida por dos de los entrenadores estudiados, *durante el partido,* en las fases B y C de la investigación, se modifique suponiendo un incremento de los porcentajes de información *individual* y un descenso de los porcentajes de información *colectiva.* En estas dos fases se aprecia, en dos de los sujetos estudiados, una disminución de la información *indefinida*, contribuyendo este hecho a la mejor identificación de los destinatarios de la información, tanto por parte de los codificadores que han participado en la investigación, como de los propios jugadores del equipo.

Para finalizar las referencias a la incidencia del programa formativo empleado en la investigación, sobre la conducta verbal de los entrenadores estudiados, y con objeto de sintetizar y facilitar la comprensión de esta influencia del programa, presentamos el cuadro 4.14. Se trata de un mapa conceptual en el cual indicamos junto a cada una de las hipótesis empleadas en nuestra investigación, la confirmación o no de la misma en la fase B de la investigación, y con relación a los diferentes momentos de emisión de información por parte del entrenador durante la dirección de equipo en competición. En el mapa reflejamos también la evolución de los datos en la fase C (extinción de la intervención), con el objeto de valorar el mantenimiento o no de los valores obtenidos. Con la intención de diferenciar el grado de cumplimiento o incumplimiento de la hipótesis, indicamos a continuación de cada momento, entre paréntesis, las ocasiones en las que la hipótesis se verifican o no se verifican en dos sujetos.

Hipótesis 1.1. El contenido de la conducta verbal del entrenador evoluciona a lo largo del proceso hacia un carácter más táctico.

EN FASE B

- Se confirma:

· En los momentos de parada del juego *(antes del partido,* en *intervalos entre sets,* en *tiempos muertos).*

· En *sustituciones* (escasa frecuencia).

- No se confirma:

· *Durante el partido.*

EN FASE C

- Se mantiene: en *intervalos entre sets*.
- No se mantiene: en *tiempos muertos* (dos casos).
- Mejora: *durante el partido* (dos casos).

Hipótesis 1.2. La orientación de la información transmitida por el entrenador mejora, dirigiéndose en mayor medida hacia los aciertos.

EN FASE B

- Se confirma:

· *Durante el partido.*

· En *tiempos muertos,* en dos casos. (Escasa frecuencia).

EN FASE C

- Se mantiene: *durante el partido.*

Hipótesis 1.3. El carácter prescriptivo de la conducta verbal del entrenador y la solicitud de búsqueda de respuestas por parte de los jugadores aumentan.

EN FASE B

- Se confirma:

· *Durante el partido.*

· En *tiempos muertos.*

· En *sustituciones* (escasa frecuencia).

- No se confirma:

· *Antes del partido.*

· En *intervalos entre sets.*

EN FASE C

- Se mantiene: en *tiempos muertos* (dos casos).
- No se mantiene: *durante el partido* (dos casos).
- No se confirma: *antes del partido,* en *intervalos entre sets.*

Hipótesis 1.4. Se alcanza un equilibrio entre la información dada por el entrenador sobre aspectos del propio equipo y del contrario.

EN FASE B

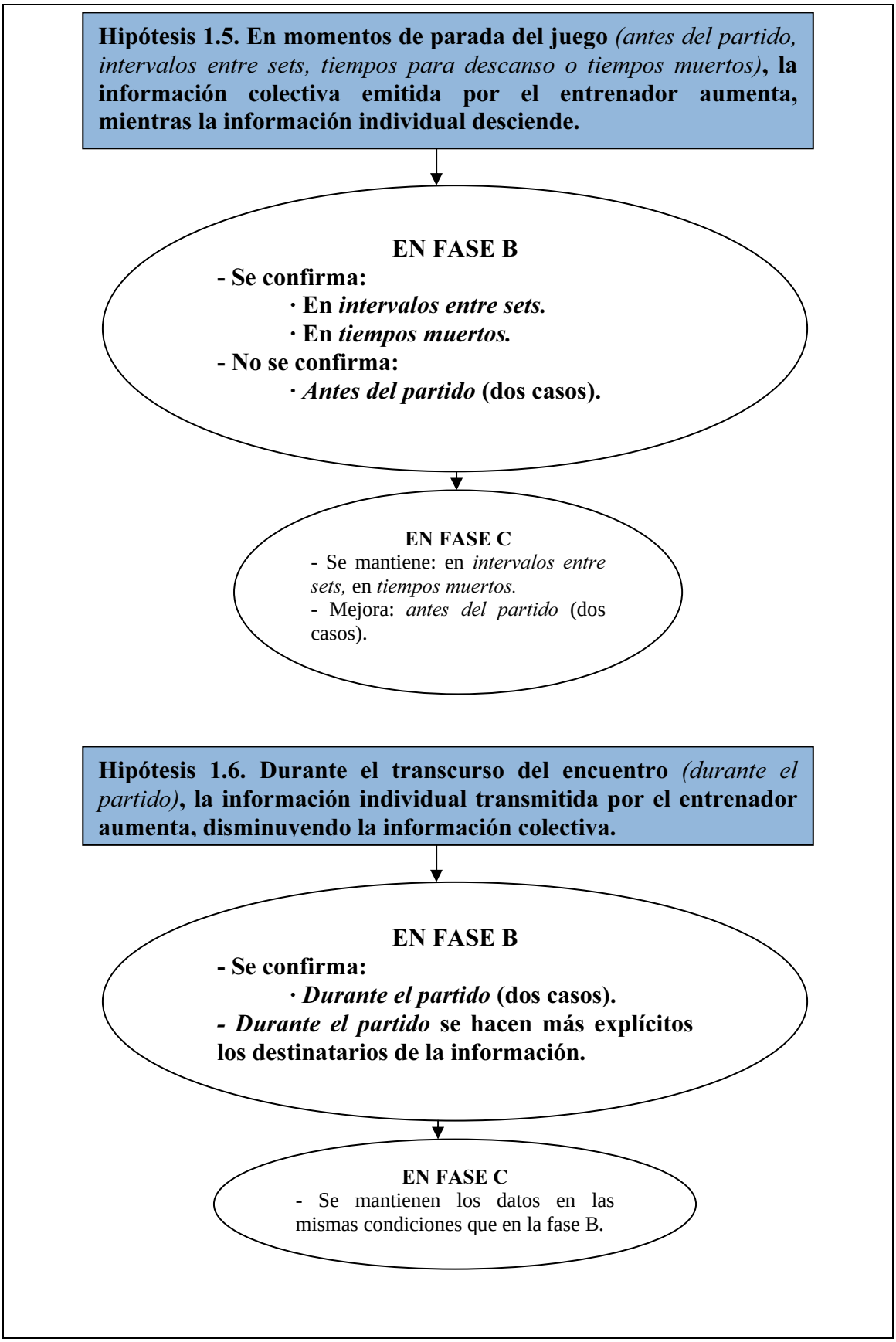
- Existe una tendencia hacia el modelo de eficacia, sin llegar a alcanzar el equilibrio propuesto entre ambas categorías:

· En los momentos de parada del juego *(tiempos muertos; antes del partido*, en dos casos*;* en *intervalos entre sets*, en dos casos*).*

· *Durante el partido.*

EN FASE C

- Se mantiene la tendencia hacia el modelo de eficacia, sin llegar a alcanzar el equilibrio propuesto entre ambas categorías: en *intervalos entre sets* (dos casos), en *tiempos muertos* (dos casos), *durante el partido* (dos casos).
- No se mantiene la tendencia indicada: *antes del partido* (dos casos).



Cuadro 4.14. Mapa conceptual de la incidencia del programa formativo en la conducta verbal del entrenador.

4.2.3.3. RELACIÓN ENTRE LA INCIDENCIA DEL PROGRAMA SOBRE EL PENSAMIENTO Y SOBRE LA CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR

Una vez analizada de forma separada la influencia del programa formativo aplicado en nuestra investigación, en el pensamiento y conducta verbal de los entrenadores estudiados, queremos concluir este apartado 4.2.3. referente a *la eficacia del programa de formación* abordando conjuntamente la influencia del programa en ambas variables. La visión conjunta de las modificaciones o tendencias fundamentales manifestadas en el pensamiento y conducta verbal del entrenador nos permitirán comprobar la relación existente entre ambas.

Las modificaciones más generalizadas acontecidas en la conducta verbal de los entrenadores estudiados, debidas a la aplicación del programa formativo, se producen en las dimensiones: *equipo al que hace referencia* la información (incrementándose el porcentaje de referencias al equipo *contrario*, a pesar de que continúan siendo considerablemente predominantes las referencias al equipo *propio*), y *tipo de información* (aumentando y predominando la información *táctica* sobre el resto de tipos de información). Estas dos dimensiones aparecen también entre las predominantes en la *temática de la reflexión* sobre la *conducta verbal durante la competición*. Debido a este hecho, podemos indicar que existe una cierta relación entre los subniveles fundamentales de la conducta verbal sobre los que el entrenador reflexiona y las modificaciones acontecidas en su conducta verbal.

El *momento del partido* así como los *aspectos generales de la información transmitida* aparecen también entre los principales subniveles de la conducta verbal durante la competición, sobre los que los entrenadores reflexionan. La reflexión sobre los *momentos del encuentro* (aunque presenta una escasa frecuencia), está centrada fundamentalmente en los siguientes momentos: *durante el partido, tiempos muertos* y en menor medida *intervalos entre sets*. De acuerdo con este hecho, las principales modificaciones en la conducta verbal de los entrenadores se han producido en los tres momentos indicados.

La diversificación y especificidad de la *reflexión sobre la conducta verbal durante la competición* acontecida en la fase B de la investigación, consideramos que es una manifestación de la influencia del programa formativo desarrollado durante la investigación. Esta diversificación y

especificidad se muestra en la ampliación de la variedad de categorías sobre las que los entrenadores reflexionan, y en el contenido de dicha reflexión, centrado en aspectos específicos relacionados principalmente con las dimensiones y categorías abordadas en la conducta verbal. De acuerdo con estas modificaciones apreciadas en el pensamiento de los entrenadores, se producen modificaciones en todas las dimensiones estudiadas de la conducta verbal del entrenador, si bien es cierto que el grado de dichas modificaciones es diferente en las distintas dimensiones (fundamentalmente en las dimensiones *tipo de información* y *equipo al que hace referencia* la información, seguidos de *destinatarios de la información*, puesto que los entrenadores estudiados poseían en esta dimensión un perfil cercano al indicado en el modelo de eficacia, *intención* y *orientación* de la información).

El incremento de la reflexión correspondiente a la *tipología valorativa* manifestado en la fase B, unido a la disminución de la *tipología descriptiva*, consideramos que está relacionado con el incremento de conocimientos sobre la dirección de equipo, así como de las principales características del modelo de eficacia de la conducta verbal, aspecto que contribuye al establecimiento de juicios de valor acerca de las actuaciones desarrolladas durante el encuentro. La disminución apreciada en la *tipología propositiva* pone de manifiesto que el programa formativo empleado en la investigación, aunque contribuye al aumento de la profundidad de la reflexión realizada por el entrenador, no permite incrementar la reflexión correspondiente al *nivel III* (*tipología propositiva*).

Finalmente el incremento de *satisfacciones* y el predominio de *satisfacciones* sobre *preocupaciones* manifestado en la dimensión *autopercepción*, consideramos que está muy relacionado con la optimización de la conducta verbal del entrenador durante la fase B de la investigación. De este modo la modificación en la conducta verbal de los entrenadores, acercándose al modelo de eficacia establecido, contribuye a mejorar la percepción que los entrenadores tienen sobre sí mismos y sobre su actuación, durante la dirección de equipo en competición.

Para concluir las referencias a las relaciones entre estas dos variables de la investigación, queremos indicar que a pesar de que el programa formativo ha estado orientado fundamentalmente hacia la optimización de la conducta verbal de los entrenadores, dichas modificaciones así como las propias actividades incluidas en el programa formativo, han provocado una mejora de la capacidad reflexiva de los entrenadores, concretándose en una mayor diversificación tanto en el *contenido de la reflexión* como en la

reflexión sobre la conducta verbal durante la competición, e incrementándose en este último caso también la especificidad de la reflexión; lo cual indica que los entrenadores reflexionan en mayor medida sobre dimensiones o categorías concretas de la conducta verbal del entrenador. Unido a los aspectos anteriores, queremos indicar la tendencia de los entrenadores estudiados a seguir rutinas similares en la redacción del diario (manifestado en mayor medida una vez que se acostumbran a la elaboración del mismo, en fases B y C), desarrollando una secuencia similar a la que presentamos a continuación: valoración general del encuentro, autoconcepto, aspectos tácticos, referencias a aspectos diversos, indicaciones sobre la conducta verbal durante la competición, autoconcepto y/o valoración general.

Sintetizando podemos indicar que existe una relación e influencia entre las dos variables estudiadas: pensamiento y conducta verbal. De este modo las principales modificaciones y tendencias manifestadas en el pensamiento del entrenador, están en consonancia con los cambios fundamentales producidos en la conducta verbal. De la misma manera, la optimización de la conducta verbal del entrenador, acercándose al modelo de eficacia establecido, ha provocado modificaciones en el pensamiento del entrenador caracterizadas por la diversificación de la reflexión, incremento de la profundidad reflexiva y *autopercepción* más positiva del entrenador (aumento de *satisfacciones*).

Para concluir presentamos el cuadro 4.15. en el que detallamos las principales modificaciones acontecidas en el pensamiento y conducta verbal del entrenador durante la fase B de la investigación, así como las categorías, o en su caso subniveles, predominantes en el pensamiento del entrenador.

PENSAMIENTO	CONDUCTA VERBAL
TEMÁTICA **Categorías/subniveles predominantes:** - Competición. (Aumento en fase B). - Valoración general.(Aumento en fase B). - Aspectos tácticos. (Aumento en fase B). - Autoconcepto. - Aspectos generales de la información transmitida. - Equipo al que hace referencia la información. - Tipo de información. - Momento del partido. **Principales modificaciones en fase B:** - Incremento de la diversificación del contenido de la reflexión. - Mayor diversificación y especificidad de la reflexión sobre la conducta verbal durante la competición. **NIVEL DE REFLEXIÓN** **Principales modificaciones en fase B:** - Incremento de tipología valorativa y disminución de tipología descriptiva y propositiva. - Predominio de nivel II de reflexión (tipología explicativa o valorativa). - Incremento en la puntuación reflexiva. **AUTOPERCEPCIÓN** **Principales modificaciones en fase B:** - Incremento y predominio de satisfacciones sobre preocupaciones.	**Principales modificaciones en fase B:** Incremento de: - Referencias al equipo contrario: en momentos de parada del juego y durante el partido. - Información táctica: en momentos de parada del juego y en sustituciones (escasa número de datos). - Información individual: durante el partido. - Información colectiva: en tiempos muertos e intervalos entre sets. - Información prescriptiva: durante el partido, en tiempos muertos y en sustituciones (escaso número de datos). - Información sobre aciertos: durante el partido y en tiempos muertos (escasa frecuencia).

Cuadro 4.15. Principales modificaciones en el pensamiento y conducta verbal de los entrenadores estudiados, producidas por el programa de formación (fase B).

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

MENÚ SALIR

ÍNDICE DE CONTENIDOS

5.1. CONCLUSIONES SOBRE EL ESTUDIO DESCRIPTIVO

5.1.1. Conclusiones sobre el modelo de eficacia docente.

5.2. CONCLUSIONES SOBRE EL ESTUDIO DE CASOS

5.2.1. Conclusiones sobre el pensamiento del entrenador.

5.2.2. Conclusiones sobre la conducta verbal del entrenador.

5.2.3. Conclusiones sobre el programa formativo.

5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez que hemos expuesto el desarrollo de nuestra investigación y los resultados obtenidos a partir de la misma, queremos concluir el informe de la investigación sintetizando las principales conclusiones obtenidas mediante la realización del estudio que ahora nos ocupa.

En la presentación y estructuración de las conclusiones tendremos en cuenta las dos variables de estudio de nuestra investigación: pensamiento del entrenador, y conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición; así como los objetivos, metas o intenciones fundamentales que hemos perseguido con el desarrollo de la investigación. Los objetivos, presentados en el apartado 3.1.1., son los siguientes:

1. Conocer los patrones de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol, definidos por los expertos.

2. Conocer la evolución de la autopercepción, nivel de reflexión y contenido de la reflexión de los entrenadores principiantes, a lo largo de la temporada.

3. Optimar los patrones de eficacia de la conducta verbal de los entrenadores principiantes de voleibol durante la competición.

4. Comprobar la eficacia de un modelo de supervisión para la optimización de la conducta verbal del entrenador principiante.

5. Desarrollar un programa de formación de entrenadores principiantes para la mejora de las destrezas docentes y la capacidad de reflexión.

6. Desarrollar los instrumentos empleados en el registro de la conducta verbal del entrenador durante la competición.

La consideración de ambos elementos (variables y objetivos) nos ha llevado a diferenciar tres apartados en la exposición de las conclusiones:

1. Conclusiones sobre el **estudio descriptivo**, y de forma concreta sobre el **modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador**. En este apartado sintetizaremos las principales características asignadas por los expertos en voleibol a la conducta verbal del entrenador, en cada uno de los

momentos diferenciados en la dirección de equipo en competición (*antes del partido, intervalos entre sets, tiempos para descanso o tiempos muertos, sustituciones y después del partido*).

En esta primera parte de las conclusiones trataremos el primero de los objetivos planteados, referido al conocimiento y construcción de un modelo de eficacia de conducta verbal dele entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición.

2. Conclusiones sobre el **estudio de casos**. Bajo este epígrafe recogeremos tres grandes subapartados referidos a las distintas variables de estudio de nuestra investigación (pensamiento y conducta verbal del entrenador), y al programa formativo empleado.

2.1. Conclusiones sobre el **pensamiento del entrenador**. En el cual nos referiremos a las diferentes dimensiones y niveles analizados en nuestra investigación, con relación a dicha variable de estudio, es decir, *temática (momento de la dirección de equipo, contenido de la reflexión* y *conducta verbal durante la competición), nivel de reflexión* y *autopercepción.*

En este apartado haremos referencia al segundo objetivo planteado en la investigación, referido al conocimiento de la evolución de la *autopercepción, nivel de reflexión* y *contenido de la reflexión.*

2.2. Conclusiones sobre la **conducta verbal del entrenador**. En esta ocasión sintetizaremos los resultados obtenidos con relación a la conducta verbal de los entrenadores estudiados, considerando el momento en que se emite la información verbal (los seis momentos diferenciados) y el contenido de la misma (refiriéndonos por tanto a las dimensiones *equipo al que hace referencia la información, tipo de información, acción de juego sobre la que se informa, destinatarios, intención* y *orientación de la información*).

Nos referiremos por tanto, al tercer objetivo planteado en la investigación, es decir, a la optimización de los patrones de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición.

2.3. Conclusiones sobre el **programa formativo**. En este epígrafe haremos referencia a la utilidad y validez del modelo de supervisión, y en general al programa de formación empleado en nuestra investigación.

La exposición de los aspectos relacionados con los temas indicados anteriormente nos permitirá dar respuesta a los objetivos cuarto y quinto de nuestra investigación, es decir, a todo lo relacionado con el programa formativo y las actividades empleadas en nuestra investigación.

Comenzamos la exposición de las principales conclusiones relativas a cada uno de los niveles diferenciados.

5.1. CONCLUSIONES SOBRE EL ESTUDIO DESCRIPTIVO

Como ya hemos indicado anteriormente, comenzaremos exponiendo las conclusiones extraídas a partir del estudio descriptivo desarrollado en nuestra investigación, mediante el cual hemos pretendido elaborar un modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición.

5.1.1. CONCLUSIONES SOBRE EL MODELO DE EFICACIA DE LA CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR

Los datos extraídos a partir del cuestionario empleado en nuestra investigación y cumplimentado por expertos en voleibol, serán la fuente de información empleada para la exposición de las conclusiones sobre el modelo de eficacia de la conducta verbal.

Con objeto de estructurar de forma clara las conclusiones sobre el modelo de eficacia, nos referiremos de forma aislada a cada uno de los momentos del encuentro sobre los que los expertos fueron encuestados *(antes del partido, intervalos entre sets, tiempos para descanso o tiempos muertos, durante el partido, sustituciones* y *después del partido).*

1) ***Antes del partido****, la conducta verbal del entrenador de voleibol debe ser fundamentalmente de tipo táctico y referida tanto a aspectos del equipo propio como del contrario, predominando ligeramente éste último. Es aconsejable que sea una información prioritariamente colectiva, empleando la información individual en menor medida y dirigiéndola hacia jugadores relevantes del equipo.*

2) ***La conducta verbal del entrenador de voleibol en los intervalos entre sets, es recomendable que sea principalmente de tipo táctico, referida en similar medida a aspectos del equipo propio y contrario. Debe tratarse de una información principalmente colectiva (dirigiendo la información individual fundamentalmente al colocador principal o atacante principal), con un marcado carácter positivo, no siendo aconsejable que el entrenador se refiera a más de tres puntos informativos.***

3) ***En los tiempos para descanso o tiempos muertos, la información verbal aportada por el entrenador de voleibol a sus jugadores debe ser principalmente táctica, incidiendo tanto en el equipo propio como en el contrario (en cantidad levemente mayor), dirigiéndola de manera ligeramente superior al colectivo que a jugadores concretos (principalmente colocador principal o atacante principal), e imprimiéndole un carácter fundamentalmente positivo. No es recomendable que el entrenador se refiera a más de tres puntos informativos en este momento.***

4) ***Durante el partido la información que el entrenador transmite a sus jugadores es aconsejable que sea prioritariamente de tipo táctico, individual, referida en similar medida a aspectos del equipo propio y contrario, y con un marcado carácter positivo.***

5) ***La conducta verbal del entrenador en las sustituciones de jugadores es recomendable que sea principalmente de tipo táctico, referida tanto al equipo propio como al contrario (predominando ligeramente las indicaciones sobre el primero). Debe ser una información prioritariamente individual, dirigida a los jugadores que participan en la sustitución y principalmente al sustituto.***

6) ***Después del partido, la información verbal aportada por el entrenador a sus jugadores debe ser principalmente de tipo táctico, referida sobre todo al propio equipo, dirigida en mayor medida al colectivo que a jugadores individuales y con una orientación positiva.***

5.2. CONCLUSIONES SOBRE EL ESTUDIO DE CASOS

En este apartado recogeremos las principales conclusiones extraídas a partir del estudio de casos desarrollado en nuestra investigación, y referidas al pensamiento del entrenador, a la conducta verbal de éste y al propio programa formativo empleado en nuestro estudio.

5.2.1. CONCLUSIONES SOBRE EL PENSAMIENTO DEL ENTRENADOR

Con relación a la variable de estudio que ahora nos ocupa, indicaremos las conclusiones fundamentales obtenidas en cada una de las dimensiones *(temática de la reflexión, nivel de reflexión* y *autopercepción)*, y niveles diferenciados en ellas (en la *temática de la reflexión*, los niveles correspondientes al *momento de la dirección de equipo, contenido de la reflexión* y *conducta verbal durante la competición*).

Temática de la reflexión.

1) ***Las categorías y subniveles prioritarios de "temática de la reflexión" en los tres entrenadores estudiados son los siguientes:***

1.1. ***En relación al momento de la dirección de equipo, la "competición".***

En relación al *momento de la dirección de equipo*, en las fases B y C de la investigación se aprecia un incremento de referencias a la *competición* y una disminución de referencias al *entrenamiento*, en dos sujetos. Esta modificación consideramos que se debe fundamentalmente a que en nuestra investigación, la elaboración del diario estaba ligada con la celebración de los encuentros, siendo éste el motivo de realización del diario.

1.2. ***En relación al contenido de la reflexión, "valoración general", "aspectos tácticos" y "autoconcepto".***

En el nivel correspondiente al *contenido de la reflexión*, los sujetos estudiados coinciden, de modo generalizado, en la importancia concedida a las categorías: *valoración general, aspectos tácticos* y *autoconcepto*. Esto ocurre a pesar de que se aprecian tendencias concretas y diferentes en la

evolución de las distintas categorías en cada uno de los sujetos. El predominio de las categorías indicadas, consideramos que puede ser debido a la tendencia de los entrenadores estudiados a mantener rutinas similares en cuanto a la estructuración y elaboración del diario, una vez que se acostumbran y se familiarizan con la realización del mismo (sobre todo a partir de la fase B).

1.3. *En relación a la conducta verbal durante la competición: "equipo al que hace referencia la información", "tipo de información" y "momento del partido"*.

En relación a la *conducta verbal durante la competición*, los subniveles a los que los entrenadores se han referido en el diario con mayor frecuencia son: *equipo al que hace referencia, tipo de información, momento del partido,* y *aspectos generales de la información transmitida*. Los motivos fundamentales de ello consideramos que son los siguientes:

- El predominio de referencias a los subnives *equipo al que hace referencia* y *tipo de información*, creemos que es debido a la propia consideración de los entrenadores, de que estos aspectos son los fundamentales a considerar, en relación al contenido de la conducta verbal a transmitir durante la dirección de equipo en competición.
- La considerable frecuencia de referencias al *momento del partido*, consideramos que está motivada por el enfoque de la supervisión, en la cual hemos diferenciado los seis momentos en los que el entrenador puede aportar información a sus jugadores durante el desarrollo del encuentro, y hemos incidido en analizar o diferenciar la actuación en cada uno de estos momentos. Este hecho consideramos que tiene influencia en la reflexión del entrenador, produciendo que cuando éste se refiera a aspectos sobre su conducta verbal, considere el momento de emisión de la misma.

Por su parte, las referencias a *aspectos generales de la información transmitida*, gozando de una gran frecuencia durante la investigación, muestran a lo largo de la misma una tendencia hacia una mayor concreción y especificidad.

2) *El "contenido de la reflexión" del entrenador se ha diversificado durante nuestra investigación debido a la aplicación del programa formativo.*

La elaboración del diario por parte de los entrenadores, así como el desarrollo de las reuniones de supervisión investigadora/entrenador,

llevadas a cabo durante la fase B de la investigación, han contribuido a aumentar o diversificar los aspectos sobre los que los entrenadores estudiados reflexionaban en el diario. Consideramos que las actividades reflexivas desarrolladas por el entrenador, durante la aplicación del programa formativo, han contribuido decisivamente al incremento de los elementos objeto de reflexión, por parte de éste, aumentando la cantidad de variables que los entrenadores tienen en cuenta en su reflexión y haciendo que éstos centren su atención en mayor cantidad de aspectos.

3) ***El desarrollo del programa formativo empleado en la investigación contribuye al incremento de la diversificación y especificidad de la reflexión del entrenador sobre la "conducta verbal durante la competición".***

El mayor conocimiento de los entrenadores sobre la *conducta verbal durante la competición*, desarrollado a través de las sesiones de supervisión, les hace poder reflexionar sobre más variables o aspectos relacionados con este tema, y centrarse en aspectos más concretos y específicos, (muestra de ello es la disminución de referencias a *aspectos generales de la información transmitida*, manifestada por los tres entrenadores en la fase B de la investigación). Las modificaciones manifestadas en la fase de intervención, con relación a la *reflexión sobre la conducta verbal durante la competición*, tienden a mantenerse (aunque en menor medida) una vez eliminada la intervención, fase C.

Nivel de reflexión.

4) ***El programa formativo empleado en la investigación mejora el nivel de reflexión de los entrenadores, aumentando la profundidad de la reflexión realizada. Esta mejora no permite alcanzar el máximo nivel de reflexión ("tipología propositiva").***

La aplicación del programa formativo empleado en nuestra investigación ha provocado, durante la fase de intervención, un incremento en el nivel y profundidad de la reflexión, en los tres sujetos.

Consideramos que la mayor formación de los entrenadores, en cuanto a dirección de equipo en competición, adquirida por la aplicación del programa formativo, aporta a los entrenadores más confianza y seguridad en su actuación, contribuye a la confirmación, o en su caso modificación, de algunas de las creencias de los entrenadores con relación a este tópico. Estos aspectos consideramos que influyen en la tendencia del

entrenador a tratar de valorar lo ocurrido (incrementando la profundidad de su reflexión), más que a limitarse a describirlo. Pese a ello, el hecho de que el programa formativo empleado en nuestra investigación estuviese enfocado más a la conducta verbal que a la reflexión, creemos que ha provocado que, aunque se aumente el nivel y profundidad de la reflexión, éste no alcance un predominio de niveles superiores (*tipología propositiva*).

Autopercepción.

5) ***Los sujetos estudiados mejoran su "autopercepción" debido a la aplicación del programa formativo.***

La formación teórica y práctica sobre la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición, adquirida por los entrenadores, debido a la aplicación del programa formativo, creemos que contribuye al aumento de la seguridad, confianza y consideración de sí mismo y de su propia actuación, por parte de los entrenadores estudiados. Este hecho consideramos que es el motivo fundamental del incremento de *satisfacciones* y por tanto de mejora de la *autopercepción* del entrenador a lo largo de la investigación. Los resultados de los encuentros disputados sólo han manifestado influencia en la *autopercepción* de uno de los sujetos estudiados.

5.2.2. CONCLUSIONES SOBRE LA CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR

A continuación, nos centraremos en las principales conclusiones obtenidas con relación a la conducta verbal del entrenador, en el estudio de casos desarrollado en nuestra investigación. En este apartado de las conclusiones consideraremos tanto el momento en que se emite la información verbal, como el contenido de la misma, y confirmaremos, o en su caso desecharemos, las distintas hipótesis planteadas en nuestra investigación.

Momento en que se emite la información.

6) ***En los momentos de parada del juego ("antes del partido", "intervalos entre sets" y "tiempos para descanso o tiempos muertos") la aplicación del programa formativo provoca un incremento de la información "táctica", y de las referencias al equipo "contrario", por parte del entrenador.***

En estos *momentos de parada del juego*, a los cuales los entrenadores estudiados conceden una gran importancia (fundamentalmente a los *tiempos muertos* y en menor medida a los *intervalos entre sets*, según se recoge en las entrevistas realizadas a los entrenadores, y en las menciones a estas categorías en la *reflexión sobre* la *conducta verbal durante la competición*), se producen modificaciones tendentes a la aproximación al modelo de eficacia establecido, con relación a las dimensiones a las que dichos entrenadores otorgan mayor relevancia *(tipo de información* y *equipo al que hace referencia la información).* Este hecho nos lleva a indicar la eficacia del programa formativo, para incidir en la aproximación de la conducta verbal de los entrenadores, al modelo de eficacia establecido en los momentos del encuentro y dimensiones, que los entrenadores consideran más relevantes.

7) ***Los "tiempos para descanso o tiempos muertos", son los momentos del encuentro, en los que el programa formativo aplicado provoca mayores modificaciones en la conducta verbal de los entrenadores, acercándose al modelo de eficacia establecido (incrementa la información "táctica", las referencias al equipo "contrario", la información "colectiva", el carácter "prescriptivo" de la información y la orientación "positiva" de ésta).***

Los *tiempos para descanso o tiempos muertos* son los momento a los que mayor importancia otorgan los tres entrenadores estudiados (según datos obtenidos de las entrevistas y de la *reflexión sobre la conducta verbal durante la dirección de equipo en competición*). Las modificaciones tendentes a la aproximación al modelo de eficacia se producen en todas las dimensiones de la conducta verbal sobre las que se ha incidido con el programa *(tipo de información, equipo al que hace referencia la información, destinatarios de la información, intención* y *orientación).*

8) ***"Durante el partido" la conducta verbal del entrenador tiene una orientación más "positiva", es más "prescriptiva", se incrementan las referencias al equipo "contrario" y se emplea en mayor medida la información "individual", debido a la aplicación del programa formativo. El programa formativo empleado no consigue incrementar la información táctica en este momento del encuentro.***

Durante el partido es el segundo de los momentos del encuentro (después del *tiempo muerto*) en el que la aplicación del programa formativo pone de manifiesto mayor cantidad de modificaciones tendentes a la aproximación al modelo establecido de eficacia de la conducta verbal. El programa formativo produce óptimas modificaciones en las dimensiones y categorías estudiadas, excepto en la dimensión *tipo de información*, donde es deseable un predominio de información *táctica.* El hecho de que no se incremente la información *táctica* durante este momento del encuentro, y que predomine considerablemente la información *psicológica*, anímica y motivacional, es coincidente con los resultados obtenidos en el estudio de Cloes, Delhaes y Piéron (1993), según el cual, los entrenadores parecían más centrados en este momento del encuentro en tratar de crear un clima adecuado, que en tratar de producir modificaciones concretas en el juego. La impulsividad, espontaneidad, tensión y nerviosismo presente en este momento del encuentro, consideramos que son factores que han impedido la consecución de un incremento de información *táctica durante el partido.*

9) ***Las "sustituciones" de jugadores y el momento "después del partido" son escasamente empleados por los entrenadores para aportar información a sus jugadores.***

La entrada en vigor de la modificación reglamentaria, por la cual se facilita el aporte de información por parte del entrenador a sus jugadores, durante todo el desarrollo del encuentro, hace que las *sustituciones* de jugadores pierdan una de las funciones informativas que cumplían anteriormente (jugador sustituto como transmisor de información del entrenador al resto de jugadores en campo). Pese a ello, las *sustituciones* de jugadores pueden y deben ser empleadas para aportar información al jugador sustituto y/o sustituido, (Díaz, 1988).

Nuestra investigación se desarrolló íntegramente con la entrada en vigor de la modificación reglamentaria, mostrándose un escaso empleo de la información durante las *sustituciones*, por parte de los entrenadores estudiados. A pesar de ello, y empleando los datos con prudencia debido a la escasa frecuencia manifestada, podemos vislumbrar una tendencia al

incremento de información *táctica* e información *prescriptiva*, en la fase de intervención de nuestra investigación, en este momento del encuentro.

Contenido de la información.

10) ***La aplicación del programa formativo empleado en la investigación provoca un predominio del contenido "táctico" en la conducta verbal del entrenador.***

Como ya hemos indicado en anteriores ocasiones, la dimensión *tipo de información* es una de las dimensiones a la que los entrenadores estudiados conceden mayor importancia, apareciendo entre las prioritarias en la *reflexión* de los entrenadores *sobre la conducta verbal durante la competición*. En los *momentos de parada del juego,* en los que los entrenadores pueden haber preparado y estructurado previamente la información a transmitir y disponen de un tiempo determinado para transmitirla, éstos se centran fundamentalmente en tratar de modificar lo que consideran más relevante (el empleo de información *táctica* y el incremento de referencias al equipo *contrario*).

Por otra parte, *durante el partido*, el nerviosismo, la intranquilidad, la incertidumbre, el transcurso del juego, provoca en los entrenadores la emisión de una información más impulsiva y menos planificada, siendo frecuente el empleo de información afectiva o anímica con escaso contenido *táctico*. Este hecho se ha puesto de manifiesto en nuestro estudio, dado que *durante el partido* se ha incrementado la información *psicológica.* Consideramos, por tanto, que la idea indicada por Hotz (1999) sobre el carácter afectivo y no racional de la información emitida por el entrenador a sus jugadores, durante el partido, se manifiesta en los entrenadores que han sido estudiados en nuestra investigación.

11) ***La información sobre el equipo "contrario" se incrementa con el desarrollo de la investigación.***

En los *momentos de parada del juego* y *durante el partido*, se incrementan las referencias al equipo *contrario* por parte del entrenador (en la fase de intervención). Dichas modificaciones se mantienen en la fase de extinción, excepto en el momento *antes del partido.* A pesar de esta tendencia hacia el incremento de información sobre el equipo *contrario*, los entrenadores estudiados presentan valores muy alejados del modelo de eficacia aconsejado, con relación a esta dimensión de la información.

Como ya hemos comentado con anterioridad, se trata junto con la dimensión *tipo de información*, de una de las dimensiones prioritarias en la *reflexión* de los entrenadores *sobre la conducta verbal durante la competición*, debido a ello consideramos que los entrenadores estudiados han incidido en tratar de modificar su actuación con relación a este aspecto de la conducta verbal. Pese a ello, creemos que existen dos motivos fundamentales que han ocasionado que la información sobre el *contrario* no adquiera valores superiores a los obtenidos:

- La dificultad manifestada explícitamente por dos de los entrenadores para observar al contrario durante el transcurso del encuentro.
- La necesidad de corregir problemas del equipo propio durante el transcurso del encuentro (ubicación, posición, desplazamientos, funciones, etc.), debido a la escasez de entrenamientos realizados.

En el incremento de referencias al equipo *contrario*, manifestado durante el desarrollo de la investigación, consideramos que ha influido decisivamente el programa formativo empleado, aunque también el mayor conocimiento que los entrenadores tienen sobre los equipos, en el segundo partido que disputan contra ellos, aspecto que facilita el conocimiento, y como consecuencia el aporte de información sobre los mismos. La no profesionalización de los entrenadores estudiados, así como las actuaciones que llevan a cabo como directores de equipo, ocasionan que estos entrenadores no tengan información de los equipos a los que se enfrentan, hasta la primera vez que compiten con ellos.

12) ***La información "individual" transmitida por el entrenador "durante el partido" aumenta con el desarrollo de la investigación, disminuyendo la información "colectiva".***

De acuerdo con el modelo de eficacia establecido, con relación a la conducta verbal en este momento del encuentro, se recomienda emplear prioritariamente información *individual*. En esta línea han modificado su actuación los entrenadores estudiados en nuestra investigación, aumentando la información *individual* tanto en la fase de intervención, como en la de extinción.

13) ***La información "colectiva" aportada por el entrenador en los "momentos de parada del juego" aumenta, disminuyendo la información "individual".***

Los entrenadores estudiados en nuestra investigación presentaban, con relación a la dimensión *destinatarios de la información*, en los diferentes *momentos de parada del juego*, valores elevados de información *colectiva*, motivo por el cual en ocasiones, incluso podríamos cuestionarnos la necesidad de incidir en el aumento de dichos valores. Considerando el nivel de partida de cada uno de los entrenadores, durante la investigación hemos tratado de adaptar el programa formativo a las necesidades de cada uno de los entrenadores (adecuación de objetivos, proposición de actividades, sugerencias de estrategias de actuación, etc.), pero pese a ello, quizá debido a la facilidad para modificar este aspecto por parte de los entrenadores, la aplicación del programa formativo ha provocado que incluso se superen los valores sugeridos en el modelo de eficacia, con relación a la categoría de información *colectiva.*

14) ***El carácter "prescriptivo" de la conducta verbal del entrenador y la solicitud de búsqueda de respuestas por parte de los jugadores aumenta "durante el partido" y en los "tiempos muertos", no manifestándose dicha modificación "antes del partido" ni en los "intervalos entre sets".***

La dimensión *intención* de la información, en la que se incluye la categoría *prescriptiva*, ha aparecido con escasa frecuencia en la *reflexión* de los entrenadores *sobre la conducta verbal durante la competición*, y los entrenadores no han hecho referencia a ella en las entrevistas, quedando patente la escasa importancia concedida a esta dimensión de la información.

La dificultad que entraña modificar la *intención* de la información y la necesidad de haber reflexionado y preparado la forma de emisión de la misma, consideramos que son los motivos fundamentales del diferente comportamiento apreciado en los entrenadores con relación a esta dimensión de la información.

15) ***La "orientación" de la información transmitida por el entrenador "durante el partido" mejora con la aplicación del programa formativo, dirigiéndose en mayor medida hacia los "aciertos".***

El aspecto que hemos comentado en diversas ocasiones, referido al carácter más afectivo y motivacional de la información aportada por los entrenadores *durante el partido*, consideramos que provoca que, en mayor cantidad de ocasiones que en otros momentos del encuentro, el entrenador haga más explícita esa información motivacional, refiriéndose concretamente a un *acierto* o a un *error* acontecido. Esta tendencia hacia el incremento de información sobre *aciertos* se produce también en los *tiempos muertos*, aunque debido a la escasez de los datos, éstos deben ser empleados con prudencia.

Existe una escasa frecuencia de menciones a *aciertos* y *errores* en el resto de momentos del encuentro, este hecho consideramos que es debido a que en dichos momentos los entrenadores suelen emitir información (*táctica* fundamentalmente) a sus jugadores, pero no llegan a hacer explícita la valoración de la actuación de sus jugadores con relación a lo solicitado previamente, es decir, indican a los jugadores cómo han actuado, o dan recomendaciones sobre cómo actuar en parcelas tácticas concretas, pero no llegan a informarles de forma concreta sobre el resultado de su actuación, en función de lo requerido previamente.

16) ***Existe una tendencia similar en cada uno de los entrenadores estudiados a mantener las "acciones de juego" sobre las que incide fundamentalmente en cada fase de la investigación.***

En los *momentos de parada del juego* y *durante el partido*, cada uno de los entrenadores estudiados suele incidir en *acciones de juego* concretas, manteniendo las mismas en las distintas fases de la investigación. Este hecho creemos que se debe a la tendencia de los entrenadores a incidir fundamentalmente en las características del *propio* equipo y en las *acciones de juego* más fuertes o más débiles del mismo. Dependiendo de las características del rival, un equipo puede sacar más o menos partido a determinadas parcelas del juego, pero este aspecto no suele provocar diferencias en la importancia concedida por cada uno de los entrenadores estudiados a las diferentes *acciones de juego*.

17) ***El "ataque", y en menor medida la "defensa", son las "acciones de juego" sobre las que los entrenadores inciden principalmente durante el transcurso del encuentro.***

En los *momentos de parada del juego* y *durante el partido*, los tres entrenadores estudiados aportan información a sus jugadores principalmente sobre el *ataque*, incidiendo también en los *tiempos muertos* y *antes del partido* en la *defensa.* Esto nos lleva a pensar que existe una cierta coincidencia entre las características de los tres equipos estudiados, considerando, los tres entrenadores, que sus equipos tienen como *acciones de juego* más fuertes o más débiles el *ataque* y la *defensa.*

Aunando la importancia concedida de forma general en el modelo de eficacia a las distintas *acciones de juego*, en los diferentes momentos del encuentro, nos encontramos con que el *saque,* la *recepción* y el *bloqueo* son las *acciones de juego* que adquieren una mayor importancia. Entre ellas no se encuentra ninguna de las dos acciones sobre las que los entrenadores estudiados han incidido fundamentalmente a lo largo de la investigación *(ataque* y *defensa)*. Tal y como hemos comentado en el análisis y exposición de los resultados de la investigación, consideramos que las *acciones de juego* a las que los entrenadores se refieren en los distintos momentos del encuentro, dependen en gran medida de las características de los equipos a los que se enfrentan y de las situaciones concretas que acontecen en el juego.

5.2.3. CONCLUSIONES SOBRE EL PROGRAMA FORMATIVO

En este apartado recogeremos las principales conclusiones relativas a la utilidad y validez del programa formativo empleado en nuestra investigación, para la consecución de los diferentes objetivos planteados.

18) ***El programa formativo empleado en la investigación modifica la conducta verbal del entrenador, aproximándola al modelo de eficacia establecido.***

Las principales modificaciones manifestadas en la conducta verbal del entrenador debido a la aplicación del programa formativo podemos resumirlas en: aumento del empleo de información *táctica*, incremento de referencias al equipo *contrario*, mayor empleo de información *individual*

durante el partido, e incremento de información *colectiva* en *momentos de parada del juego.*

19) ***El programa formativo utilizado, incrementa la diversificación del "contenido de la reflexión" y de la "reflexión sobre la conducta verbal durante la competición", aumenta la especificidad de la "reflexión sobre la conducta verbal durante la competición", mejora la capacidad y profundidad de la reflexión, así como la "autopercepción" del entrenador.***

Las actividades incluidas en el programa formativo empleado modifican el pensamiento del entrenador, contribuyendo a la diversificación, especificidad y profundidad de éste.

El empleo de un modelo de supervisión centrado fundamentalmente en la conducta verbal del entrenador provoca que a pesar del incremento manifestado en la profundidad de la reflexión, no se alcance el mayor nivel reflexión (*propositivo*), para lo cual hubiese sido conveniente plantear actividades dirigidas de forma más específica a ello.

20) ***Existe una interrelación entre las modificaciones acontecidas en la reflexión y en la conducta verbal del entrenador, debido a la aplicación del programa formativo.***

Las modificaciones acontecidas en el pensamiento y conducta verbal de los entrenadores estudiados a lo largo de la investigación, mantienen ciertas relaciones entre sí. De este modo, las dimensiones sobre las que los entrenadores reflexionan en mayor medida, son las dimensiones de la conducta verbal en las que se producen modificaciones más generalizadas:

- Los momentos del encuentro a los que los entrenadores conceden mayor importancia, son en los que mayores modificaciones de la conducta verbal se aprecian.
- El incremento de la diversificación del *contenido de la reflexión* y de la *reflexión sobre la conducta verbal durante la competición*, y la mayor especificidad de la reflexión sobre la conducta verbal del entrenador, se producen al mismo tiempo que se modifica la conducta verbal del entrenador con relación a la mayoría de las dimensiones abordadas en las investigación, y coincidiendo con la mayor formación y conocimiento de los entrenadores sobre la dirección de equipo y la conducta verbal del entrenador en competición.

- El incremento de la *tipología valorativa* de la reflexión, el aumento de la profundidad de la reflexión y la mejora de la *autopercepción* del entrenador, se producen de forma acorde con el incremento de los conocimientos y la formación de los entrenadores sobre la dirección de equipo y conducta verbal del entrenador.

21) ***Cuando la dificultad del encuentro es elevada, el programa formativo no consigue modificaciones en la conducta verbal de los entrenadores, en la línea del modelo de eficacia establecido.***

En partidos complicados, en los que existe gran incertidumbre en el resultado, los entrenadores estudiados presentan grandes dificultades para modificar su conducta verbal o mantener cambios que aún no están automatizados, y que por tanto requieren estar pensando continuamente en ellos.

En encuentros de estas características existe contradicción entre las creencias de los entrenadores y su actuación. De este modo, los tres entrenadores estudiados coinciden en indicar que cuando el partido es complicado es cuando mayor relevancia tiene una adecuada intervención verbal por parte del entrenador. Los entrenadores consideran poco trascendente o incluso innecesaria la conducta verbal del entrenador en encuentros de gran facilidad.

Nuestro estudio confirma la necesidad de formar a los entrenadores para que sean capaces de proporcionar información adecuada a sus jugadores en los momentos difíciles del partido, en los que más trascendente y necesaria resulta la misma.

CAPÍTULO 6

PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

MENÚ SALIR

6. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez finalizada la exposición de la investigación que hemos llevado a cabo, no queremos concluir las referencias a la misma sin indicar algunas sugerencias para la realización de futuras investigaciones sobre la formación de entrenadores de voleibol. Así mismo, y de acuerdo con la intención con la que nuestra investigación fue concebida desde su inicio queremos concluir nuestra presentación, indicando algunas posibilidades de aplicación práctica de nuestro estudio.

* **Sugerencias para futuras investigaciones en la formación de entrenadores de voleibol:**

- Relacionar la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo, con los resultados obtenidos en la competición. Para ello se podría comparar el rendimiento deportivo obtenido por equipos dirigidos por entrenadores con perfiles más y menos próximos al modelo de eficacia de la conducta verbal; o también la influencia de la optimización de su conducta verbal en el rendimiento deportivo.

- Relacionar la información aportada verbalmente por los entrenadores de voleibol, con la información percibida por sus jugadores (en situaciones de entrenamiento y competición).

- Estudiar las posibles modificaciones o adaptaciones del modelo de eficacia de la conducta verbal a situaciones de juego concretas (en función del equipo que solicita el tiempo muerto; del tanteo; de la importancia del encuentro; de la dificultad del mismo; en función de las oscilaciones del juego apreciadas durante el partido; etc.) y a niveles o etapas de formación del jugador determinadas.

- Desarrollar un programa formativo para la optimización de la actuación del entrenador durante la dirección de equipo en competición, centrado en la capacidad de reflexión.

- Analizar la conducta verbal y no verbal del entrenador durante el entrenamiento, relacionando la misma con su actuación en competición, o proponiendo programas formativos aplicables al entrenamiento y comprobando su influencia en la actuación del entrenador en competición.

- Establecer un modelo de eficacia de la conducta verbal en la dirección de equipo en competición en diversos deportes colectivos, comprobando si existe similitud entre ellos.

- Realizar una réplica del planteamiento de investigación desarrollado, ampliando el número de sesiones de supervisión y la duración de la fase de extinción, comprobando si el aumento de la duración de la intervención influye en el mantenimiento de las modificaciones acontecidas.

- Realizar una réplica del estudio realizado, utilizando actividades complementarias que contribuyan a la mejora de la capacidad de observación del equipo contrario, así como a la familiarización en el empleo de distinto tipo de información (interrogativa, prescriptiva, descriptiva), comprobando la influencia de dichas actividades en la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición.

- Profundizar en el desarrollo de sistemas tecnológicos que posibiliten la transcripción de la conducta verbal del entrenador, de forma simultánea al transcurso del encuentro, posibilitando que los datos de la conducta verbal obtenidos puedan ser completados con la observación de la conducta no verbal.

*** <u>Posibilidades de aplicación práctica de nuestra investigación</u>:**

- Aplicar el programa formativo empleado en nuestra investigación en la formación inicial y permanente de entrenadores de voleibol.

- Dar a conocer a los técnicos y entrenadores de voleibol las características generales del modelo de eficacia de la conducta verbal, tratando con ello de contribuir al conocimiento y toma de conciencia de esta destreza docente del entrenador.

- Incidir en mayor medida durante la formación inicial de los entrenadores de voleibol en el desarrollo de la capacidad de observación, así como en la conducta verbal y aporte de información en entrenamiento y competición.

CAPÍTULO 7

BIBLIOGRAFÍA

MENÚ SALIR

7. BIBLIOGRAFÍA

Alberda, J., Velasco, J., y Pin, L. (1996). Haz cosas pequeñas bien, escucha el partido y ten siempre calma. En F. Hervás (Coord.), Young, A.L. (Trad.), *The Coach* (nº 4, pp. 21-23). Madrid: Federación Española de Voleibol.

Alves, R. (1998). *Análise das expectativas e do comportamento do treinador em competiçao. Estudo comparativo do treinador de jovens em andebol, em funçao da expeiencia, do sucesso na competiçao e do escalao etário dos atletas.* Dissertaçao nao publicada elaborada com vista à obtençao do grau de Mestre em Gestao da Formaçao Desportiva. Lisboa: FMH-UTL.

Alves, E., Ferreira, V., Leça-Veiga, A., y Rodrigues, J. (1994). Coach behavior in competition on rhythmic gymnastics. *World Congress AIESEP – Physical Education and Sport'94*. Changes and Challenges, Berlin.

Alzate, R., Lázaro, M. I., Ramírez, A., y Valencia, J. (1997). Análisis del impacto del estilo de comunicación del entrenador en el desarrollo de la cohesión grupal, la eficacia colectiva y la satisfacción. *Revista de Psicología del Deporte*, **12**, 7-25.

Ander-Egg, E. (1985). El análisis de contenido. En E. Ander-Egg (Ed.), *Técnicas de Investigación Social* (pp. 327-336). Buenos Aires: Humanitas.

Anderson, W. (1971). Descriptive-analytic research on teaching. *Quest*, **15**, 1-8.

Anderson, W., y Barrette, G. (1978). Teacher behavior. En W. Anderson y G. Barrette (Eds.), What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. *Motor skills: Theory into practice*, Monograph 1, 25-38.

Anguera, M. T. (1979). Observational Typology. *Quality y Quantity. European-American Journal of Methodology*, **13**, 6, 449-484.

Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela.* Barcelona: Graó.

Araújo, J. (1994). *Ser treinador.* Colecçao Desporto e tempos livres. Lisboa: Caminho, S.A.

Araújo, J. (1997). A atitude profissional do Treinador. *Treino Desportivo*, novembro, 3-10.

Araújo, J., Rito, J., y Sardinha, L. (1996). O que o treinador observa e como concebe o jogo, nos jogos desportivos colectivos. En C. Moutinho y D. Pinto (Eds.), *Estudos 1* (pp. 97-120). Oporto: CEJD/FCFED-UP.

Arena, L. (1979). *Descriptive and experimental studies of augmented instructional feedback in sport settings*. Doctoral Dissertation. Ohio State University.

Armstrong, C. (1977). *Teaching experience, knowledge of performer competency and performance outcome as determinants of proficiency in performance error identification*. Doctoral Dissertation. Pittsburgh University.

Armstrong, C., y Hoffmann, S. (1979). Effects of teaching experience, knowledge of performer competence, and knowledge of performance outcome on performance error identification. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **50**, 318-327.

Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Bain, L. (1976). An instrument for identifying implicit values in physical education programs. *Research Quaterly*, **47**, 307-314.

Bain, L. (1990a). Physical education teacher education. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 758-781). New York: Macmillan Publishing Company.

Bain, L. (1990b). The impact and implications of research on teaching and education in physical education. Paper presented to the *American Educational Research Association*, Boston.

Bain, L. (1992). Research in sport pedagogy: Past, present and future. En L. Willians y A. Sparkes (Eds.), *Sport and Physical Activity. Moving Towards excellence* (pp. 3-22). London: E y FN Spon.

Baker, H. P. (1970). Film and video tape feedback: a review of the literature. *Report Series* (nº 53). The Research and Development Center for Teacher Education. The University of Texas at Austin.

Barata, J., y Lacoste, P. (1990). Estratégia para a sua modificaçao comportamental. *Horizonte*, **7**, 39, 75-80.

Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

Barr, P.L. (1978). *The effects of instruction and supervision in interactin analysis on coaching behaviors*. Unpublished Master's Thesis, Ithaca College.

Bartolomé, M. (1978). Estudio de las variables en la investigación en Educación. En J. Arnau (Ed.), *Métodos de investigación en Ciencias Humanas*. Barcelona: Omega.

Beal, D. (1989). Sistemas y tácticas básicas de equipo. En *Manual para entrenadores de la Federación Internacional, Nivel I* (cap. 15, pp. 170-188). Laussane: Federación Internacional de Voleibol.

Beltrán, J., Moraleda, M., Alcañiz, E. G., Calleja, F. G., y Santiuste, V. (1987). Interacción profesor-alumno (II). En J. Beltrán, M. Moraleda, E. G. Alcañiz, F. G. Calleja y V. Santiuste (Eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 349-369). Madrid: Eudema.

Bento, J. O. (1993). Se eu fosse treinador. *Horizonte*, **10**, 57, 90-94.

Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*, **15**, 5-13.

Birdwhistell, R. L. (1979). *El lenguaje de la Expresión Corporal*. Barcelona: Gustavo Gili.

Blanco, E. (1996). La necesidad de la reforma sobre las titulaciones deportivas en España. *Deporte Andaluz, boletín de información y documentación*, **31**, 34-39.

Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles: Labor.

Bloom, G. A., Crumpton, R., y Anderson, J. E. (1999). A systematic observation study of the teaching behavior of an expert basketball coach. *The Sport Psychologist*, **13**, 157-170.

Bloom, G. A., Durand-Bush, N., y Salmela, J. H. (1997). Pre-and Postcompetition Routines of Expert Coaches of Team Sports. *The Sport Psychologist*, **11**, 2, 127-141.

Bloom, G. A., Salmela, J. H., y Schinke, R. J. (1995). Expert coaches' views on the training of developing coaches. En R. Vanfraechem-Raway y Y. Vanden Auweele (Eds.), *Proceedings of the 9th European Congress on Sport Psychology* (pp. 401-408). Brussels, Belgium: Free University of Brussels.

Bogdan, R., y Biklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bogdan, R., y Biklen, S. (1994). *Investigaçao Qualitativa em Educaçao. Uma Introduçao à Teoria e aos Métodos*. Oporto: Porto Editora.

Borko, H. (1986). Clinical Teacher Education: The Induction Years. En J. Hofman y S. Edwards (Eds.), *Reality and Reform in Clinical Teacher Education* (pp. 45-64). New York: Random House.

Brunelle, J., Talbot, S., Tousignant, M., y Berube, G. (1976). *Comment les instructeurs de hockey enseignent*. Québec: Université Laval.

Buceta, J. M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson.

Buendía, L. (1992a). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M. P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa* (pp. 201-248). Sevilla: Ediciones Alfar.

Buendía, L. (1992b). El proceso de investigación. En M. P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa* (pp. 69-107). Sevilla: Ediciones Alfar.

Buendía, L. (1992c). El método experimental: diseños de investigación. En M. P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa* (pp. 109-253). Sevilla: Ediciones Alfar.

Byra, M. (1992). Measuring qualitative aspects of teaching in physical education. *Journal of Physical Education. Recreation and Dance*, **63**, 3, 83-89.

Byra, M., y Coulon, S. (1994). The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, **13**, 123-139.

Calvo, R., Ureña, A., Martínez, M., y Cervelló, E. (2000). Estudio de la relación entre el clima social motivacional percibido en los entrenamientos, la orientación motivacional y la diversión en jugadoras de voleibol. En J. P. Fuentes y M. Macías (Comp.), *Actas del I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (vol. 1, pp. 379-387). Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura.

Camarero, S. y Tella, V. (1997). Practicum: aproximación al entrenamiento deportivo. En D. Ayora, J. Campos, J. Devís, y A. Escartí, (Comp.), *Aportaciones al estudio de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 77-86). Valencia: Instituto Valenciano de Educación Física.

Camerino, O. (1994). *Integración metodológica en la investigación de la Educación Física*. Lleida: INEFC.

Camerino, O. (1996). Integración metodológica en la investigación de la enseñanza de la E.F., su aplicación en la interacción educativa. En F. Del Villar (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (pp. 157-186). Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Caracuel, J. C., y Pérez, E. A. (1995). Relaciones entre lenguaje verbal e icónico y el establecimiento y ejecución de destrezas motoras (II): información previa (instrucciones). *Actas del V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 221-226). Valencia.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar? *Horizonte*, **1**, 1, 22-26.

Carreiro da Costa, F. (1986a). No clube também se ensina … e se aprende. *Horizonte*, **3**, 15, 93-96.

Carreiro da Costa, F. (1986b). No clube também se ensina … e se aprende (2). *Horizonte*, **3**, 16, 119-123.

Carreiro da Costa, F. (1988). *O successo pedagogico em educaçao física. Estudo das condiçoes de ensino-aprendizagem associados ae êxito numa unidade de ensino.* Dissertaçao de Doutoramento. Lisboa: FMH-UTL.

Carreiro da Costa, F. (1996). Formaçao de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. En F. Carreiro, M. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz y C. Pestana, (Eds.), *Formaçao de Professores em Educaçao Física. Concepçoes, investigaçao, prática* (pp. 9-36). Lisboa: FMH-UTL.

Carreiro da Costa, F. (1999). Tendencias de la investigación sobre la didáctica de la Educación Física. *ÉLIDE. Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física*, **1**, 6-11.

Carreiro da Costa, F., Costa, A., y Diniz, J. (1992). Estudio de la conexión entre el feedback de los profesores y el posterior informe de los alumnos. *Actas del Congreso Científico Olímpico. Pedagogía y Educación Comparada* (vol. 3, nº 24, pp. 360-364). Málaga: IAD.

Carreiro da Costa, F., y Piéron, M. (1990a). Teaching learning variables related to student success in a experimental teaching unit. En R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila, y V. Vihko (Eds.), *Physical education and life-long physical activity* (pp. 304-316). Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.

Carreiro da Costa, F., y Piéron, M. (1990b). Comparaison de deux enseignants classés selon les progrès de leurs élèves. *Revue de l'Education Physique*, **30**, 57-63.

Castañer, M. (1992). *La comunicación no-verbal del educador físico: construcción de un sistema categorial de observación y análisis del*

comportamiento cinésico. Tesis Doctoral. Lleida: Universidad de Lleida.

Castañer, M. (1993). Hacia un análisis pedagógico y didáctico del comportamiento cinesico-gestual no-verbal del profesor de educación física. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, **12**, 9-12.

Castejón, F. J. (1992). *Sistema de indicadores para la evaluación de la Educación Física: estudio comparado.* Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Castejón, F. J. (1999). La observación del entrenador y sus características. *Clinic, revista técnica de baloncesto*, **44**, 36-38.

Castejón, F. J., y Pérez-Llantada, M. C. (1999). La utilización del conocimiento de los resultados interrogativo en una habilidad deportiva. *Habilidad Motriz*, **13**, 5-8.

Cebeira, J. (1989). *La dirección de grupo.* En J. L. Antón (Coord.), *Entrenamiento deportivo en la edad escolar* (pp. 275-288). Málaga: Junta de Andalucía. IAD.

Cervelló, E. (1996) *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro.* Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

Charles, J. (1979). Technocentric ideology in physical education. *Quest*, **31**, 277-284.

Chaskielberg, H. (2000). Del entrenador al líder deportivo. *Lecturas en Educación Física y Deportes. Revista digital*. (www.sportquest.com/revista). Año 5, nº 20, abril. Buenos Aires.

Cheffers, J. (1983). Chefferss' adaptation of the Flanders' Interaction Analysis System (CAFIAS). En P. Darst, V. Mancini y D. Zakrajsek (Eds.), *Systematic observation instrumentation for physical education* (pp. 76-96). West Point: Leisure Press.

Cheffers, J., Brunelle, J., y Von Kelsch, R. (1980). Measuring student involvement. En G. Schillings y W. Baur (Eds.), *Audiovisuelle Medien in Sport. Moyens audiovisuels dans le sport. Audiovisual means in sports* (pp. 216-229). Basel: Birkhauser Verlag.

Chelladurai, P. (1980). Leadership in Sport Organizations. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, **5**, 226-231.

Chelladurai, P., y Haggerty, T. R. (1978). A normative model of decision styles in coaching. *Athletic Administrator*, **13**, 6-9.

Chelladurai, P., y Saleh, S. D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, **2**, 1, 34-45.

Chelladurai, P., y Saleh, S. D. (1978). Preferred leadership in sports. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, **3**, 85-92.

Clark, C. (1986). *Case of Teaching and Learning.* East Lansing: Michigan State University.

Clark, C., y Peterson, P. (1986). Teacher thought processes. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching.* (3ª Edition, pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.

Claxton, D. (1988). A sistematic observation of more an less successful high school tenis coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, **7**, 4, 302-310.

Cloes, M., Delhaes, J. P., y Piéron, M. (1993). Analyse des comportements d'entraineurs de volley-ball pedant des rencontres officielles. *Sport*, **141**, 16-25.

Cloes, M., Denève, A., y Piéron, M. (1995). Inter-individual variability of teachers' feedback. Study in simulated teaching conditions. *European Physical Education Review*, **1**, 1, 83-93.

Cloes, M., Moreau, A., y Piéron, M. (1990). Students retention of teacher's feedback in physical education sessions. *Abstracts of the AIESEP World Convention. Moving towards excellence* (pp. 40). Loughborough: Loughborough University.

Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colás, M. P. (1992a). Los métodos de investigación en educación. En M. P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa* (pp. 43-68). Sevilla: Ediciones Alfar.

Colás, M. P. (1992b). La metodología cualitativa. En M. P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa* (pp. 249-290). Sevilla: Ediciones Alfar.

Colomberotto, A., Cloes, M., Hanus, Y., y Piéron, M. (1990). Analyse du feedback émis par des entraîneurs en gymnastique rythmique sportive. *Sport*, **132**, 209-217.

Colomberotto, A., Piéron, M., y Salesse, D. (1987). Relation entre l'entraineur et le sportif en gymnastique: differences selon le niveau d'habilité des gymnastes. *Revue de l'Education Physique et Sport*, **27**, 2, 19-22.

Contreras, J. (1987). De estudiante a profesor: Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, **282**, 203-234.

Coté, J., Salmela, J. H., Trudel, P., Baria, A., y Russell, S. J. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, **17**, 1, 1-17.

Coté, J. Salmela, J. H., y Russell, S. (1995a). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: methodological framework. *The Sport Psychologist*, **9**, 1, 65-75.

Coté, J., Salmela, J. H., y Russell, S. (1995b). The knowledge of high-perfomance gymnastic coaches: competition and training considerations. *The Sport Psychologist*, **9**, 1, 76-95.

Coté, J., Trudel, P., y Salmela, J. (1993). A conceptual model of coaching. *Proceedings 8th World Congress of Sport Psychology. Sport Psychology: an integrated approach. ISSP. SPPD*. (pp. 201-205). Lisboa: FMH-UTL.

Cox, R. H. (1994). *Sport psychology: Concepts and applications*. Dubuque, IA: WCB Brown y Benchmark.

Cramer, C. (1977). *The effects of a cooperating teacher training program in applied behavior analisis on teacher behaviors of physical education student teachers.* Doctoral Dissertation. The Ohio State University, Columbus.

Crespo, M., y Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en el deporte* (pp. 17-59). Valencia: Albatros Educación.

Crespo, M., Balaguer, I., y Atienza, F. (1993). Variables Influencing Leadership Styles in Tennis Coaches. *Proceedings 8th World Congress of Sport Psychology. Sport Psychology: an integrated approach. ISSP. SPPD.* (pp. 205-208). Lisboa: FMH-UTL.

Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp. 147-176). Madrid: Síntesis.

Cunha, P. (1998). A intervençao do treinador durante o tempo morto. *Treino Desportivo*, **1**, 2, 33-38.

Cunha, A., Gaspar, A., Costa, C., Carvalho, F., y Fonseca, S. (2000). O "Bom" treinador. Representaçoes das características dos treinadores segundo atletas da modalidade desportiva colectiva-futebol. *Horizonte*, **16**, 91, 27-33.

Darst, P., Zakrajsek, D., y Mancini, V. (1989). *Analysing Physical Education and Sport Instruction.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Debesse, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En M. Debesse y G. Mialaret (Eds.), *La formación de los enseñantes* (pp. 13-34). Barcelona: Oikos-Tau.

De Ketele, J. M., y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.

De Knop, P. (1983). Effectiveness of tennis teaching. En R. Telama, V. Varstala, J. Tiainen, L. Laakso y T. Haajanen (Eds.), *Research in school physical education* (pp. 228-234). Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.

Delgado, M. A. (1990). *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre alguna de las competencias del profesor de Educación Física*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Delgado, M. A. (1994). Análisis de los comportamientos docentes del entrenador. Documento no publicado. *Apuntes del Master en Alto Rendimiento Deportivo*, Comité Olímpico Español, Madrid.

Delgado, M. A. (1995). Intervención didáctica en primaria. Implicaciones en la formación del maestro especialista en E.F. *Actas del I Congreso Nacional de E.F. de Facultades de CC de la Educación* (pp. 111-117). Sevilla: Wanceulen.

Delgado, M.A. (2000). Análisis de los comportamientos de los docentes en la enseñanza deportiva en edad escolar. *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 161-197). Dos Hermanas, Sevilla: Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes.

Delgado, M. A., y Del Villar, F. (1995). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Motricidad*, **1**, 23-43.

Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Del Villar, F. (1994). El conocimiento práctico: Bases para la investigación del profesor en educación física en el aula. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, **15**, 19-23.

Del Villar, F. (1996). *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Del Villar, F. (1997). El practicum didáctico en los centros de formación de educación física: Un modelo de prácticas didácticas basadas en el modelo reflexivo. En D. Ayora, J. Campos, J. Devís, y A. Escartí, (Comp.), *Aportaciones al estudio de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 129-141). Valencia: Instituto Valenciano de Educación Física.

Del Villar, F., y Fuentes, J. P. (1999). Las destrezas docentes en la enseñanza del tenis. En J. P. Fuentes (Ed.), *Enseñanza y entrenamiento del tenis. Fundamentos didácticos y científicos* (pp. 1-36). Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Del Villar, F., Ramos, L. A., y Moreno, P. (1998). La construcción del conocimiento profesional a través de un programa de reflexión práctica. Un caso en Ciencias del Deporte. En M. N. González, C. Lobato y M. P. Ruíz (Comp.), Desarrollo Profesional y Practicum en la Universidad. II Jornadas (pp. 277-285). País Vasco: Universidad del País Vasco.

Del Villar, F. (2001). La función docente en Educación Física. En B. Vázquez, (Ed.), Bases educativas de la actividad física y el deporte. Madrid: Síntesis. En prensa.

Devís, J. (1993). La investigación en la enseñanza de la educación física. Revista de Educación Física: Renovar Teoría y Práctica, 58, 35-38.

Devís, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del currículum. Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

Dias, J., Sarmento, P., y Rodrigues, J. (1994). Análise do comportamento do treinador de raguebi em competiçao, no início (cabine) e no intervalo (campo). *Ludens*, **14**, 4, 43-46.

Díaz, P. (1988). *Voleibol. La dirección de equipo*. Sevilla: Wanceulen.

Díaz, P. (1992). La dirección de equipo. En AAVV, *Voleibol.* (pp. 289-316). Madrid: Comité Olímpico Español.

Díaz, P. (1999). Rol/funciones y principios del entrenador en los distintos procesos de la enseñanza-aprendizaje y preparación competitiva. *Boletín Técnico de la Federación Andaluza de Voleibol* (3ª Época) **12**, 1-19.

Díaz, P. (2000). *Voleibol español: reflexión y acción*. Cádiz: Federación Andaluza de Voleibol.

Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. *Quest*, **46**, 153-163.

Dodds, P., y Rife, F. (1981). *A descriptive-analytic study of the practice field behavior of a winning female coach*. Unpublished paper. University of Massachusetts. Amherst, MA.

Donnell, C. A. (2000). Performance feedback. *Coaching Volleyball*, june/july, 22-23.

Dos Santos, M. A. (1997). Voleibol. Professor (Técnico) x Conhecimento. *Sprint. Revista Técnica de Educaçao Física e Desportos*, **15**, 91, 43-48.

Drauchke, K., Kröger, C., Schulz, A., y Utz, M. (1994). *El entrenador de voleibol.* Barcelona: Paidotribo.

Duke, A., y Corlett, J. (1992). Factors affecting university women's basketball coaches' timeout decisions. *Canadian Journal of sport Sciences*, **17**, 4, 333-337.

Earls, N. (1985). Criteria for disciplined naturalistic inquiry in physical education. Paper presented to the *Fourth Conference on Currículum Theory in P.E*., Athens.

Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En L. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 87-97). Alicante: Marfil.

Elliott, J. (1993a). Are performance indicators educational quality indicators? En J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp. 51-65). London: The Falmer Press.

Elliott, J. (1993b). Professional education and the idea of a practical educational science. En J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp. 65-86). London: The Falmer Press.

English, M. (1994). Motor skill acquisition. *International VolleyTech*, **2**, 23-28.

Erickson, F. (1986). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.

Escudero, J. T., Servera, M., Pizà, M. R., y García-Mas, A. (1996). La influencia de la percepción de las conductas del entrenador y variables de personalidad en el rendimiento deportivo. *Actas del IV Congreso Nacional y IV Congreso Andaluz de Psicología del Deporte. Psicología del Deporte: Investigación y aplicación* (pp. 271-279). Málaga: IAD.

Evertson, C. M., y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Barcelona: Paidós.

Faucette, N., y Patterson, P. (1990). Comparing teaching behaviors and student activity levels in classes taught by P.E. specialists versus nonspecialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, **9**, 106-114.

Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. En L. Shulman y G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy.* New York: Longman.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la practique.* París: Human Kinetics.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Madrid: Paidós.

Field, B., y Field, T. (1994). *Teachers as mentors: A practical guide*. London: The Falmer Press.

Fishman, S., y Tobey, C. (1978). Augmented feedback. En W. Anderson, y G. Barrette (Eds.), What's going on in gym: Descriptive studies. *Motor skills: Theory into practice*, Monograph 1, 51-62.

Flanders, N. A. (1966). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.

Florence, J., Dawance, V., y Renard, J. P. (1991). La présentation des exercices dans l'animation de la séance d'éducation physique au secondaire. *Revue de l'Education Physique*, **31**, 51-56.

Fowler, F. J. (1993). *Survey Research Methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación.* Pamplona: Eunsa.

Fraile, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de educación física*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Franks, I. M., Johnson, R. B., y Sinclair, G. D. (1988). The development of a computerized coaching analysis system for recording behavior in sporting environments. *Journal of Teaching in Physical Education*, **8**, 23-32.

Freedman, M. (1978). *Follow-up of physical education graduates from a teacher preparation program: A descriptive analysis.* Doctoral Dissertation. Ohio State University.

Fuller, F. F., y Manning, B.A. (1973). Self-confrontation reviewed: a conceptualization for video playback in teacher education. *Review of Educational Research*, **43**, 4, 469-528.

García, E. (1997). Relaciones entrenadores-deportistas y motivación en el deporte infantil y juvenil. *Apunts Educación Física y Deportes*, **48**,104-108.

García, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy: Marfil.

García Jiménez, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: Mido.

García Ruso, H. (1993). *La formación del profesorado de E.F.: una propuesta de currículo basada en la reflexión en la acción*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.

Garrett, E. (1999). Do coaches' emotions affect player performance? *Coaching Volleyball*, april/Mayo, 16-17.

Gilbert, W. D., Trudel, P., y Haughian, L. P. (1999). Interactive Decision Making Factors Considered by Coaches of Youth Ice Hockey During Games. *Journal of Teaching in Physical Education*, **18**, 3, 290-311.

Gilmore, S. K., y Fraleigh, P. W. (1993). *Style Profile for Communication at Work*. Eugene, Oregon: Friendly Press.

Giménez, F. J. (2000). *La formación del entrenador de iniciación al baloncesto en Andalucía*. Tesis Doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.

Gimeno, J. (1983). El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado. *Educación y Sociedad*, **2**, 51-73.

Gimeno, J., y Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gipson, M. (1995). Motivación individual y de grupo. Conferencia no publicada presentada en el *Seminario Internacional de Psicología Aplicada al Voleibol*, Cátedra Ferrer Salat, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Gipson, M., Lowe, S., y McKenzie, T. (1994). Sport Psychology: Improving Performance. En C. McGown (Ed.), *Science of Coaching Volleyball* (cap. 2, pp. 23-45). Champaign, IL: Human Kinetics.

Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gonçalves, C. (1987). Formaçao do treinador no ambito da Pedagogia do Desporto. *Horizonte*, **20**, 63-69.

Gore, J. M. (1990). Pedagogy as text in physical education teacher education: beyond the preferred reading. En D. Kirk y R. Tinning (Eds.), *Physical education, currículum and culture: critical issues in the contemporary crisis* (pp. 101-138). London: The Falmer Press.

Graça, A. (1998). Observaçao e Correcçao de Tarefas. *Treino Desportivo*, **1**, 2, 3-8.

Graham, G. (1990). The developing physical education teachers and coach: Empirical and research insights. En M. Lirette, C. Paré, J. Dessureault y M. Piéron (Eds.), *Intervention en éducation physique et entrainement. Bilan et perspectives* (pp. 87-99). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Graham, G., y Heimerer, E. (1981). Research on teacher effectiveness: A summary with implications for teaching. *Quest*,**1**, 14-25.

Graham, G., Hopple, C., Manross, M., y Sitzman, T. (1993). Novice and experienced children's physical education teachers: Insights into their situational decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, **12**, 197-214.

Graham, G., Soares, P., y Harrington, W. (1983). Experienced teachers effectiveness with intact classes: An ETU study. *Journal of Teaching in Physical Education*, **2**, 2, 3-14.

Granda, J. (1996). *Análisis de la enseñanza y de las planificaciones de maestros-especialistas en educación física en la fase pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo año docente). Aportaciones para una propuesta en currículum formativo inicial de maestros especialistas en educación física*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Griffey, D., y Housner, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement and instructional time. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **62**, 196-204.

Guba, E., y Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results trough Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Guba, E., y Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *E.C.T.J.*, **30**, 4, 233-253.

Guillén, F., y Miralles, J. A. (1994). Análisis de las características de eficacia de los entrenadores de voleibol de división de honor. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, **8**, 4, 9-12.

Harrington, W. (1974). *A study of feedback diversity in teaching physical education*. Doctoral Dissertation. University of Wisconsin.

Harris, J. C., y Park, R. J. (1983). *Play, games and sports in cultural contexts*. Champaign IL: Human Kinetics.

Hayman, J. (1979). *Investigación y educación.* Buenos Aires: Paidós.

Hellison, D., y Templin, T. (1991). *A reflective approach to teaching physical education.* Champaign IL: Human Kinetics.

Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inde.

Herrera, G., Ramos, J. L., y Mirella, J. (1989). Dirección de Equipo en el alto rendimiento. *Cuadernos para Entrenadores de Voleibo* (pp. 98-103). Málaga: Unisport.

Herrera, G., Ramos, J. L., y Mirella, J. (1996). *Voleibol. Manual de consulta operativa para el entrenador*. Bilbao: Federación Vasca de Voleibol.

Hoffman, S. (1983). Clinical diagnosis as a pedagogical skill. En T. Templin y J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 35-45). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: P.P.U.

Horne, T., y Carron, A. V. (1985). Compatibility in coach-atlete relationships. *Journal of Sport Psychology*, **7**, 137-149.

Hotz, A. (1999). Corrigir apenas o estritamente necessário, variar o mais possível. *Treino Desportivo*, **2**, 6, 22-36.

Housner, L., y Griffey, D. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **56**, 45-53.

Howell, D. (1987). *Planning and interactive decision making in expert elementary physical education teachers*. Doctoral Dissertation. Luisiana State University.

Huber, G. (1997). *Analysis of qualitative data with aquad five for windows. Manual del programa*. Schwangau: Verlag Ingebor Huber.

Huling-Austin, L. (1990). Teacher Induction Programs and Internships. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 535-548). New York: Macmillam Publishing Company.

Hutslar, S. (1977). *The effects of training cooperating teachers in applied behavior analysis on student teacher behavior in physical education.* Doctoral Dissertation. The Ohio State University, Columbus.

Hutslar, S. (1982). Looking for a better way. *Arena Review*, **6**, 1, 22-28.

Ibáñez, S. J. (1996). *Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Ibáñez, S. J. (1997a). Variables que afectan al establecimiento de los modelos de entrenador de baloncesto. *Revista Habilidad Motriz*, **10**, 30-37.

Ibáñez, S. J. (1997b). Los modelos de entrenador deportivo, basados en el rol predominante. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, **4**, 4, 35-42.

Ibáñez, S. J., Delgado, M. A., Lorenzo, M., Del Villar, F., y Rivadeneyra, M. L. (1997). Análisis de la formación del entrenador deportivo. El entrenador de baloncesto. *Investigación en Ciencias del Deporte,*15, 83-130.

Ibáñez, S. J., y Feu, S. (2000). Validación de cuestionarios para clasificar los modelos de entrenador y conocer las variables que les afectan. En J. P. Fuentes y M. Macías (Comp.), *Actas del I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp.215-225). Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura.

Infante, J. M. (1998). Dirección de Equipo. Documento no publicado. *Apuntes del Curso de Entrenador de Voleibol Nivel II*. Cruz Quebrada, Lisboa.

Isberg, L. (1993). What does it mean to be an elite coach in team sport? *Proceeding 8th World Congress of Sport Psychology. Sport Psychology: an integrated approach. ISSP. SPPD*. (pp. 233-236). Lisboa: FMH-UTL.

Isberg, J. (1999). Coaching during elite football games. En V. Hosek, P. Tilinger y L. Bilek (Eds.), *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology. Psychology of sport and exercise: enhancing the quality of life* (pp. 267-270). Prague: Charles University in Prague. Faculty of Psysical Education and Sports.

Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 209-219). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Janssen, J. (1999). The seven "Cs" of championship team building. *Coaching Volleyball*, june/july, 28-29.

Januário, C. (1996). Perfis de ensino de professores experientes e de iniciados. Análise comparada. En J. Pimentel y F. Mendes (Eds.), *I Simposium de Desporto. Pedagogia do Desporto. Psicologia do Desporto* (pp. 92-101). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

Jarov, K. (1982). *A vitória desportiva e a educaçao da vontade*. Lisboa: Libros Horizonte.

Jones, D. F., Housner, L. D., y Kornspan, A. (1995). A comparative analysis of expert and novice basketball coaches' practice planning. *Annual of Applied Research in Coaching and Athletics*, **10**, 201-226.

Jones, D. F., Housner, L. D., y Kornspan, A. (1997). Interactive Decision Mading and Behavior of Experienced and Inexperienced Basketball Coaches During Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, **16**, 454-468.

Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. En K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (pp. 111-145). Chicago: NSSE.

Kelmp, G. O. (1979). *Three factors of success in the world of work: implications for curriculum in higher education*. Boston: McBer and Company.

Ker, W. (1996). Effective Timeout Communication. En K. S. Asher (Ed.), *The related elements of the game. The best of Coaching Volleyball Book three* (pp. 106-110). Indianapolis: Masters press.

Kestner, J. (Ed.). (1997) *How Should I Communicate With My Players? Coaching Youth Volleyball.* American Sport Education Program. Officially Endorsed by Volleyball. Unit 3 (pp. 19-33). Champaign, IL: Human Kinetics.

Kirk, D. (1986a). Beyond the limits of the theoretical discourse in teacher education: towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, **2**, 2, 155-167.

Kirk, D. (1986b). A critical pedagogy for teacher education: toward an inquiry oriented approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, **5**, 230-246.

Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum, introducción crítica*. Universidad de Valencia: Servei de Publicacions.

Kirschenbaum, D. S., y Smith, R. J. (1983). A Preliminary Study of Sequencing Effects in Simulated Coach Feedback. *Journal of Sport Psychology*, **5**, 3, 332-342.

Klitzke, L. (1999). Coaching philosophy. *Coaching Volleyball*, february-march, 26-27.

Lacy, A. C. (1983). *Sistematic observation of behaviors of winning high school head football coaches*. Doctoral Dissertation. Arizona State University.

Lacy, A. C. (1989). Behavioral analysis of youth sport soccer coaches. Poster presentado en la *Convención Nacional AAHPERD*, Boston.

Lacy, A. C., y Darst, P. W. (1984). Evolution of a Systematic Observation System: The ASU Coaching Observation Instrument. *Journal of Teaching in Psysical Education*, **3**, 3, 59-66.

Lacy, A. C., y Goldston, P. (1990). Behavior analysis of male and female coaches in high school girl's basketball. *Journal of Sport Behavior*, **13**, 29-39.

Lacy, A. C., y Martin, D. (1994). Analysis of starter/non-starter motor-skill engagement and coaching behaviors in collegiate women's volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, **13**, 95-107.

Lamas, L. (1990). A intervençao do Treinador. *Treino Desportivo*, **17**, 28-32.

Lampert, M., y Clark, C. (1990). Exper Knowledge and Expert Thinking in Teaching: A Response to Floden an Klinzng. *Educational Research*, **19**, 5, 21-23.

Langsdorf, E. (1979). *A systematic observation of football coaching behavior in a major university environment*. Doctoral Dissertation. Arizona State University.

Latorre, A., y González, R. (1987). *El maestro investigador*. Barcelona: Grao.

Laubach, S. (1975). *The development of a system for coding student behavior in physical education clases*. Doctoral Dissertation. Teacher College, Columbia University.

Lawson, H. A. (1983). Paradigms for research on teaching and teachers. En T. Templin y J. Olso (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 339-358). Champaign IL: Human Kinetics.

Lawson, H. A. (1991). Future Research on Physical Education Teacher Education Professors. *Journal of Teaching in Physical Education*, **10**, 3, 229-248.

Lee, A., y Solmon, M. (1992). Cognitive Conceptions of Teaching and Learning Motor Skills. *Quest*, **44**, 57-71.

Leith, M. (1992). Un Bom Treinador tem de ser um Bom gestor. *Treino Desportivo*, **23**, 3-13.

Leloux, M., Colomberotto, A., Piéron, M., y Hunebelle, G. (1989). L'analyse des interventions pedagogiques d'entraineurs de gymnastique artistique masculine. *Sport*, **125**, 6-28.

Levie, W., y Dickie, K. (1973). The analysis and application of media. En R. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.

Ley 77/1961, de 23 de diciembre, de *Educación Física y Deportes*. Boletín Oficial del Estado, núm. 309, de 27 de diciembre de 1961.

Ley General 13/1980, de 31 de marzo, de la *Cultura Física y del Deporte*. Boletín Oficial del Estado, núm. 89, de 12 de abril de 1980.

Ley 10/1990, de 15 de octubre, del *Deporte*. Boletín Oficial del Estado, núm. 249, de 17 de octubre de 1990.

Lima, T. (1993). Como é que o treinador se prepara para a competiçáo. *Horizonte*, **9**, 53, 183-186.

Lima, T. (1999). Formaçao desportiva. *Horizonte*, **15**, 87, 3-6.

Liukkonen, J., Salminen, S., y Telama, R. (1989). The psychological climate of training sessions in Finnish youth sports. En C. K. Giam, K. K. Chook y K. C. Teh (Eds.), *Proceedings of the 7th ISSP World Congress in Sport Psychology* (pp. 31-33). Singapore: Singapore Sports Council.

Liukkonen, J., Salminen, S., y Telama, R. (1993). Humanism and effectiveness in coaching behaviors of youth sport coaches. En S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira y A. Paula-Brito (Eds.), *Proceedings 8th World Congress of Sport Psychology. Sport Psychology: an integrated approach. ISSP. SPPD.* (pp. 248-252). Lisboa: FMH-UTL.

Lombardo, B. J., y Cheffers, J. (1983). Variability in teaching behavior and interaction in the gymnasium. *Journal of Teaching in Psysical Education*, **2**, 2, 33-48.

Lombardo, B. J., Faraone, N., y Pothier, D. (1982). The behavior of youth sport coaches: a preliminary analysis. En M. Piéron y J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education* (pp. 189-196). Liège: AIESEP.

Lorenzo, J. (1997). *Psicología del Deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Lucas, G. (1980). Coaching communication patterns. A pilot study utilising methods for determining patterns of communication among Canadian college championships coaches. En G. Shillings y W. Baur (Eds.), *Audiovisuelle Medien in Sport. Moyens audiovisuels dans le sport. Audio-visual means in sports* (pp. 301-311). Basel: Birkhauser Verlag.

Madden, C., y Evans, L. (1993). The affect of coaching communications on game outcome in Australian rules football. *Proceeding of 8th World Congress of Sport Psychology. Sport Psychology: an integrated approach. ISSP. SPPD.* (pp. 252-255). Lisboa: FMH-UTL.

Magill, R. A. (1993). *Motor Learning: Concepts and Applications*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.

Mancini, W., y Avery, D. (1980). Interaction patterns of effective and less effective coaches. Paper presented to the *AAHPERD Convention*, Detroit.

Mancini, V. H., Clark, E. K., y Wuest, D. A. (1987). Short-and long-term effects of supervisory feedback on the interaction patterns of an intercollegiate field hockey coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, **6**, 4, 404-410.

Manzano, V. (1998). Selección de muestras. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 51-97). Madrid: Síntesis.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Marcelo, C. (1994). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: P.P.U.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: E.U.B.

Marcelo, C., y Parrilla, A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C. Marcelo, A. Parrilla, P. Mingorance, A. Estebaranz, M. V. Sánchez y S. Linares (Eds), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp.11-71). Sevilla: Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.

Markland, R., y Martinek, T. (1988). Descriptive analysis of coach augmented feedback given to high school varsity female volleyball players. *Journal of Teaching in Physical Education*, **7**, 4, 289-301.

Marques, P., y Mesquita, I. (1996). A instruçao do treinador: análise do comportamento de instruçao de um treinador de voleibol da 1ª divisao nacional sénior masculino. En C. Moutinho y D. Pinto (Eds.), *Estudos 1* (pp. 66-67). Oporto: CEJD/FCFED-UP.

Marrero, G. (1988). *Psicología y Deporte*. Las Palmas de Gran Canaria: Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria.

Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Martens, R. (1999). Os grandes treinadores sao grandes comunicadores e motivadores. *Acta do Seminario Internacional treino de jovens* (pp. 5-16). Lisboa: Secretaria de Estado do Desporto. Centro de Estudos e Formacao Desportiva.

Martens, R., Christina, R. W., Harvey, J. S., y Sharkey, B. J. (1989). El *Entrenador. Nociones sobre psicología, pedagogía, fisiología y medicina para conocer el éxito*. Barcelona: Hispano Europea, S.A.

Martín, N., Oña, A., Serra de L'Hotellerie, E., Verneta, M., y Martínez, M. (1992). El feedback: variables que afectan al aprendizaje. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, **10**, 16-20.

Martinek, T. (1983). Creating golem and galantea effects during physical education instruction: a social perspective. En T. Templin y J. Olso (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 59-70). Champaign, IL: Human Kinetics.

Martinek, T., y Mancini, V. (1983). The dyadic adaptation of the Cheffers' adaptation of the Flanders' interaction analysis system (DAC). En P. Darst, D. Zakrajsek y V. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (pp. 100-105). Champaign, IL: Leisure Press

Masser, L. (1991). Collaboration – What is needed. *Congresso da AIESEP*, Atlanta.

Matthews, B. A., Shimoff, E., Catania, A. C., y Sagvolden, T. (1977). Unistructed human responding: sensitivity to ratio and interval contingencies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **27**, 453-467.

McPherson, B. D. (1982). The child in competitive sport: influence of the social milieu. En A. Magill, M. J. Ash y F. L. Small (Eds.), *Children in sport* (pp. 247-248). Champaign, IL: Human Kinetics.

Medina, J. (1995). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de educación física: un estudio preliminar*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Medina, A., y Domínguez, M. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.

Mendes, M. (1998). Observaçao e análise do comportamento do treinador em futebol. *Horizonte*, **15**, 85, 31-39.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mertler, C. (1974). *The use of behavior modification techniques in a sport environment*. Doctoral Dissertation. Ohio State University.

Mesquita, I. (1996). Estudo descritivo e comparativo das respostas motoras de jovens voleibolistas de diferentes níveis de desempenho nas situaçoes de treino e competiçao. En C. Moutinho y D. Pinto (Eds.), *Estudos 1* (pp. 32-56). Oporto: CEJD/FCFED-UP.

Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do treino. A formaçao em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Libros Horizonte.

Metcalf, K., Hammer, R., y Kahlich, P. (1996). Alternatives to field-based experiences: the comparative effects of on-campus laboratories. *Teaching and Teacher Education*, **12**, 3, 271-283.

Meztler, M. (1983). Using academic learning time in process product studies with experimental teaching units. En T. Templin y J. Olso (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 185-196). Champaign, IL: Human Kinetics.

Miller, T. W. (1982). Assertiveness Training for Coaches: The Issue of Healthy Communication Between Coaches and Players. *Sport Psychology Today*, **4**, 2, 107-114.

Model, R. (1983). *Coaching behavior of non-winning high school football coaches in Arizona*. Doctoral Dissertation. Arizona State University.

Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español.* Madrid: Gredos.

Moral, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario.

More, K. G., y Franks, I. M. (1996). Analysis and modification of verbal coaching behaviour: The usefulness of a data-driven intervention strategy. *Journal of Sports Sciences*, **14**, 523-543.

Moreno, M. I. (1997). La formación básica del entrenador deportivo en la edad escolar. En M. A. Delgado (Coord.), *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente* (pp. 197-203). Sevilla: Wauceulen.

Moreno, M. P., Fuentes, J. P., Sánz, D., y Mondéjar, L. A. (2000). La formación inicial del profesorado de educación física ante las posibilidades de especialización. Propuesta de practicum en rendimiento deportivo: voleibol. En Contreras, O. (Coord.), *Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial y permanente del profesorado de educación física* (vol. 1, pp. 431-440). Ciudad Real: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Moreno, M. P., Fuentes, J. P., Del Villar, F., y Santos, J. A. (2000). Análisis de la conducta verbal del entrenador durante la competición. Perspectiva de aplicación en voleibol. En J. P. Fuentes y M. Macías (Comp.), *Actas del I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (vol. 1, pp. 247-255). Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura.

Mosston, M., y Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical Education.* Ohio: Merrill Publishing Company.

Murphy, P., Hippolyte, R., y Theraula, B. (1998). My communication is the answer I get back! *The coach*, **2**, july, 6-13.

Mustain, W. C. (1990). Are you the best teacher you can be? *Journal of Physical education, Recreation and Dance*, february, 69-73.

Neto, C., y Piéron, M. (1993). Apprentissage et comportement d'enfants dans des situations visant l'acquisition d'habiletés motrices fondamentales. *Revue de l'Education Physique*, **33**, 27-36.

Orlick, T. (1986). *Psyching for sport.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Padilla, J. L., González, A., y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115-140). Madrid: Síntesis.

Partington, J. T. (1989). Para ser um treinador completo. *Treino Desportivo*, **13**, 30-37.

Pascual, C. (1994). *Evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

Pascual, C. (1996). El estudio de casos como metodología de investigación cualitativa en la evaluación de programas: un ejemplo. En F. Del Villar (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (pp. 233-273). Cáceres: Servicio de Publicaciones dela Universidad de Extremadura.

Patriksson, G., y Eriksson, S. (1990). Young athletes' perception of their coaches. *International Journal of Physical Education*, **27**, 4, 9-14.

Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, London: Sage Publications.

Pereira, A. (1996). *A relaçao treinador-atleta. Estudo dos comportamentos de entusiasmo em voleibol*. Dissertaçao nao publicada elaborada com vista à obtençao do grau de Mestre em Treino do Jovem Atleta. Lisboa: FMH-UTL.

Pérez, A. (1992a). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *Comprender la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.

Pérez, A. (1992b). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *Comprender la enseñanza* (pp. 78-114). Madrid: Morata.

Pérez, A. (1995). Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. *Actas del Congreso Internacional de Didáctica: "Volver a Pensar la Educación"* (pp. 339-353). Madrid: Morata.

Perlberg, A. (1974). *Report de un estudio sobre sistemas de laboratorio en la educación de profesores*. Madrid: UNESCO.

Perlberg, A., y Kremer, L. (1979). Systems approach and the renewal of teacher education: the competency performance based teacher education model. *British Journal of Educatin Technology*, **2**, 10, 84-99.

Perron, J., y Downey, P. (1997). Management techniques used by hihg school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, **17**, 1, 72-84.

Petit, E., y Durny, A. (2000). Interactions entraîneur/sportif en judo: une étude de cas. En A. Terrisse (Coord.), *Recherches en Sports de combat et en arts martiaux. Ét at des Lieux* (pp. 109-118). París: Revue EPS.

Phillips, D., y Carlisle, C. (1983). A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, **2**, 3, 55-67.

Piéron, M. (1976). *Didactique et mèthodologie des activitès physiques*. Liège: Universitè de Liège.

Piéron, M. (1980). Feedback (retroaction) et modification du comportement des apprenants. Analyse en situation d'enseignement. En C. Nadeau, W. Halliwell, K. Newell y G. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport*. Champaing, IL: Human Kinetics.

Piéron, M. (1982a). Behaviors of low and high achievers in physical education classes. En M. Piéron y J. Cheffers (Eds.), *Studying the Theaching in Physical Education* (pp. 53-60). Liège: AIESEP.

Piéron, M. (1982b). Effectiveness of teaching a psycho-motor task. Study in a micro-teaching setting. En M. Piéron y J. Cheffers (Eds.), *Studying the Theaching in Physical Education* (pp. 79-89). Liège: AIESEP.

Piéron, M. (1982c). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles: Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française.

Piéron, M. (1983). Effectiveness of teaching a psychomotor task (Gymnastic routine): Study in a class setting. En R. Telama, V. Varstala, J. Tiainen, L. Laakso y T. Haajanen (Eds.), *Research in school physical education* (pp. 222-227). Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.

Piéron, M. (1986). *Enseignement des activités physiques et sportives. Observation et recherche*. Liège: Universitè de Liège.

Piéron, M (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas.* Madrid: Gymnos.

Piéron, M. (1992). Pedagogie des activités physiques et du sport. *Revue de l'Education physique*, **32**, 3, 134-136.

Piéron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. París: Revue EPS.

Piéron, M. (1996). *Formaçao de Professores. Aquisiçao de técnicas de ensino e supervisao pedagógica*. Lisboa: FMH-UTL.

Piéron, M (1998). La pedagogía en el medio deportivo. Lo que nos enseña la investigación. *Revista de Entrenamiento Deportivo*,**12**, 2, 29-41.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.

Piéron, M., y Bozzi, G. (1988). La relation pedagogique d'entrainement. Étude en basket-ball. *Sport*, **121**, 18-24.

Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, M., y Cloes, M. (1997). Attitude des élèves face à l'école et au cours d'éducation physique, âge et retard scolaire. *Revue de l'Education Physique*, **37**, 1, 31-41.

Piéron, M., y Delmelle, R. (1981). Estudo descritivo do feed-back do professor em duas sitaçoes educacionais. *Artus*, **9**, 11, 189-193.

Piéron, M., y Delmelle, R. (1982). Augmented feedback in teaching physical education: Responses from the students. En M. Piéron y J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education* (pp. 141-150). Liège: AIESEP.

Piéron, M., y Delmelle, V. (1983). Les réactions à la prestation de l'élevè. Etude dans l'enseignement de la danse moderne. *Revue de l'èducation physique*, **23**, 4, 35-41.

Piéron, M., y Devillers, C. (1980). Multidimensional analysis of informative feedback in physical education. En G. Schilling y W. Baur (Eds.), *Audiovissuelle Medien in Sport* (pp. 277-284). Basel: Birkhauser Verlag.

Piéron, M., y Dohogne, A. (1980). Comportements des élèves dans des classes d'éducation physique conduites par des enseignants en formation. *Revue de l'Education Physique*, **20**, 4, 11-18.

Piéron, M., y Gonçalves, C. (1987). Participation engagement and teacher's feedback in physical education teaching and coaching. En G. T. Barrette, R. S. Feingold, C. R. Rees y M. Piéron (Eds.), *Myths, models, and methods in sport pedagogy* (pp. 249-254). Champaign, IL: Human Kinetics.

Piéron, M., Neto, C., y Carreiro da Costa, F. (1991). Analyzing the teaching in physical education. *Actes de la conférence mondiale: Motricité humaine* (pp. 193-199). Lisboa: Human Kinetics.

Piéron, M., y Piron, J. (1981). Recherche de critères d'efficacité de l'enseignement d'habiletés motrices. *Sport*, **24**, 144-161.

Piéron, M., y Renson, D. (1988). La relation pedagogique d'entrainement etude en football. *Sport*, **121**, 25-30.

Pina, R. (1998). *Análise da instruçao do treinador em competiçao. Estudo das tomadas de decisao em Voleibol*. Dissertaçao nao publicada apresentada com vista à obtençao do grau de Mestre no ambito do Mestrado em Gestao da Formaçao Desportiva. Lisboa: FMH-UTL.

Pina, R., y Rodrigues, J. (1993). Episódios de informaçao do treinador e a reacçao dos atletas numa situaçao de competiçao. En S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira y A. Paula-Brito (Eds.), *Proceedings 8th World Congress of Sport Psychology. Sport Psychology: an integrated approach. ISSP. SPPD*. (pp. 271-274). Lisboa: FMH-UTL.

Pina, R., y Rodrigues, J. (1997). Análise do comportamento do treinador em competiçao. Estudo dos episódios de informaçao em voleibol. *Pedagogia do Desporto. Estudos 5* (pp. 71-89). Lisboa: FMH-UTL.

Prata, C. (1998). Treinador de jovens. Ideas, formaçao, problemas. *Treino Desportivo*, **1**, octubro, 11-14.

Puhl, J., Greaves, K., Hoyt, M., y Baranowski, T. (1990). Children's Activity Rating Scale (CARS): Description and calibration. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **61**, 26-26.

Quintillan, G. (1992). Comportamiento no verbal de entrenamiento: comparación entre expertos y novatos. *Actas del Congreso Científico Olímpico. Pedagogía y Educación Comparada. Deporte y Documentación* (vol. 3, nº 24, pp. 355-359). Málaga: IAD.

Ramos, L. A. (1999). *La evolución del pensamiento docente de los profesores de educación física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción*. Tesis Doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Randall, L., y Imwold, C. (1989). The effect of an intervention on academic learning time provided by preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 4, 271-279.

Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la Lengua Española.* Madrid: Espasa Calpe, S.A.

Real Decreto 1670/1993, de 24 de septiembre. Sobre *El título universitario oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y las directrices generales propias de los planes de estudios.* Boletín Oficial del Estado, núm. 251, de miércoles 20 de octubre de 1993.

Real Decreto 594/1994, de 8 de abril, sobre *Enseñanzas y Títulos de los Técnicos Deportivos*. Boletín Oficial del Estado, núm. 102, de 29 de abril de 1994.

Real Decreto 2082/1994, de 20 de octubre de 1994, por el que *Se crea la Facultad de Ciencias del Deporte en el Campus de Cáceres, integrándose en la Universidad de Extremadura.* Boletín Oficial del Estado, de 6 de diciembre de 1994.

Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, sobre *Técnicos Deportivos*. Boletín Oficial del Estado, núm. 20, de 23 de enero de 1998.

Real Federación Española de Voleibol (1998). *Reglamento del Comité Nacional de Entrenadores.* Edición de 1 de julio de 1998.

Real Federación Española de Voleibol (1999). *Reglas Oficiales de Voleibol (1999-2000)*. Aprobadas por la FIVB. 10 de Febrero de 1999.

Real Federación Española de Voleibol (2000). *Reglas Oficiales de Voleibol (2001-2004)*. Aprobadas por la FIVB. 9 de agosto de 2000.

Real Federación Española de Voleibol (2001). *Conclusiones del I Congreso Nacional de Voleibol Español. Debate sobre la situación actual del Voleibol. Una propuesta de futuro participativa.* (www/fevb/todovoley/conclusiones_congreso.doc). Medina del Campo, Valladolid.

Resolución de 25 de noviembre de 1998, de la Universidad de Extremadura. *Por la que se publica el plan de estudios para la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en la Facultad de Ciencias del Deporte.*Boletín Oficial del Estado, núm. 302, de 18 de diciembre de 1998.

Riera, J. (1985). *Introducción a la psicología del deporte*. Barcelona: Martínez Roca.

Riera, J. (1989). *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona: Inde.

Rink, (1983). The stability of teaching behavior over a unit of instruction. En T. Templin y J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 318-328). Champaign, IL: Human Kinetics.

Rink, J., y Werner, P. (1989). Qualitative Measures of Teaching Performance Scale (QMTPS). En P. Darst, D. Zakrajsek y V. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (pp. 269-275). Champaign, IL: Human Kinetics.

Rodrigues, J. (1990a). Treino Desportivo. A relaçao treinador atleta. *Horizonte*, **6**, 37, 9-11.

Rodrigues, J. (1990b). Análise multidimensional do feedback pedagógico. Diferenças entre professores estagiários, professores profissionalizados e treinadores em situaçoes semi-controladas de ensino do voleibol. *Motricidade Humana*, **6**, 1/2, 81-106.

Rodrigues, J. (1993). Análise da reacçao do aluno ao feedback pedagógico. Diferenças entre professores estagiários, professores profissionalizados e treinadores, em situaçoes semicontroladas de ensino do Voleibol. *Ludens*, **13**, 2, 11-18.

Rodrigues, J (1997). *Os treinadores de sucesso. Estudo da influencia do objectivo dos treinos e do nível de práctica dos atletas na actividade pedagógica do treinador de Voleibol*. Lisboa: FMH-UTL.

Rodrigues, J. (1998). As decisôes de planeamento na Supervisâo Pedagógica em Educaçâo Física. Paper apresentada em *AIESEP World Sport Science Congress*, Garcen City, New York, U.S.A.

Rodrigues, J., y Ferreira, V. (1995). Coach behaviour in competition on trampoline. Comunicaçao apresentada em *The 1995 AIESEP World Congress. Windows to the Future: Bridging the gaps between disciplines, curriculum and instruction*, Wingate Institute, Wingate.

Rodrigues, J., Leça-Veiga, A., Ferreira, V., Rosado, A., y Sarmento, P. (1992). Análisis del comportamiento del entrenador. Estudio ilustrativo en diferentes contextos deportivos. *Actas del Congreso Científico Olímpico. Pedagogía y Educación Comparada. Deporte y Documentación* (pp. 365-368). Málaga: IAD.

Rodrigues, J., y Pina, R. (1999). Análise da instruçao na competiçao em voleibol. *Pedagogia do Desporto. Estudos 6* (pp. 45-53). Lisboa: FMH-UTL.

Rodrigues, J., Rosado, A., Sarmento, P., Ferreira, V., y Leça-Veiga, A. (1991). O Sistema de Observaçao do Comportamento do Treinador e do Atleta (SOTA). Estudo Ilustrativo em Nataçao e Voleibol. *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3* (pp. 11-24). Lisboa: FMH-UTL.

Rodrigues, J., Sarmento, P., y Piéron, M. (1997). O Comportamento do Treinador de Voleibol durante a época. *Treino Desportivo*, novembro, 23-30.

Rodrigues, J., Sarmento, P., Rosado, A., Leça-Veiga, A., Ferreira, V., y Moreira, L. (1999). Quadro conceptual da investigaçao pedagógica em desporto. *Pedagogía do Desporto. Estudos 6* (pp. 101-117). Lisboa: FMH-UTL.

Rodríguez, G., y cols. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: P.P.U.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, J. Mª. (1994). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los profesores*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Rodríguez, J. Mª. (1997). *Bases y Estrategias de Formación Permanente del Profesorado*. Huelva: Hergué.

Rojas, A. J., y Fernández, J. S. (1998). Introducción al tratamiento de datos. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 169-177). Madrid: Síntesis.

Rolider, A. (1979). *Effects of enthusiasm training on subsequent teacher behavior*. Doctoral Dissertation. Ohio State University.

Romero, C. (1995). *Incidencias de un programa de formación inicial del maestro especialista en educación física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Romero, C. (2000). La negación del paradigma Técnico y su alternativa interpretativa en la formación del profesorado de Educación Física. *Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (vol. 1, pp. 47-72). Ciudad Real: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Romero Granados, S. (1991). *Alternativa a los actuales programas y contenidos de Educación Física en la E.G.B.* Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

Romero Granados, S. (1997). Tendencias y contradicciones entre la formación inicial del maestro especialista en Educación Física y la realidad escolar. *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, 15, 61-82.

Romero Granados, S. (1998). La formación actual de Educación Física y estudio de los planes en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación. En A. Sierra, J. Tierra y M. Díaz (Eds.), *Formación del profesorado de Educación Física.* Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Rosado, A. (1995). *Observaçao e reacçao à prestaçao motora: Estudo da competencia de diagnóstico e prescriçao pedagógica em tarefas desportivas características do atletismo*. Lisboa: FMH-UTL.

Rosado, A., Campos, J., y Aparício, J. (1993). Perfis comportamentais do treinadores em diferentes desportos: um estudo exploratório. En S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira y A. Paula-Brito (Eds.), *Proceedings 8th World Congress of Sport Psychology. Sport Psychology: an integrated approach. ISSP. SPPD*. (pp. 285-288). Lisboa: FMH-UTL.

Rosado, A., Sarmento, P., y Piéron, M. (1996). Compétences de diagnostic et de prescription chezz des enseignants de divers degrés d'expertise. En C. Amade-Escot, J. P. Barrué, J. C. Boss, F. Dufor, M. Dugrand y A. Terrisse (Eds.), *Recherches en EPS: Bilan et perspectives* (pp. 145-154). París: EPS.

Rosenshine, B., y Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. En R. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching* (122-183). Chicago: Rand McNally.

Rupert, T., y Buschner, C. (1989). Teaching and Coaching: a Comparison of Instructional Behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, **9**, 1, 49-57.

Rushall, B. S. (1973). Behavior patterns of coaches and athletes: a preliminary study. *Proceedings of III World Congress of The International Society of Sports Psychology*, INEFD, Madrid.

Rushall, B. S. (1977). Two observation schedules for sporting and physical education environments. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, **2**, 15-21.

Rushall, B. S., y Smith, K. (1979). The modification of the quality and quantity of behavior categories in a swimming coach. *Journal of Sport Psychology*, **1**, 2, 138-150.

Sá, C. (1994). *Representaçoes dos Estudantes do Ensino Superior Politécnico sobre a Formaçao Inicial*. Dissertaçao do Mestrado nao publicada. Lisboa: FMH-UTL.

Saborowski, C., Alfermann, D., y Würth, S. (1999). The coach – an important social agent in the athlete's social environment during a sports career. En V. Hosek, P. Tilinger y L. Bilek (Eds.), *10th European Congress of Sport Psychology. Psychology of sport and exercise: enhancing the quality of life* (pp. 135-137). Prague: Charles University in Prague. Faculty of Psysical Education and Sports.

Sáenz-López, P. (1998). *La formación del maestro principiante especialista en educación física*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Salmela, J. (1994). Phases and transitions across sport careers. En D. Hackfort (Ed.), *Psycho-Social Issues and Interventions in Elite Sports* (pp. 11-28). Frankfurt am Main: Lang.

Salmela, J. H., Draper, S. P., y Laplante, D. (1993). Development of expert coaches of team sports. En S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira, y A. Paula-Brito (Eds.), *Proceedings 8th World Congress of Sport Psychology. Sport Psychology: an integrated approach. ISSP.SPPD*. (pp. 296-300). Lisboa: FMH-UTL.

Samulski, D. (1995). *Psicologia do Esporte.* Bela Horizonte: Imprensa Universitária/ UFMG.

Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

Sánchez Bañuelos, F. (1994). Bases teóricas y funcionales del alto rendimiento deportivo. Conceptos, requisitos y condicionantes. *Master en Alto Rendimiento Deportivo. Módulo 1.1.1.* Comité Olímpico Español, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Sánchez Bañuelos, F. (1996). Organización y gestión de recursos humanos en el deporte. *Master Universitario en Psicología del Deporte. Módulo 3.1.*Comité Olímpico Español, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Santos, A., y Rodrigues, J. (1997). A interacçao entre o treinador e os atletas de voleibol de alta-competiçao. Estudo dos padroes de interacçao. *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3* (pp. 73-83). Lisboa: FMH-UTL.

Santos, J. A. (1996). Voleibol. Documento no publicado. *Apuntes de la asignatura aplicación deportiva específica II, Voleibol.* 5º Curso, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Granada.

Santos, J. A., y Viciana, J. (1997). Etapas de aprendizaje e integración del voleibol en la escuela. En M. A. Delgado (Coord.), *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente* (pp. 223-242). Sevilla: Wauceulen.

Santos, J. A., Viciana, J., y Delgado, M. A. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. Voleibol.* Ministerio de Educación y Cultura. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Sarmento, P., Rodrigues, J., Veiga, A., Rosado, A., y Ferreira, V. (1993). Análise do Comportamento do Treinador. Estudo comparativo em modalidades contextualmente diferenciadas. *Ludens*, **13**, 1, 20-23.

Sarmento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., y Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observaçao Sistemática da Educaçao Física e Desporto.* Lisboa: FMH-UTL.

Saura, J. (1996). *El entrenador en el deporte escolar.* Lérida: Fundació Pública Institut d'Estudis Ilerdencs.

Schmidt, R. A. (1988). *Motor control and learning. A behavioral emphasis.* Champaign IL: Human Kinetics.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How proffesionals think in action.* New York: Basic Books.

Segrave, J., y Ciancio, C. (1990). An observational study of a successful pop warner football coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, **9**, 4, 294-306.

Sequeira, P. (1998). *Análise do pensamento, da acçao e da reacçao no feedback nos treinadores de andebol dos escaloes de formaçao.* Dissertaçao nao publicada elaborada com vista à obtençao do grau de Mestre em Gestao da Formaçao Desportiva. Lisboa: FMH-UTL.

Serpa, S. (1995). *A relaçao interpessoal na díade treinador-atleta. Desenvolvimento e aplicaçao de um inventário de comportamentos ansiogénicos do treinador.* Tese de Doutoramento. Lisboa: FMH-UTL.

Serpa, S. (1998). Treino desportivo e comportamento interpessoal: a díade treinador-atleta. *Actas do V Congresso de Educaçao Física e Ciencias do Desporto dos Países de Lingua Portuguesa. Educaçao Física: Contexto e Inovaçao* (pp. 193-201). Porto: Universidade do Porto.

Serpa, S. (1999). Relationship coach-athlete: outstanding trends in european research. *Motricidade Humana*, **12**, 1, 7-19.

Serpa, S., Pataco, V., y Santos, F. (1991). Leadership patterns in handball international competition. *International Journal of Sport Psychology*, **22**, 78-89.

Sherman, M., y Hassan, J. (1986). Behavioral studies of youth sport coaches. En M. Piéron y G. Graham (Eds.), *The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings. Sport Pedagogy* (vol. 6, pp. 103-108). Champaign, IL: Human Kinetics.

Shigunov, V., Pereira, V., y Manzotti, O. (1993). Percepçao de atletas quanto à influencia do comportamento de treinadores nos seus sentimentos. En S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira y A. Paula-Brito (Eds.), *Proceedings 8th World Congress of Sport Psychology. Sport Psychology: an integrated approach. ISSP. SPPD.* (pp. 890-893). Lisboa: FMH-UTL.

Shimoff, E., Catania, A. C., y Matthews, B. A. (1981). Unistructed human responding: responsivity of low-rate performance to schedule contingencies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **36**, 207-220.

Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. En M. C. Wittrock. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-36). New York: Macmillan Publishing Company.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, **57**, 1, 1-22.

Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.

Siedentop, D. (1972). Behavior analysis and teacher training. *Quest*, **18**, 26-32.

Siedentop, D. (1981). The Ohio State University supervision research program: Summary report. *Journal of Teaching in Physical Education*, *s*pring, 30-38.

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education.* Palo Alto (U.S.A.): Mayfield.

Siedentop, D. (1986). The modification of teacher behavior. En M. Piéron y G. Graham (Eds.), *Sport pedagogy* (pp. 3-18). Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (1987). Dialogue or exorcism? A rejoinder to Schempp. *Journal of Teaching in Physical Education*, **6**, 4, 373-376.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education.* Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física.* Barcelona: Inde.

Siedentop, D., Birdwell, D., y Metzler, M. (1979). A process approach to measuring teaching effectiveness in physical education. Paper deliverd at *the AAHPERD research symposium*, New Orleans.

Siedentop, D., y Eldar, E. (1989). Expertise, Experience, and Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, **8**, 3, 254-260.

Siedentop, D., Tousignant, M., y Parker, H. (1982). *Academic learning in time physical education : 1982 coding manual.* Ohio State University: Columbus.

Silverman, S. (1990). Linear and curvilinear relationships between student practice and achievement in physical education. *Teacher y Teacher Education*, **6**, 305-314.

Silverman, S., Kulinna, P., y Crull, G. (1995). Skill-related task structures, explicitness, and accountability: Relationships with student achievement. *Research Quaterly for Exercise and Sport*, **66**, 32-40.

Simao, J. (1998). *A formaçao do treinador. Análise das representaçoes dos treinadores em relaçao à sua propria formaçao.* Dissertaçao apresentada com vista à obtençao do grau de Mestre em Gestao da Formaçao Desportiva. Lisboa: FMH-UTL.

Smith, R. E., y Smoll, F. L. (1996). *Way to Go Coach.* Portola Valley, CA: Warde Publishers, Inc.

Smith, R. E., Smoll, F. L., y Curtis, B. (1979). Adiestramiento eficaz del entrenador: Una aproximación cognitivo-conductual para mejorar sus interacciones sociales con deportistas jóvenes. Traducción en J. Riera y J. Cruz (Eds.), *Psicología del deporte. Aplicaciones y perspectivas* (pp. 118-139). Barcelona: Martínez Roca.

Smith, R. E., Smoll, F. L., y Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athetic coaches. *Research Quarterly*, **48**, 401-407.

Smith, R. E., Zane, N., Smoll, F. L., y Coppel, D. (1983). Behavioral assessment in youth sports: coaching behaviors and children's attitudes. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, **15**, 3, 208-214.

Smoll, F. L., Smith, R. E., Curtis, B., y Hunt, E. (1978). Toward a mediational model of coach-player relationships. *Research Quarterly*, **49**, 4, 528-541.

Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, **40**, 2, 2-9.

Sparkes, A. (1989). Paradigmatic confusions and the evasion of critical issues in naturalistic research. *Journal of Teaching in Physical Education*, **8**, 131-151.

Sparkes, A. (1991). Toward understanding, dialogue and polyvocality in the research community: extending the boundaries of the paradigm debate. *Journal of Teaching in Physical Education*, **10**, 128-133.

Spencer, L. M. (1979). *Identifying, measuring and training soft skill competencies which predict performance in professional, managerial, and human service jobs.* Boston: McBer and Company.

Spink, K. (1990). Group cohesion and collective efficacy of volleyball teams. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **12**, 301-311.

Stake, R. E. (1994). Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Stewart, M. (1977). *A descriptive analysis of teaching behaviors and its relationships to presage and context variables.* Doctoral Dissertation. Ohio State University.

Swinnen, S. P., Schmitdt, R. A., Nicholson, D. E., y Shapiro, D. C. (1990). Information feedback for skill acquisition: Instantaneous knowledge of results degrades learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **16**, 706-716.

Tausch, T. (1977). *Erziehungs psychologie.* Göttingen: Velag für Psychologie.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Telama, R., Paukku, P., Varstala, V., y Paananen, M. (1982). Pupil's physical activity and learning behaviour in physical education classes. En M. Piéron y J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education* (pp. 23-35). Liège: AIESEP.

Templin, T., y Schempp, P. (1989). *Socialization into physical education: Learning to teach.* Indianapolis : Benchmark Press.

Tenenbaum, G., y Bar-Eli, M. (1990). Decision Making in Sport: A Cognitive Perspective. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 171-187). New York: Macmillan Publishing Company.

Tharp, R., y Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psichology Today*, **8**, 75-78.

Thill, E. E., y Mouanda, J. (1990). Autonomy or control in the sports context: validigy of cognitive evaluation theory. *Internacional Journal of Sport Psychology*, **21**, 1-20.

Thomas, J., y Wayda, V. (1994). Are you an effective communicator? *Coaching Volleyball*, april/may, 29.

Tinning, R. (1987a). *Improving teaching in physical education.* Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Tinning, R. (1987b). Beyond the development of a utilitarian teaching perspective: an Australian case study of action research in teacher preparation. En G. T. Barrett, R. S. Feingold, C.R. Rees y M. Piéron (Eds.), *Myths, models, methods in sport pedagogy* (pp. 113-122). Champaign, IL: Human Kinetics.

Tinning, R. (1990). Pedagogy in teacher education: dominant discourses and the process of problem-setting. Paper presented to the *AIESEP World Convention*, England, Loughborough.

Tobey, C. (1977). *A descriptive analysis of the occurence of augmented feedback in physical education clases.* Doctoral Dissertation. Teachers College, Columbia University.

Torres, J. (1989). *Manual del preparador de voleibol nivel I.* Federación Andaluza de Voleibol. Cádiz: La Voz.

Torres, J. (2000). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el deporte en edad escolar. *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 111-159). Dos Hermanas, Sevilla: Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes.

Torres, J., Rivera, E., Moreno, M. P., y Torres, J. A. (1997). Los modelos implicativos en la formación permanente del profesorado. Resumen de comunicación presentada en el *II Congreso de Formación del Profesorado* (pp. 149-150). Granada: Force. Universidad de Granada.

Torres, J., Rivera, E., Ruíz, L., y Moreno, M. P. (1997). De la iniciación deportiva genérica a la específica. Una propuesta para voleibol. *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 695-708). Melilla: Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B.

Tousignant, M., y Brunelle, J. (1982a). What we have learned from students and how we can use it to improve curriculum and teaching. En M. Piéron y J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teaching in Physical Education* (pp. 3-22). Liège: AIESEP.

Tousignant, M., y Brunelle, J. (1982b). Les courants de recherche en enseignement de l'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, **8**, 63-67.

Trudel, P., y Coté, J. (1994). Pedagogir sportive et conditions d'apprentissage. *Enfance*, **2/3**, 285-297.

Trudel, P., Coté, J., y Bernard, D. (1996). Systematic Observaion of Youth Ice Hockey Coaches During Games. *Journal of Sport Behavior*, **9**, 1, 50-65.

Tutko, T. A., y Richards, J. W. (1984). *Psicología del entrenamiento deportivo.* Madrid: Augusto E. Pila Teleña.

Tzetzis, G., Kioumourtzoglou, E., Laios, A., y Stergiou, N. (1999). The effect of different feedback models on acquisition and retention of technique in basketball. *Journal of Human Movement Studies*, **37**, 163-181.

Ureña, A., Gallardo, C., Delgado, J., Hernández, E., y Calvo, R. (2000). Estudio sobre la evolución de las reglas de juego en voleibol. *Habilidad Motriz*, **16**, 32-39.

Vallerand, R. J. (1983). Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, **5**, 100-107.

Vallerand, R. J., y Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation. *Journal of Sport Psychology*, **6**, 94-102.

Vallerand, R. J., y Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males and females intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, **20**, 239-250.

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Madrid: Síntesis.

Van Mannen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, **6**, 3, 205-228.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education Research*, **54**, 2, 143-178.

Viciana, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo.* Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social.* Barcelona: P.P.U.

Walker, R. (1982). The use of case studies in applied research and evaluation. En A. Hartnett (Ed.), *The Social Sciencies in Educational Studies.* London: Heinemann.

Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educacion. Ética, teoría y procedimientos. En W. Dockrell y D. Hamilton (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.

Wendt, J., y Bain, L. (1989). Concerns of preservice and inservice physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, **8**, 177-180.

Wilcox, S., y Trudel, P. (1998). Constructing the coaching principles and beliefs of a youth ice hockey coach. *Avante*, **4/3**, 39-66.

Williams, J. (1978). *A behavioral analysis of a successful high school basketball coach.* Unpublished Master's Thesis. Arizona State University.

Winstein, C. J., y Schmidt, R. A. (1990). Reduced frequency of knowledge of results enhances motor skill learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **16**, 677-691.

Woodcock, M., y Francis, D. (1992). *Los 11 Bloqueos del Manager.* Barcelona: Granica.

Wuest, D., Mancini, V., Van der Mars, H., y Terrillion, K. (1986). The academic learning time-physical education of Hige, average and low-skilled female intercollegiate volleyball players. En M. Piéron y G. Graham (Eds.), *The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings. Sport Pedagogy* (vol. 6, 123-129). Champaign, IL: Human Kinetics.

Yagüe, J. M. (1998). *El trabajo colaborativo como estrategia de formación permanente del entrenador de fútbol.*Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Yerg, B. (1977). *Relationships between teacher behaviors and pupil achievement in the psychomotor domain.* Doctoral Dissertation. University of Pittsburgh.

Yerg, B., y Twardy, B. (1982). Relationship of specified instructional teacher behaviors to pupil gain on a motor skill task. En M. Piéron y J. Cheffers (Eds.), *Studing the Teaching in Physical Education* (pp. 61-68). Liége: AIESEP.

Ying, D. (1987). *Case Study Research. Desing and Methods.* Beverly Hill: Sage Publications.

Yinger, R. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. *I Congreso Internacional sobre el pensamiento del profesor* (pp. 113-141). Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación.

Yinger, R., y Clark, C. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En L. Villar Angulo (Dtor.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado* (pp. 175-196). Alcoy: Marfil.

Zabalza, M. (1988). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento de los profesores. Los autoinformes. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (pp. 9-41). Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.

Zabalza, M. (1991). *Los diarios de clase.* Barcelona: P.P.U.

Zartman, S., y Zartman, P. (1997). *Youth volleyball. The guide for coaches and parents.* Betterway Coaching Kids Series. Cincinnati: Betterway Books.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, **34**, 3, 3-9.

Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. En K. Zeichner, S. Melnick y M. L. Gómez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 199-214). New York: Teachers College Press.

Zeigler, E. F., y Bowe, G. W. (1983). *Management competency development in sport and physical educatión.* Philadelphia: Lea and Febiger.

ANEXOS

MENÚ SALIR

ANEXO 1

HOJA DE REGISTRO PARA EL ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN DEL ENTRENADOR DURANTE EL ENCUENTRO

MENÚ SALIR

1. DATOS GENERALES DEL ENCUENTRO.

*** Encuentro :** *** Fecha :**

*** Entrenador :** *** Resultado :**

*** Nº de Sesión de Supervisión :**

2. ASPECTOS DESTACADOS DE LA DIRECCIÓN DE EQUIPO REALIZADA.

*** Dirección de equipo en general.**

*** Destrezas docentes.**

*** Petición de tiempo muerto.**

*** Realización de sustituciones.**

3. CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR.

CONTENIDO	**ANTES DEL PARTIDO**						
Equipo al que hace referencia la información	Equipo propio				Equipo contrario		
Tipo de información	Táctica-estrat.		Técnica		Psicológica		Otros
Acción de juego sobre la que se informa	Saque	Recep.	Coloc.	Ataque-contrat.	Bloq.	Def.-cobert.	Inesp.
Destinatarios de la información	Colectiva		Individual Función de juego o nivel social:		Indefinida		
Intención de la información	Descriptiva		Prescriptiva		Interrogativa		
Orientación de la información	Aciertos				Errores		

<table>
<tr><td>CONTENIDO</td><td colspan="7">DURANTE EL PARTIDO</td></tr>
<tr><td>Equipo al que hace referencia la información</td><td colspan="3">Equipo propio</td><td colspan="4">Equipo contrario</td></tr>
<tr><td>Tipo de información</td><td colspan="2">Táctica-estrat.</td><td colspan="2">Técnica</td><td colspan="2">Psicológica</td><td>Otros</td></tr>
<tr><td>Acción de juego sobre la que se informa</td><td>Saque</td><td>Recep.</td><td>Coloc.</td><td>Ataque-contrat.</td><td>Bloq.</td><td>Def.-cobert.</td><td>Inesp.</td></tr>
<tr><td>Destinatarios de la información</td><td colspan="2">Colectiva</td><td colspan="3">Individual

Función de juego o nivel social:</td><td colspan="2">Indefinida</td></tr>
<tr><td>Intención de la información</td><td colspan="2">Descriptiva</td><td colspan="3">Prescriptiva</td><td colspan="2">Interrogativa</td></tr>
<tr><td>Orientación de la información</td><td colspan="3">Aciertos</td><td colspan="4">Errores</td></tr>
</table>

CONTENIDO	**EN EL TIEMPO MUERTO**																			
Equipo al que hace referencia la información	Equipo propio										Equipo contrario									
Tipo de información	Táctica-estrat.					Técnica					Psicológica					Otros				
Acción de juego sobre la que se informa	Saque	Recep.		Coloc.		Ataque-contrat.		Bloq.		Def.-cobert.		Inesp.								
Destinatarios de la información	Colectiva					Individual Función de juego o nivel social:						Indefinida								
Intención de la información	Descriptiva					Prescriptiva						Interrogativa								
Orientación de la información	Aciertos										Errores									
Cantidad de información	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

CONTENIDO	**EN LAS SUSTITUCIONES**						
Equipo al que hace referencia la información	Equipo propio				Equipo contrario		
Tipo de información	Táctica-estrat.		Técnica		Psicológica		Otros
Acción de juego sobre la que se informa	Saque	Recep.	Coloc.	Ataque-contrat.	Bloq.	Def.-cobert.	Inesp.
Destinatarios de la información	Colectiva		Individual Función de juego o nivel social:		Indefinida		
Intención de la información	Descriptiva		Prescriptiva		Interrogativa		
Orientación de la información	Aciertos				Errores		

CONTENIDO	**EN LOS INTERVALOS ENTRE SETS**						
Equipo al que hace referencia la información	Equipo propio				Equipo contrario		
Tipo de información	Táctica-estrat.		Técnica		Psicológica		Otros
Acción de juego sobre la que se informa	Saque	Recep.	Coloc.	Ataque-contrat.	Bloq.	Def.-cobert.	Inesp.
Destinatarios de la información	Colectiva		Individual Función de juego o nivel social:		Indefinida		
Intención de la información	Descriptiva		Prescriptiva		Interrogativa		
Orientación de la información	Aciertos				Errores		
Cantidad de información	1º		2º		3º		4º

CONTENIDO	**DESPUÉS DEL PARTIDO**						
Equipo al que hace referencia la información	Equipo propio			Equipo contrario			
Tipo de información	Táctica-estrat.	Técnica		Psicológica	Otros		
Acción de juego sobre la que se informa	Saque	Recep.	Coloc.	Ataque-contrat.	Bloq.	Def.-cobert.	Inesp.
Destinatarios de la información	Colectiva	Individual Función de juego o nivel social:		Indefinida			
Intención de la información	Descriptiva	Prescriptiva		Interrogativa			
Orientación de la información	Aciertos			Errores			

4. INFORME DE TENDENCIAS DE LA CONDUCTA VERBAL. CONCLUSIONES GENERALES Y GRADO DE CONSECUSIÓN DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS.

5. OBJETIVOS PARA EL PRÓXIMO ENCUENTRO.

ANEXO 2

DOCUMENTACIÓN Y CUESTIONARIO ENVIADO A LOS EXPERTOS EN VOLEIBOL

MENÚ SALIR

Granada, 10 Octubre, 1.998.

Querido amigo :

Estoy dirigiendo la Tesis de Perla y necesitamos pasar un cuestionario a expertos en Voleibol, tanto entrenadores como profesores de I.N.E.F.

Te ruego encarecidamente lo rellenes en su totalidad con la mayor sinceridad posible. Aunque algunas partes del cuestionario puedan parecer poco significativas para ti, a nosotros nos serán de gran ayuda para posteriormente diseñar la investigación que queremos desarrollar para mejorar la formación de entrenadores en un campo tan difícil, por lo abierto, como la Dirección de Equipo.

Cuanto antes te quites el muerto de encima mejor para nosotros y para ti. ¡Ponte a trabajar!

Cáceres, 10 Octubre, 1.998.

Estimado compañero :

En la Facultad de Ciencias del Deporte de Cáceres estamos desarrollando un estudio que será motivo de una Tesis Doctoral realizada por Perla Moreno Arroyo, profesora de Voleibol en dicha Facultad, y dirigida por Dr. D. José Antonio Santos del Campo y Dr. D. Fernando del Villar Álvarez. El estudio está enmarcado dentro del ámbito de la Formación de Entrenadores, centrado en la Dirección de Equipo y más concretamente en la información dada por los entrenadores de Voleibol durante el desarrollo del encuentro.

Uno de los puntos de partida de nuestro estudio es la opinión que respecto a la información dada durante el encuentro, tienen un grupo seleccionado de expertos del cual consideramos que tú debes formar parte. Para ello te pedimos que cumplimentes el cuestionario anexo en el que debes indicar los porcentajes, número u ordenar jerárquicamente, según tu propia filosofía, lo que consideras adecuado respecto a la información dada en cada uno de los seis momentos que aparecen diferenciados : antes del partido ; durante el partido ; durante el tiempo muerto ; durante las sustituciones ; en los intervalos entre set ; después del partido.

Nuestra investigación consta de una primera parte más de tipo teórico en la que se recogerán los datos extraídos del presente cuestionario y la información incluida en la bibliografía existente ; y de una segunda parte o fase experimental de intervención, en la que se realizará un estudio de casos de varios entrenadores en formación.

Agradeciendo de antemano tu colaboración y reconociendo la importancia que ella tiene para el desarrollo de nuestro estudio.

Recibe un cordial saludo.

Fdo : Perla Moreno Arroyo.

P.D. : Te ruego remitas a la mayor brevedad posible el cuestionario cumplimentado a la dirección indicada.

NOMBRE Y APELLIDOS: **PROFESIÓN / LUGAR DE TRABAJO :** **EDAD :**

AÑOS DE EXPERIENCIA COMO ENTRENADOR / PROFESOR :

Para la correcta cumplimentación del cuestionario debes tener en cuenta :

* Que la suma de los distintos epígrafes que aparecen **subrayados** en cada cuadro, debe ser 100%.
* Cada vez que se piden porcentajes referidos a la información individual, considera que ésta es el 100%, por lo cual la suma de los distintos subepígrafes que se diferencian en cada ocasión, tiene que ser igual al 100%.

ANTES DEL PARTIDO.

Indica los porcentajes que consideras adecuados de inf. :

*** Colectiva :** ☐

*** Individual :** ☐

De la inf. individual a transmitir, que % consideras adecuado dar de acuerdo a la función de juego:

-Al colocador principal. (C) ☐

-Al colocador auxiliar.(P/A) ☐

- Al atacante principal.(AP) ☐

- Al atacante de punta o auxiliar. (AA) ☐

-Al atacante auxiliar especial.(AAE) ☐

De la inf. individual a transmitir, que % consideras adecuado dar :

- Al capitán. ☐
- Al líder. ☐
- A otros. ☐

Indica los porcentajes que consideras adecuados de inf. :

*** Del propio equipo :** ☐

Ordena jerárquicamente, de mayor a menor importancia, el contenido de la información referida al propio equipo :

- Táctica. ☐
- Técnico-táctica. ☐
- Estratégica. ☐
- Psicológica. ☐

*** Del equipo contrario :** ☐

Ordena jerárquicamente, de mayor a menor importancia, el contenido de la información referida al equipo contrario :

- Táctica. ☐
- Técnico-táctica. ☐
- Estratégica. ☐
- Psicológica. ☐

*** Otros (balón, árbitro, luz, condiciones atmosféricas, etc.).** ♦

Ordena jerárquicamente, de mayor a menor importancia, la inf. sobre :

* Saque. ☐
* Recepción. ☐
* Colocación. ☐
* Ataque. ☐
* Bloqueo. ☐
* Apoyo al ataque. ☐
* Contraataque. ☐
* Defensa. ☐

DURANTE EL PARTIDO (INFORMACIÓN DESDE EL BANQUILLO).				
Indica los % que consideras adecuados de inf. : *** <u>Colectiva</u> :** ☐ *** <u>Individual</u> :** ☐ **De la inf. individual, que % consideras adecuado dar :** - Al colocador principal. (C) ☐ - Al colocador auxiliar. (P/A) ☐ - Al atacante principal. (AP) ☐ - Al atacante de punta o auxiliar. (AA) ☐ - Al atacante auxiliar especial. (AAE) ☐ **De la inf. individual, que % consideras adecuado dar :** - Al capitán. ☐ - Al líder. ☐ - A otros. ☐ **De la inf. individual, que % consideras adecuado dar :** - Al jugador cambiado. ☐ - Al jugador que entra al campo. ☐	**Indica los % que consideras adecuados de inf. :** *** <u>Del propio equipo</u> :** ☐ Ordena jerárquicamente, de mayor a menor importancia, el contenido de la inf. referida al propio equipo : - Táctica. ☐ - Técnico-táctica. ☐ - Estratégica. ☐ - Psicológica. ☐ *** <u>Del equipo contrario :</u>** ☐ Ordena jerárquicamente, de mayor a menor importancia, el contenido de la inf. referida al equipo contrario : - Táctica. ☐ - Técnico-táctica. ☐ - Estratégica. ☐ - Psicológica. ☐	**Ordena de forma jerárquica, de mayor a menor importancia, la inf. sobre :** * Saque. ☐ * Recepción. ☐ * Colocación. ☐ * Ataque. ☐ * Bloqueo. ☐ * Apoyo al ataque. ☐ * Contraataque. ☐ * Defensa. ☐	**Indica los % que consideras adecuados de inf. :** *** <u>Positiva</u>.** ☐ *** <u>Negativa</u>.** ☐	**Indica los % que consideras adecuados de inf. :** *** <u>Descriptiva</u>.** ☐ *** <u>Prescriptiva</u>.** ☐

DURANTE EL TIEMPO MUERTO.

Indica los % que consideras adecuados de información :

*** Colectiva :** ☐

*** Individual :** ☐

De la inf. individual, que % consideras adecuado dar :

- Al colocador principal. (C) ☐
- Al colocador auxiliar. (P/A) ☐
- Al atacante principal. (AP) ☐
- Al atacante de punta o auxiliar. (AA) ☐
- Al atacante auxiliar especial. (AAE) ☐

De la inf. individual, que % consideras adecuado dar :

- Al capitán. ☐
- Al líder. ☐
- A otros. ☐

Indica los % que consideras adecuados de inf. :

*** Del propio equipo :** ☐

Ordena jerárquicamente, de mayor a menor importancia, el contenido de la inf. referida al propio equipo :

- Táctica. ☐
- Técnico-táctica. ☐
- Estratégica. ☐
- Psicológica. ☐

*** Del equipo contrario :** ♦

Ordena jerárquicamente, de mayor a menor importancia, el contenido de la inf. referida al equipo contrario :

- Táctica. ☐
- Técnico-táctica. ☐
- Estratégica. ☐
- Psicológica. ☐

Ordena de forma jerárquica, de mayor a menor importancia, la inf. sobre :

- * Saque. ☐
- * Recepción. ☐
- * Colocación. ☐
- * Ataque. ☐
- * Bloqueo. ☐
- * Apoyo al ataque. ☐
- * Contraataque. ☐
- * Defensa. ☐

*** Indica el nº máximo de aspectos diferentes a los que crees adecuado hacer referencia durante este espacio de tiempo.** ☐

Indica los % que consideras adecuados de inf. :

*** Positiva.** ☐

*** Negativa.** ☐

Indica los % que consideras adecuados de inf. :

*** Descriptiva.** ☐

*** Prescriptiva.** ☐

DURANTE LAS SUSTITUCIONES.			
Indica los % que consideras adecuados de inf. : *** <u>Colectiva</u> :** ☐ *** <u>Individual</u> :** ☐ **De la inf. individual, que % consideras adecuado dar :** - Al colocador principal. (C) ☐ - Al colocador auxiliar. (P/A) ☐ - Al atacante principal. (AP) ☐ - Al atacante de punta o auxiliar. (AA) ☐ - Al atacante auxiliar especial. (AAE). ☐ **De la inf. individual, que % consideras adecuado dar :** - Al capitán. ☐ - Al líder. ☐ - A otros. ☐ **De la inf. individual, que % consideras adecuado dar :** -Al jugador cambiado. ☐ - Al jugador que entra al campo . ☐	**Indica los % que consideras adecuados de inf. :** *** <u>Del propio equipo</u>:** ☐ Ordena jerárquicamente, de mayor a menor importancia, el contenido de la inf. referida al propio equipo : - Táctica. ☐ - Técnico-táctica. ☐ - Estratégica. ☐ - Psicológica. ☐ *** <u>Del equipo contrario</u> :** ☐ Ordena jerárquicamente, de mayor a menor importancia, el contenido de la inf. referida al equipo contrario : - Táctica. ☐ - Técnico-táctica. ☐ - Estratégica. ☐ - Psicológica. ☐	**Ordena de forma jerárquica, de mayor a menor importancia, la inf. sobre :** * Saque. ☐ * Recepción. ☐ * Colocación. ☐ * Ataque. ☐ * Bloqueo. ☐ * Apoyo al ataque. ☐ * Contraataque. ☐ * Defensa. ☐	**Indica los % que consideras adecuados de inf. :** *** <u>Descriptiva</u>.** ☐ *** <u>Prescriptiva</u>.** ☐

EN LOS INTERVALOS ENTRE SET.

Indica los % que consideras adecuados de inf. :

*** Colectiva :** ☐

*** Individual :** ☐

De la inf. individual, que % consideras adecuado dar :

- Al colocador principal. (C) ☐
- Al colocador auxiliar. (P/A) ☐
- Al atacante principal. (AP) ☐
- Al atacante de punta o auxiliar. (AA) ☐
- Al atacante auxiliar especial. (AAE) ☐

De la inf. individual, que % consideras adecuado dar :

- Al capitán. ☐
- Al líder. ☐
- A otros. ☐

Indica los % que consideras adecuados de inf. :

*** Del propio equipo :** ☐

Ordena jerárquicamente, de mayor a menor importancia, el contenido de la inf. referida al propio equipo :

- Táctica. ☐
- Técnico-táctica. ☐
- Estratégica. ☐
- Psicológica. ☐

*** Del equipo contrario:** ☐

Ordena jerárquicamente, de mayor a menor importancia, el contenido de la inf. referida al equipo contrario :

- Táctica. ☐
- Técnico-táctica. ☐
- Estratégica. ☐
- Psicológica. ☐

Ordena de forma jerárquica, de mayor a menor importancia, la inf. sobre :

- * Saque. ☐
- * Recepción. ☐
- * Colocación. ☐
- * Ataque. ☐
- * Bloqueo. ☐
- * Apoyo al ataque. ☐
- * Contraataque. ☐
- * Defensa. ☐

*** Indica el nº máximo de aspectos diferentes a los que crees adecuado hacer referencia durante este espacio de tiempo.** ☐

Indica los % que consideras adecuados de inf. :

***Positiva.** ☐

***Negativa.** ☐

Indica los % que consideras adecuados de inf. :

*** Descriptiva.** ☐

*** Prescriptiva.** ☐

DESPUÉS DEL PARTIDO.				
Indica los % que consideras adecuados de inf. : *** <u>Colectiva</u> :** ☐ *** <u>Individual</u> :** ☐ **De la inf. individual, que % consideras adecuado dar :** - Al colocador principal. (C) ☐ - Al colocador auxiliar. (P/A) ☐ - Al atacante principal. (AP) ☐ - Al atacante de punta o auxiliar. (AA) ☐ - Al atacante auxiliar especial. (AAE) ☐ **De la inf. individual, que % consideras adecuado dar :** - Al capitán. ☐ - Al líder. ☐ - A otros. ☐	**Indica los % que consideras adecuados de inf. :** *** <u>Del propio equipo</u> :** ☐ Ordena jerárquicamente, de mayor a menor importancia, el contenido de la inf. referida al propio equipo : - Táctica. ☐ - Técnico-táctica. ☐ - Estratégica. ☐ - Psicológica. ☐ *** <u>Del equipo contrario :</u>** ☐ Ordena jerárquicamente, de mayor a menor importancia, el contenido de la inf. referida al equipo contrario : - Táctica. ☐ - Técnico-táctica. ☐ - Estratégica. ☐ - Psicológica. ☐	**Ordena de forma jerárquica, de mayor a menor importancia, la inf. sobre :** * Saque. ☐ * Recepción. ☐ * Colocación. ☐ * Ataque. ☐ * Bloqueo. ☐ * Apoyo al ataque. ☐ * Contraataque. ☐ * Defensa. ☐	**Indica los % que consideras adecuados de inf. :** ***<u>Positiva.</u>** ☐ ***<u>Negativa</u>.** ☐	**Indica los % que consideras adecuados de inf. :** *** <u>Descriptiva.</u>** ☐ *** <u>Prescriptiva.</u>** ☐

OPINIÓN PERSONAL Y/O COMENTARIOS :

ANEXO 3

MODELO DE HOJA DE TRANSCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR DURANTE EL ENCUENTRO

MENÚ SALIR

ENTRENADOR:

PARTIDO:

RESULTADO DEL ENCUENTRO:

CATEGORÍA:

DURACIÓN:

- **Antes del partido:**

  PRIMER SET:

- **Durante el partido:**
- **Primer tiempo muerto pedido por el equipo propio:**
- **Segundo tiempo muerto pedido por el propio equipo:**
- **Durante el partido:**
- **Primer cambio pedido por el propio equipo:**
- **Primer tiempo muerto pedido por el equipo contrario:**
- **Durante el partido:**
- **Segundo cambio pedido por el propio equipo:**

PRIMER INTERVALO ENTRE SET:

SEGUNDO SET:

…

- **Después del partido:**

ANEXO 4

INFORMACIÓN APORTADA A LOS TRANSCRIPTORES

MENÚ SALIR

PRIMERA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO DE TRANSCRIPTORES.
NORMAS E INFORMACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LA TRANSCRIPCIÓN.

- Completa los datos generales referentes a cada uno de los encuentros. Estos datos viene especificados en las etiquetas de la cintas de VHS.

- Vamos a distinguir 6 momentos diferentes en los que el entrenador puede aportar información a sus jugadores a lo largo del partido:
  - Antes del partido: información dada por el entrenador antes del comienzo del encuentro. Abarca desde el momento en que los jugadores regresan al banquillo tras el saludo hasta que el árbitro requiere la presencia de los jugadores en el campo para el comienzo del juego.
    (En caso de que el entrenador comience a hablar a los jugadores antes de la vuelta del saludo, transcribe la información, pero indica que ésta ha sido aportada antes).
  - Durante el partido: es la información que el entrenador da a sus jugadores/as mientras transcurre el partido, sin ninguna parada de juego. Cuando el entrenador habla con su segunda entrenadora o para él mismo (reflexión en voz alta), no hay que transcribirlo.
  - Durante el tiempo muerto: información dada por el entrenador a sus jugadores/as durante el transcurso del tiempo muerto.
    Debes indicar si se trata del primer o segundo tiempo muerto, y si lo ha pedido el equipo propio (entrenador al que transcribes) o el equipo contrario.
  - Durante las sustituciones: nos referimos con ello a la información que el entrenador da a sus jugadores durante algún cambio que él pide.
    En este caso tienes que distinguir y anotar si la información se la da al jugador/a que entra al terreno de juego o al jugador/a que sale del terreno de juego (el que ha sido sustituido/a). Para ello se anota entre paréntesis si el entrenador se dirige a la jugadora que sale, a la que entra o a todas.
  - Durante el intervalo entre set: información aportada por el entrenador a sus jugadores/as durante el intervalo de set.
    Es necesario que anotes si se trata del primero, segundo, tercero, … intervalo entre set.
    Recuerda que siempre después de un intervalo entre set, comienza un set nuevo, y debes indicar de qué set se trata y realizar la distinción de los momentos de aporte de información que se vayan sucediendo en él.
  - Después del partido: no es muy habitual, y de hecho en la mayoría de partidos que transcribas el entrenador seguramente no dará información a sus jugadores/as. De todos modos con ello nos referimos a la información, relacionada con el encuentro disputado, que el entrenador aporte a sus jugadores/as una vez que el árbitro haya indicado el final del partido, y mientras el entrenador y los jugadores permanezcan en la cancha de juego.

- Cuando alguna jugadora le pregunte algo al entrenador y él responda, debes indicar entre paréntesis: (una jugadora le pregunta al entrenador: ¿…? y él responde)

- Durante la transcripción, utiliza las normas de puntuación, exclamación, interrogación, tal y como éstas se usan normalmente.

ANEXO 5

DOCUMENTACIÓN APORTADA A LOS CODIFICADORES DEL SUBGRUPO A

MENÚ SALIR

DOCUMENTACIÓN FACILITADA AL SUBGRUPO A EN LA PRIMERA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO ESPECÍFICO

CODIFICADORES SUBGRUPO A.

SE ENCARGAN DE LA CODIFICACIÓN DE LAS SIGUIENTES DIMENSIONES CATEGORIALES Y CATEGORÍAS:

- **TIPO DE INFORMACIÓN.**
  - **Táctica-estratégica. (TAC)**
  - **Técnica. (TEC)**
  - **Psicológica. (PSI)**
  - **Otros. (OTR)**

- **ORIENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN.**
  - **Aciertos. (ACI)**
  - **Errores. (ERR)**

- **ACCIÓN DE JUEGO SOBRE LA QUE SE INFORMA.**
  - **Saque. (SAQ)**
  - **Recepción. (REC)**
  - **Colocación. (COL)**
  - **Ataque-contraataque. (ATQ)**
  - **Bloqueo. (BLO)**
  - **Defensa-cobertura. (DEF)**
  - **Inespecífica. (INE)**

EL ORDEN O LA SECUENCIA TEMPORAL PARA REALIZAR LA CODIFICACIÓN ES LA MISMA EN LA QUE HEMOS ORDENADO LAS DIMENSIONES CATEGORIALES ANTERIORMENTE.

ALGUNAS DECISIONES Y ACLARACIONES SOBRE ASPECTOS CONCRETOS A RESPETAR EN LA CODIFICACIÓN.
(Extraídas como resultado de las reuniones mantenidas con el grupo de investigadores).

- No pueden aparecer seguidas dos unidades de registro codificadas exactamente igual (con los tres códigos iguales), excepto si se trata de información dada **durante el partido**, ya que se considera que estas informaciones se han dado en momentos temporalmente diferentes.

- **Siempre que codifiquemos una unidad de registro como técnica, y casi siempre que la codifiquemos como táctica, tiene que aparecer una acción de juego.**
  Se reserva la categoría de inespecífica para aquellos casos en los que no podamos distinguir a qué acción de juego se está haciendo referencia. Vamos a intentar utilizar esta categoría de inespecífica lo mínimo posible y si podemos sacar del contexto la acción de juego de forma certera vamos a hacerlo.

- Cuando codifiquemos una información como táctica, se tiene que tratar de una información de calidad.

- Cuando codifiquemos una información como técnica o táctica y en ella se hable del equipo propio y del equipo contrario, debemos intentar identificar y diferenciar las dos acciones de juego a las que se está haciendo referencia.

- La información en la que aparezca una acción de juego de forma aislada, sin ninguna otra información (ej. ¡Finta!), por el carácter general que tiene y por ser simplemente una llamada de atención, se codificará como información psicológica.
  En el caso de que aparezca algún matiz complementario que haga más referencia al gesto, a las variantes que se pueden emplear, a algún aspecto táctico,… se codificará como técnica o táctica, según corresponda.

- La información prácticamente sin ninguna importancia, que no puede codificarse en las categorías incluidas en la dimensión "Tipo de información", ni siquiera en la categoría otros, no la codificamos ya que consideramos que no tiene ninguna relevancia en el desarrollo del encuentro.

- La información psicológica no puede ser de aciertos o errores.
  La información de aciertos o errores tiene que ser una información de calidad y tiene que tratarse de una información técnica o táctica.

ACUERDOS CONCRETOS DE CODIFICACIÓN A LOS QUE HEMOS LLEGADO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO CON LOS CODIFICADORES DEL SUBGRUPO A.

- Siempre que codifiquemos una unidad de registro como técnica, y casi siempre que la codifiquemos como táctica, tiene que aparecer una acción de juego.

Se reserva la categoría de inespecífica para aquellos casos en los que no podamos distinguir a qué acción de juego se está haciendo referencia. Vamos a intentar utilizar esta categoria de inespecífica lo mínimo posible y si podemos sacar del contexto la acción de juego de forma certera, vamos a hacerlo.

- Cuando codifiquemos una información como táctica, se tiene que tratar de una información de calidad.

- Cuando codifiquemos una información como técnica o táctica y en ella se hable del equipo propio y del contrario, debemos intentar identificar y diferencias las dos acciones de juegos a las que se está haciendo referencia.

- La información en la que aparezca una acción de juego de forma aislada, sin ninguna otra información (ej. ¡Finta !), por el carácter general que tiene y por se simplemente una llamada de atención, se codificará como información psicológica.

En caso de que aparezca algún matiz complementario que haga más referencia al gesto, a las variantes que se pueden emplear, a algún aspecto táctico, ... se codificará como técnica o táctica, según corresponda.

- La información psicológica no puede ser de aciertos o errores.

- La información de aciertos o errores tiene que ser una información de calidad y tiene que tratarse de una información técnica o táctica.

- La información prácticamente sin ninguna importancia, que no puede codificarse en las categorías incluidas en la dimensión “Tipo de información”, ni siquiera en la categoría otros, no la codificamos ya que consideramos que no tiene ninguna relevancia en el desarrollo del encuentro.

- Siempre que el entrenador se dirija al colocador y se trate de una información táctica que pretende influir en la colocación y que no aparezca explícitamente la palabra colocación, y sí otras acciones de juego, lo vamos a codificar como colocación.

Cuando sí aparezca colocación y otras acciones de juego, las codificamos todas.

- Cuando la información vaya referida a jugadores diferentes, se codifica varias veces la información.

- De igual modo que en el caso anterior, si se habla de aspectos tácticos diferentes sobre una misma acción de juego, se codifica como varias tácticas diferentes.

- Los cambios referidos a jugadores diferentes, se codifican como tácticas diferentes.

- La información que se da al árbitro, no se codifica.

- Las indicaciones que se dan para que salgan las/os jugadores/as del campo (vamos, venimos, ...) las codificamos como “otros”.

- Los cambios y las rotaciones, se codifica como información táctica.

- “Fuera” sin especificar, no se codifica. “Fuera” (balón) se codifica como otros. “Fuera” (atrás) se codifica como táctico.

- Recuerda de igual modo que debes definirte en ciertas ocasiones acerca de si se trata de una información táctica o psicológica, no olvides que la información psicológica es más general y para que sea información táctica tiene que ser de mayor calidad y más específico. Si no identificas en un párrafo todas las acciones de juego a las que se están haciendo referencia, trata de indicar las que más predominen.

ANEXO 6

DOCUMENTACIÓN APORTADA A LOS CODIFICADORES DEL SUBGRUPO B

MENÚ SALIR

DOCUMENTACIÓN FACILITADA AL SUBGRUPO A EN LA PRIMERA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO ESPECÍFICO

CODIFICADORES SUBGRUPO B.

SE ENCARGAN DE LA CODIFICACIÓN DE LAS SIGUIENTES DIMENSIONES CATEGORIALES Y CATEGORÍAS:

- **EQUIPO AL QUE HACE REFERENCIA LA INFORMACIÓN.**
  - **Propio. (PRO)**
  - **Contrario. (CON)**

- **DESTINATARIOS DE LA INFORMACIÓN.**
  - **Colectiva. (COC)**
  - **Individual. (INV)**
  - **Indefinida. (INF)**

- **INTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN.**
  - **Descriptiva. (DES)**
  - **Prescriptiva. (PRE)**
  - **Interrogativa. (INT)**

EL ORDEN O LA SECUENCIA TEMPORAL PARA REALIZAR LA CODIFICACIÓN ES LA MISMA EN LA QUE HEMOS ORDENADO LAS DIMENSIONES CATEGORIALES ANTERIORMENTE.

ALGUNAS DECISIONES Y ACLARACIONES SOBRE ASPECTOS CONCRETOS A RESPETAR EN LA CODIFICACIÓN.
(Extraídas como resultado de las reuniones mantenidas con el grupo de investigadores).

- La información que no sea dirigida al equipo propio ni al equipo contrario, no se codifica dentro de esta categoría (así por ejemplo la información dirigida al árbitro).

- Las referencias de carácter emocional, anímico, … información psicológica, las vamos a codificar dentro de la categoría descriptiva.

- Siempre que entre una unidad de registro y la siguiente exista alguna diferencia bien en cuanto al equipo al que hacen referencia o bien en cuanto a los destinatarios de la información; vamos a codificar en ambas ocasiones si se trata de un información descriptiva o prescriptiva, independientemente de que ésta se repita dos veces seguidas.
  En caso de que entre una unidad de registro y la siguiente no haya variación en cuanto al equipo al que hacen referencia, ni en cuanto a los destinatarios de la información; y aparezca descriptivo-prescriptivo o prescriptivo-descriptivo, lo codificaremos todo como prescriptivo (sin registrar descriptivo).

ACUERDOS CONCRETOS DE CODIFICACIÓN A LOS QUE HEMOS LLEGADO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO CON LOS CODIFICADORES DEL SUBGRUPO B.

- La información que no sea dirigida al equipo propio ni al equipo contrario, no se codifica dentro de esta categoría (así por ejemplo la información dirigida al árbitro).

- Las referencias de carácter emocional, anímico, ... o información psicológica muy general, la vamos a codificar dentro de la categoría descriptiva.

- Siempre que entre una unidad de registro y la siguiente exista alguna diferencia bien en cuanto al equipo al que hacen referencia o bien en cuanto a los destinatarios de la información ; vamos a codificar en ambas ocasiones si se trata de una información descriptiva o prescriptiva, independientemente de que ésta se repita dos veces seguidas.
  En caso de que entre una unidad de registro y la siguiente no haya variación en cuanto al equipo al que hacen referencia, ni en cuanto a los destinatarios de la información ; y aparezca descriptivo-prescriptivo o prescriptivo-descriptivo, lo codificaremos todo como prescriptivo (sin registrar descriptivo).

- Aspectos referentes a la puntuación, lo vamos a considerar como información del equipo propio.

- Como información interrogativa no vamos a considerar todas las preguntas, éstas deben tener un sentido más bien táctico.

- ¡Arriba !, ¡sube !, ¡llega !, ... lo consideramos como prescriptivo.

- Cuando se haga referencia al equipo propio y contrario, si se incide sobre información concreta de los dos, codificamos los dos. Si solamente identificamos que predomina uno, codificamos sólo el que predomina.

- Para ver si se trata de una información colectiva o individual, vamos a tener en cuenta el verbo (si está en singular o plural), salvo que por el contexto detectemos que se trata de una información colectiva o individual, aunque no exista concordancia con el verbo.

- "Fuera" sin especificar nada, no se codifica.
- "Fuera" (balón) se codifica como indefinido descriptivo.
- "Fuera" (atrás) se codifica como propio, indefinido y prescriptivo.

ANEXO 7

EJEMPLO DE TEXTO EMPLEADO EN UNA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO DE LOS CODIFICADORES

MENÚ SALIR

ENTRENAMIENTO CODIFICADORES

TEXTO 5 (2C11)

1 **ANTES DEL PARTIDO:**
2 ¡Bien!, ¡venimos!,
3 ¡cogemos los balones!,
4 ¡catorce balones (nombre de una jugadora)!,
5 ¡los balones primero!, ¡los balones!
6 ¡(Nombre de una jugadora) ven aquí un momento!,
7 ¡ven un momento!
8 ¡A ver venimos, venimos,
9 dejamos el agua!,
10 ¡bien que voy a decir poquitas cosas!,
11 ¡la rotación!, ¡si sacamos!, ¡3, 9, 12, 5, 10, 11!, 12 ¿vale?, ¡sí, recibimos, que saquen ellas!
13 ¡Bien, venimos un momento!, ¡a ver!
14 ¡Sólo pido una cosa!, ¡que mantengamos!, ¡a
15 ver!, ¡una cosa!, ¡el tema de...!, ¡intensidad en el
16 saque! ¡No fallamos ni una!, sólo os voy a pedir
17 dos cosas, intensidad y concentración durante
18 todo el partido,
19 ¡vamos a luchar!, ¿vale?
20 Y luego, intensidad, y presión en defensa,
21 importantísimo, defensa, cuando coloca, cuando
22 está con la mano la colocadora, vamos hacia
23 atrás, y luego hacia delante a romper,
24 por favor, con la posición al principio, final 2-1-25 3,
26 vemos si va bien, si no la cambiamos,
27 e intensidad en el apoyo a nuestro ataque, por
28 favor, apoyo a nuestro ataque,
29 apoyo, nos metemos debajo.
30 Por lo demás, todo lo que estábamos haciendo.
31 Lo demás, lo único que os pido, confianza,
32 intensidad en nuestro ataque, confianza en
33 nuestro ataque, y todo sale bien, ¿vale?, ¿bien?,
34 ¡pues venimos aquí un momento!
35 ¡Una cosa, este partido no tenéis que demostrarle
36 a nadie nada, simplemente tenéis que mostrar a
37 vosotras, y a vuestra compañeras, lo que tenéis, y
38 a vuestro entrenador, y al entrenador,
39 y a defender!, ¿de acuerdo?,
40 ¡pues venga!
41 ¡Juegas de líbero! ¡(nombre de una jugadora)!, ¡eh!, ¡(nombre de una jugadora),
42 juegas de líbero!
43 ¡(Nombre de una jugadora), entra ya!
44 ¡Venga!, ¿eh?
45 ¡(Nombre de una jugadora)!, ¡empezamos
46 jugando por los extremos ahora!

DURANTE EL PARTIDO:
¡Vamos a definir!, ¡vamos a estar claras en el
contraataque!
¡Fuera, fuera!
¡Más claro, no se la des!
¡Espera, espera!
¡(Nombre de una jugadora)!, ¡tienes uno libre!,
¡tienes uno libre siempre!,
¡pega a uno controlado, siempre!
¡(Nombre de una jugadora) está orientada para
allá, no te vengas para acá, no vale para nada!,
¡está separada dos metros,
no saltéis!
¡(Nombre de una jugadora), que no!,
¡estamos 2-1-3, 2-1-3!
¡Vamos a definir!
¡Fuera, fuera!
¡Ahora, claro!
¡(Nombre de una jugadora)!, ¡vale!
¡Invasión!
¡(Nombre de una jugadora)!,
¡Si ves que no entra no se la pongas!
¡Más claridad en los ataques!
¡Ahora, ahora!
¡Red!
¡Tiempo, tiempo!
PRIMER TIEMPO MUERTO PEDIDO POR
EL EQUIPO PROPIO:
¡Vamos a ver!, ¡vamos a ver!, ¡venimos para
acá!, ¡rápido!
¡Oye, si ves que no entra no se la pongas!
¡(Nombre de una jugadora), tú no pintas nada en
cuatro!, ¡vente...!,
¡no pintas nada en cuatro!,
¡vente a tres!, ¿vale?
¡Por favor, a ver!, ¡dame la mano, dame la
mano!, ¡dame la mano!, ¡vamos a quitarnos el
puto nerviosismo ya de encima!, ¡que estamos
como nerviosas!
¡Vamos a hacer contraataques, contraataques
claros,
ellos están jugando a los extremos!
¡Estamos...!, ¡psss, eh!,
¡eso no viene ahora a cuento!,
¡estamos, estamos, están jugando por los
extremos!
Están jugando por los extremos,
nosotros vamos a entrar, y vamos a jugar por los
extremos, no quiero más globos, más rapidito

ANEXO 8

NORMAS A RESPETAR POR LOS CODIFICADORES PARA LA CORRECTA REALIZACIÓN DE LA CODIFICACIÓN

MENÚ SALIR

NORMAS A RESPETAR PARA LA CORRECTA REALIZACIÓN DE LA CODIFICACIÓN

¡Antes de empezar a codificar, lee atentamente y respeta las siguientes indicaciones !

- No debes codificar durante más de 45-50 minutos seguidos. En caso de que quieras realizar varias sesiones de codificación continua, es necesario que descanses entre ambas durante unos 15-30 minutos.

- Siempre que vayas a comenzar a codificar debes realizar lo siguiente :
  · Leer atentamente la definición de las categorías que tú debes codificar.
  · Leer los acuerdos de codificación a los que hemos llegado durante las sesiones de entrenamiento (y respetarlos durante la codificación).
  · Leer la información contextualizadora sobre el equipo que el sujeto con el que estás trabajando, dirige (jugadores del equipo, funciones, ...).
  · Leer el guión de las categorías que vas a codificar y el orden de las mismas.

- Es muy importante que durante el proceso de codificación tengas delante el guión de las categorías y el orden de codificación de las mismas.

- Como comprobarás, en algunas ocasiones en el texto aparece “.,” se trata de un error que ha sacado el programa, por lo que no debes tenerlo en cuenta ya que el punto no corresponde. El resto de signos de puntuación si aparecen como en las pruebas de codificación que hemos realizado ; recuerda que cuando aparece una coma y pasamos a la línea siguiente, se trata de una división que he realizado yo en el texto.

- Debes tener siempre en cuenta el momento en el que el entrenador le da la información a sus jugadores. Recuerda que la información dada durante el partido consideramos que ha sido emitida en momentos diferentes, si los transcriptores la han colocado en líneas separadas y con punto.

- Finalmente, te pido que lleves a cabo la labor de codificación con la correspondiente seriedad y concentración.

ANEXO 9

INDICACIONES Y ASPECTOS GENERALES PARA LA CORRECTA REALIZACIÓN DE LA CODIFICACIÓN

(diario del entrenador)

MENÚ SALIR

INDICACIONES Y ASPECTOS GENERALES PARA LA CORRECTA REALIZACIÓN DE LA CODIFICACIÓN

Vas a realizar la codificación de los diarios de los entrenadores, para ello debes tener en cuenta los siguientes aspectos :

- La unidad de registro que vamos a utilizar es de punto a punto. Puesto que los entrenadores han redactado y escrito el diario, respetaremos los signos de puntuación que ellos han empleado.

- Vamos a codificar a tres niveles diferentes :
  1.- Temática.
  2.- Nivel de reflexión.
  3.- Autopercepción.

- El orden de la codificación debe ser el mismo que se ha indicado anteriormente, codificando en primer lugar la temática y una vez finalizado codificando el nivel de reflexión. En lo referente a los niveles de reflexión existe una categoría que es "valoración", los párrafos codificados como "valoración" son básicamente los que seguidamente codificaremos atendiendo a la autopercepción (satisfacciones y preocupaciones).

- En lo referente a la autopercepción, cuando en un mismo párrafo aparezca satisfacción y preocupación, se anularía una con la otra, por lo cual no haría falta codificar ninguna de las dos.

- Siempre tenemos que codificar cada unidad de registro como entrenamiento o competición, y a partir de ahí tratar de identificar las categorías que aparezcan en el párrafo.

- Cuando en un párrafo concreto (unidad de registro) se haga referencia a la información transmitida por el entrenador, se codifica todo ese párrafo como "información".

ANEXO 10

EJEMPLO DE TEXTO EMPLEADO EN UNA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO DEL CODIFICADOR

(diario del entrenador)

MENÚ SALIR

SESIÓN DE ENTRENAMIENTO

1 3DIC14 ; 21 marzo 1999 ; Fecha redacción 22 marzo
2 1999.
3 Con la victoria en este partido hemos conseguido el
4 objetivo que nos marcamos al principio de la
5 temporada, que era quedar campeones de
6 Extremadura.
7 Al comienzo del partido estaba intranquilo, ya que con
8 este sistema de puntuación, Don Benito podía
9 hacernos un set en cualquier momento (como ocurrió
10 en el partido de Cáceres) y ponernos el partido más
11 complicado de lo que era en un principio.
12 Antes del encuentro, les dije a los jugadores que
13 atacáramos primeros tiempos, porque a ellos se les
14 había lesionado uno de los dos centrales. A medida
15 que ha ido avanzando el partido, el planteamiento ha
16 cambiado, debido a que nuestros jugadores de ala
17 (principalmente dos jugadores) estaban muy
18 acertados en ataque y (nombre de un jugador) no ha
19 estado muy resolutivo en este aspecto.
20 Otros aciertos nuestros han sido la defensa y sobre
21 todo el bloqueo. En bloqueo hemos estado muy
22 acertados, especialmente en las varillas, donde
23 estábamos cerrando bastante bien. Debido a esto, ha
24 habido ciertas fases del juego donde hemos
25 bloqueado muchas bolas a su jugador más potente (el
26 número dos). En defensa hemos estado mucho mejor
27 que a lo largo de toda la liga. Se han levantado
28 muchos balones y en otras ocasiones, aunque
29 perdiéramos el punto, por lo menos los tocábamos, lo
30 cual demuestra la predisposición que había en mi
31 equipo.
32 Estoy muy satisfecho con el juego que hemos
33 desarrollado, sobre todo con la solvencia en que
34 hemos afrontado el final del segundo y el tercer set.
35 Particularmente, no estoy muy contento con la
36 calidad de mi información. En muchos momentos me
37 he excedido con la información psicológica. Por el
38 contrario, creo que he acertado en otros aspectos
39 como han sido :
40 - Decirle a (nombre de un jugador) que cuando estaba en
41zona 4 no se metiera tanto, sino que aguantar en la diagonal
42 el remate del jugador número dos de Don Benito.
43 - Cuando (nombre de un jugador) estaba en zona 4,
44 decirle a (nombre de otro jugador) que le colocara a él
45 porque tenía un bloqueo muy flojo en la línea.
46 - Al final del tercer set, indicarles que metieran el saque,
47 debido a que teníamos que jugarnos el punto en
48 bloqueo porque los estábamos parando muy bien.