

Perfil del entrenador de fútbol en la etapa escolar en escuelas de clubes de élite de la Comunitat Valenciana

Profile of a football coach for the school years in top clubs' academies in the Valencian Community

Emilio Lledó Figueres¹, Gustavo Martínez Serrano², Florentino Huertas Olmedo³

1 Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesor ayudante. Universitat Internacional Valenciana.

2 Dr. en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Técnico de la Conselleria de Educación.

3 Dr. en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. doctor acreditado. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".

CORRESPONDENCIA:

Emilio Lledó Figueres

Valencian International University (VIU)

C/ José Pradas Gallén, s/n - 2ª Planta

12006 Castellón de la Plana (Castellón)

emilio.lledo@campusviu.es

Recepción: marzo 2013 • Aceptación: octubre 2013

Resumen

El entrenador es un factor clave para que los futbolistas en edad escolar tengan una formación deportiva que se ajuste a los nuevos paradigmas educativos. Por esto, nuestro objetivo era caracterizar el perfil profesional de los entrenadores que trabajan en el fútbol en edad escolar. Para ello, se pasó un cuestionario de autocomplimentación *online* a 79 entrenadores que desarrollaban su labor en fútbol en edad escolar, en escuelas de clubes de fútbol (1ª, 2ª y 2ª división B) de la Comunidad Valenciana. Nuestros resultados muestran que los entrenadores de fútbol desarrollaban su labor profesional empleando diferentes metodologías, en función de la formación que habían recibido. Cabe destacar que los entrenadores con formación universitaria en el área de Educación Física y Deportiva daban más importancia a contenidos relacionados con la Educación Física y emplearon en mayor medida metodologías inclusivas, mientras que los entrenadores que sólo habían cursado enseñanzas deportivas o el título de monitor le daban más importancia a contenidos específicos y metodologías directivas. Por tanto, cuando el entrenador ha recibido formación universitaria en el área de Educación Física y Deportiva, hay más posibilidades de romper con los modelos tradicionales de intervención.

Palabras clave: Técnico deportivo, fútbol, formación, iniciación deportiva.

Abstract

The coach is a key factor for school-age players to receive sports training according to the new educational paradigms. Therefore, our objective was to assess the professional profile of coaches who train school-age football players. Thus, we prepared an online self-completion questionnaire which was completed by 79 coaches who train school-age children in football clubs' academies (1st, 2nd and 2nd B divisions) of the Valencian Community (Spain). Our results show that football coaches utilise different methodologies depending on the training they received. It should be noted that coaches who have a university degree in the area of Physical and Sports Education attach more importance to content related to Physical Education and use inclusive methodologies to a greater extent, while coaches who have completed sports training courses or have the sports instructor qualification attach more importance to specific content and directive methodologies. In this way, when the coach has received university training in the area of Physical and Sports Education, he or she is more likely to break with traditional models of intervention.

Key words: Coach, football, education, youth sports.

Introducción

La práctica deportiva ha generado un sistema social formado por diferentes manifestaciones deportivas (García, 2001). Una de las más destacadas es el deporte en edad escolar, porque aglutina un volumen considerable de participantes y porque a través de una adecuada intervención didáctica podremos influir positivamente tanto en su inteligencia motriz como en otros aspectos personales, como por ejemplo la capacidad para planificar o para trabajar en grupo (Castillo, Duda, Álvarez, Mercé & Balaguer, 2011; Wright & Coté, 2003).

Esto supone que el entrenador escolar debe superar el modelo tradicional de desarrollo profesional y pasar de un enfoque parcial, en el que la técnica recibe una atención preferente, a una concepción global e integradora, en la que se incluyen todos los factores (Pérez, 2002; Pino, Vegas, & Moreno, 2001): fundamentos deportivos, desarrollo coordinativo, condicional y cognitivo de los jugadores y la transmisión de hábitos, valores y actitudes (Álamo, Amador & Pintor, 2002).

Por supuesto, este modelo requiere entrenadores formados multidisciplinariamente (Bennie & O'Connor, 2010; Garn & Cothran, 2006; Ortega, Jiménez, Palao & Sainz, 2008; Sáenz-López, Jiménez, Giménez & Ibáñez, 2007; Supaporn & Griffin, 1998). Es decir, competentes tanto en habilidades específicas del deporte en edad escolar como en habilidades personales (González & Campos, 2010; Wright & Coté, 2003).

Sin embargo, tradicionalmente el proceso formativo de los técnicos deportivos ha sido muy dispar y la titulación carecía de validez académica (Espartero, 2004; Espartero & Palomar, 2011; Jiménez, 2001). Por este y otros motivos, a partir de la década de los 90 las instituciones deportivas y educativas empezaron a desarrollar actuaciones para regularizar y ordenar el proceso de formación de los entrenadores (Jiménez, 2001).

Desde entonces, tanto a nivel nacional como autonómico se ha ido configurado un nuevo marco legislativo que ha permitido incluir las enseñanzas deportivas dentro del sistema educativo y con ello regularlas y ordenarlas (duración, acceso, convalidaciones, etc.), definir nuevos planes de estudio y reconocer el título a nivel académico (Tabla 1).

Según el Preámbulo del Real Decreto 1363/2007 y el artículo 6 del Decreto 132/2012, el principio rector de estas enseñanzas deportivas es orientar la formación recibida por los entrenadores a las funciones que van a desarrollar en función del nivel cursado y del contexto posible de intervención que se asocia a ese nivel: deporte en edad escolar, recreación (amateur) o rendimiento.

Al respecto, a nivel académico (Cushion, Armour, & Jones, 2003; Demers, Woodburn, & Savard, 2006; Feu et al., 2010; Ibáñez, 1997; Ibáñez & Medina, 2000; Romero, 2001; Rosado & Mesquita, 2007) recomiendan mayor carga lectiva en pedagogía, didáctica y psicología aplicada a cada uno de los contextos de intervención que se han señalado.

No obstante, a pesar de todas las actuaciones y recomendaciones, en el caso del fútbol en edad escolar aún existe mucha controversia en torno a la formación y desarrollo profesional de los técnicos deportivos.

Primero, porque la carga lectiva de fundamentos generales, como la pedagogía y la psicología deportiva, es muy reducida (como indicaron Lledó & Huertas, 2009, 2012, apenas superaba las 35h). Para Cunha, Mesquita, Moreno, Boleto, Tavares y Silva (2010) este hecho podría llevarnos a pensar que en la formación de los entrenadores domina aún el culto al conocimiento aislado y poco sistematizado, de forma que para Feu, García, Parejo, Cañadas y Sáez (2009) se favorece un perfil de técnico muy heterogéneo y poco especializado. Segundo, porque para poder tramitar la licencia de entrenador en fútbol base es suficiente con el título de monitor, que no está reconocido por la Administración, y que tiene menos carga lectiva que el Certificado de Ciclo Inicial o Instructor de Fútbol Base (Nivel 1) y, por supuesto, que el resto de niveles. Tercero, porque en el fútbol en edad escolar, y en el deporte en general, la falta de regularización del ejercicio profesional favorece que haya un porcentaje bastante elevado de entrenadores que no posee ninguna titulación relacionada con la Educación Física y Deportiva o solo posee la titulación de monitor (estudios como los de Abad, Benito, Giménez, & Robles, 2011 o Marín, 2009 indicaron que el porcentaje oscilaba entre el 19% y el 40%).

Por último, también debemos tener en cuenta la falta de consenso respecto a la orientación que se le debe dar al proceso de entrenamiento en las escuelas o academias de fútbol. Pues, como resalta Nuviala (2003), hay escuelas que promueven la especialización prematura con el objetivo de conseguir resultados de forma inmediata. En cambio, hay otras escuelas que plantean un proyecto basado en la formación multilateral y multideportiva con el objetivo de educar en deporte y a través del deporte (Boixados, Valiente, Mimbrero & Torregrosa, 1998; Feu et al., 2009; Navarro, 2004).

Por consiguiente, vista la importancia del técnico deportivo para garantizar un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje en el fútbol en edad escolar y lo interrogantes que se generan en torno a él, desarrollamos este estudio con el fin de aportar evidencias objetivas que nos permitan verificar si el perfil del entrenador de fútbol en edad escolar que trabaja en

Tabla 1. Evolución legislativa de la formación de los técnicos deportivos.

| |
|---|
| Real Decreto 594/1994, de 8 de abril, por el que se regulan las enseñanzas de los técnicos deportivos. |
| Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanza de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas. |
| Real Decreto 320/2000, de 3 de marzo, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo superior en las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala, se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas y se regulan las pruebas y los requisitos de acceso a estas enseñanzas. |
| Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). |
| Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). |
| Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial. |
| Ley 2/2011, de 22 de marzo, de la Generalitat, del Deporte y la Actividad Física de la Comunitat Valenciana. |
| Decreto 132/2012, de 31 de agosto, del Consell, por el que regulan las enseñanzas deportivas de régimen especial en la Comunitat Valenciana. |

las escuelas o academias de clubes profesionales de la Comunidad Valenciana se asemeja al que propone el marco legislativo y académico. De la misma forma, en la línea de lo sugerido por Fraile (2001), comprobaremos si el nivel de formación académica influye en su desarrollo profesional. Por eso los objetivos de este trabajo son los siguientes: caracterizar el perfil profesional de los entrenadores que trabajan en escuelas de fútbol de clubes profesionales de la Comunidad Valenciana atendiendo a un conjunto de elementos o rasgos que distinguen a estos entrenadores en su actividad funcional (Moya, 1974, citado en Schiappacasse, Ramírez, Retamal, Pérez & Ibáñez, 1984): características socio-demográficas, laborales y formativas. Asimismo, buscamos describir cómo desarrollan su labor profesional e inferir si existe relación entre la variable formación y el modo de planificar y llevar a cabo los entrenamientos.

Material y método

Planteamos el estudio a partir de las líneas metodológicas de trabajos similares como el de Campos (2005), Campos, Lalín y González (2010); Feu et al. (2010); Martínez, Campos, Pablos y Mestre, (2008a), Yagüe (1998), entre otros. Así pues, establecimos un diseño transeccional descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) e inferencial. El procedimiento fue mediante encuesta on line (Llauradó, 2006), que es muy similar al de la encuesta por correo (Heinemann, 2008).

Participantes

En nuestro caso la población objeto de estudio es difícil de determinar, porque ningún organismo o institución (p. ej. Federación de Fútbol de la Comunidad

Valenciana o Dirección General del Deporte de la Generalitat Valenciana) publica datos o estadísticas oficiales de entrenadores de fútbol que trabajan en el deporte en edad escolar. Por este motivo, utilizamos un muestreo *no probabilístico* (Jiménez, López-Barajas & Pérez, 1997) de carácter *opinático* o deliberado (Vivanco, 2005). El problema es que con el muestreo no probabilístico no es posible calcular con precisión el error estándar, por lo que no podemos calcular con qué nivel de confianza hacemos una estimación (Hernández et al., 2010). Por eso pasamos el cuestionario a toda la población de entrenadores que trabajaban en escuelas de fútbol de clubes profesionales de la Comunidad Valenciana durante la temporada 2011-2012.

De acuerdo con la Real Federación Española de Fútbol (RFEF), estos clubes serán aquellos que no están incluidos en la Liga de Fútbol Aficionado, por tanto, serán equipos que participan en la Liga de Fútbol Profesional (LFP) –Primera División o Liga BBVA y Segunda División o Liga Adelante– y en la Segunda División B (2ªB). Respecto a la 2ªB, queremos apuntar que autores como Herrero de Lucas y Cabaña (2011) la catalogan de semiprofesional, pero como este concepto no existe para la Real Academia Española (RAE), nosotros hemos optado por englobar a estos clubes bajo el epígrafe de profesionales. Por lo que el universo estuvo conformado por 134 entrenadores y el porcentaje de participación fue de un 59% (53 LFP y 26 2ªB).

Procedimiento

Para poder hacer llegar el cuestionario a toda la población objeto de estudio y minimizar los costes utilizamos las nuevas tecnologías y diseñamos un cuestionario *online* siguiendo las indicaciones de Llauradó (2006). Lo enviamos por correo electrónico a los responsables de las escuelas de fútbol, previa entrevista

personal para explicarles los motivos y objetivos del mismo. Los responsables hicieron llegar el cuestionario, una carta de presentación y unas instrucciones a los entrenadores de la escuela, que tras cumplimentarlo nos lo devolvieron también por correo electrónico para su posterior análisis. Una vez confirmada la recepción del cuestionario, como muestra de agradecimiento, les hicimos llegar un documento sobre planificación del entrenamiento en el fútbol en edad escolar, extraído de un curso de experto universitario de la Universidad Internacional Valenciana.

Instrumento

El instrumento utilizado fue una adaptación del cuestionario *Perfil profesional de los entrenadores de fútbol*, diseñado por Lledó y Huertas (2012). Lo revisamos para poder profundizar más en las variables objeto de estudio y, sobre todo, para poder convertirlo a formato digital. La versión definitiva del cuestionario quedó configurada de la siguiente manera:

- Dimensión 1. Perfil formativo: inicial y permanente (59 ítems).
- Dimensión 2. Desarrollo profesional: aspectos referentes al desarrollo de su labor como entrenadores (65 ítems).
- Dimensión 3. Datos sociodemográficos: edad, sexo, categoría del equipo, experiencia, etc. (39 ítems).

Para la elaboración de las preguntas e ítems del cuestionario utilizamos dos escalas Likert con cinco anclajes (*ninguna, muy poca, poca, bastante y mucha; muy mala, mala, regular, buena y muy mala*). Las preguntas eran, mayoritariamente, semiabiertas. También se incluyeron ítems de elección múltiple.

Validez y fiabilidad del cuestionario

Para comprobar la validez de contenido, como indican Thomas y Nelson (2007), realizamos una revisión bibliográfica de cuestionarios similares, temáticas acordes y/o con características comunes; entrevistamos a personas con experiencia en la dirección de escuelas de fútbol y, posteriormente, recurrimos al juicio consensuado de un grupo de expertos que estuvo constituido por doctores universitarios con experiencia en esta área de investigación. Seguidamente, llevamos a cabo un estudio piloto con una muestra que supusiera el 10% de la población (Cea, 2001; García Ferrando, 2002; Gómez, 1990; Visauta, 1989).

Pasamos el cuestionario a diez entrenadores, desde prebenjamines a juveniles, de un club de la Comunidad Valenciana que milita en 3ª división, y registra-

mos el grado de comprensión cualitativo. Para ello analizamos las observaciones que realizaron durante la cumplimentación del mismo y, a continuación, analizamos la frecuencia de respuestas *no sabe/ no contesta*, descartando aquellos ítems que superaron el 5%, tal y como hicieron Ortega, Calderón, Palao y Puigcerver (2008). Todos los sujetos entendieron las cuestiones y alternativas de respuesta, y no hubo valores perdidos.

Para determinar la validez de constructo aplicamos un análisis factorial (componentes principales con rotación Varimax). En el análisis de los datos consideramos solamente aquellos ítems cuyo peso se encontrara por encima de .40 (Morales, 2011), por lo que algunos ítems fueron eliminados y otros modificados. Finalmente, para comprobar la fiabilidad del instrumento seguimos las indicaciones de Hernández et al. (2010) y calculamos el Alfa de Cronbach (α), que mostró valores aceptables en todas las dimensiones del cuestionario ($> .75$), así como una fiabilidad elevada para la totalidad de los ítems (.92), según se puede ver en la Tabla 2.

Variables para el estudio inferencial

En este estudio optamos por comparar entrenadores con formación académica diferenciada, puesto que es una variable que puede influir en las competencias de los entrenadores (Santos, Mesquita, Graça & Rosado, 2010). Las posibles diferencias las determinamos a partir de su nivel de formación:

- Variable independiente (Tabla 3):
 - Técnicos deportivos sin formación universitaria (TD). En este grupo se incluyen también los entrenadores con el título de monitor (48.2% de la muestra).
 - Técnicos deportivos con formación universitaria (TD_U): maestro de Educación Física (MEF) y/o licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (LCAFD) (42.9% de la muestra).
 - Sin titulación de técnico deportivo, pero con formación universitaria (NTD_U): MEF y/o LCAFD (8.9% de la muestra).
- Variables dependientes:
 - Valoración de la formación inicial y continua. Respecto a la calidad-cantidad de contenidos y de la oferta (dimensión 1).
 - Valoración del nivel de competencia. Respecto al desarrollo profesional (dimensión 2).
 - Valoración de aspectos transversales. Respecto al desarrollo personal (dimensión 3).

Tabla 2. Estructura factorial rotada y análisis de fiabilidad.

| Dimensión | α | Variables | Ítems | Factores | KMO | Barlett | % Varianza | |
|----------------------------|----------|---------------------------|-------------------|----------|-----|---------|------------|-------|
| 1. Perfil formativo | .95 | 1.1. Formación inicial | 1.1.1. Valoración | 14 | 2 | .81 | .00 | 69.00 |
| | | | 1.2.1. Tipología | 11 | 3 | .53 | .00 | 57.54 |
| | | 1.2. Formación permanente | 1.2.2. Motivos | 11 | 3 | .60 | .00 | 59.77 |
| | | | 1.2.3. Temática | 12 | 2 | .65 | .00 | 58.14 |
| 2. Desarrollo profesional | .81 | 2.1. Contenidos | 7 | 2 | .61 | .00 | 47.97 | |
| 3. Datos sociodemográficos | .81 | 3.1. Opinión | 12 | 3 | .62 | .00 | 58.68 | |
| | | 3.2. Competencias | 11 | 2 | .63 | .00 | 40.13 | |

Tabla 3. Distribución de la muestra, según la titulación.

| | Enseñanzas deportivas | | | | Formación universitaria | | | |
|---|-----------------------|-------------|---------|----------------|-------------------------|---------|-------|-------|
| | Ninguna | Grado medio | | Grado superior | Monitor | Ninguna | MEF | LCAF |
| | | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | | | | |
| N | 7 | 32 | 11 | 15 | 14 | 38 | 8 | 33 |
| % | 8.9% | 40.5% | 13.9% | 19% | 17.9% | 48.2% | 10.1% | 41.7% |

Tratamiento estadístico

Los datos fueron procesados mediante el paquete estadístico SPSS® (V 18.0). Comenzamos por un análisis descriptivo mediante medidas de tendencia central: media, mediana y desviación típica. Posteriormente aplicamos un análisis inferencial mediante pruebas no paramétricas, pues comprobamos a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov que la distribución de los datos no era normal. Primero determinamos qué supuestos presentaban diferencias significativas por medio de la prueba Kruskal-Wallis ($\chi^2 p \leq .05$) y, seguidamente, al tener más de dos grupos, aplicamos la prueba U de Mann Whitney (Z) para muestras independientes, pero acompañada de la corrección de Bonferroni, que nos sirvió para controlar la tasa de error ($p \leq .017$).

Resultados

Para facilitar la comprensión de los resultados obtenidos y dotar de mayor coherencia al texto, primero presentaremos los resultados referentes a las características sociodemográficas y formativas (dimensiones 3 y 1), y después describiremos su desarrollo profesional (dimensión 2).

Caracterización social y formativa

En relación al perfil sociodemográfico del entrenador de fútbol en edad escolar de la Comunidad Valenciana en escuelas de clubes que militan en la LFP y en 2ª B, destaca que todos eran varones y su edad media era de 28 años ($\pm .5$).

Respecto al tipo de relación laboral que mantenían con la escuela, solo el 45.6% de los encuestados tenía contrato con el club (18.6% indefinido y 81.4% temporal). Pero, todos recibían una remuneración económica por su trabajo, aunque en el 90% de los casos era inferior al salario mínimo interprofesional del año 2012 (641.4 €).

El promedio de tiempo que dedicaban a sus funciones como entrenador era de 12 h/ semana (6 h \pm 2.7 para entrenar y competir; 6 h \pm 4.8 para preparar entrenamientos). Para el 53.9% de los encuestados esta dedicación era suficiente para preparar y ejecutar correctamente el proceso de entrenamiento, mientras que para el 46.1% este tiempo resultaba insuficiente, sobre todo porque no les permitía trabajar individualmente con los jugadores ($M = 3.7 \pm 1.1$).

A la hora de desarrollar sus funciones como entrenador en edad escolar, los participantes en el estudio consideraron menos importantes las competencias generales relacionadas con aspectos personales ($M =$

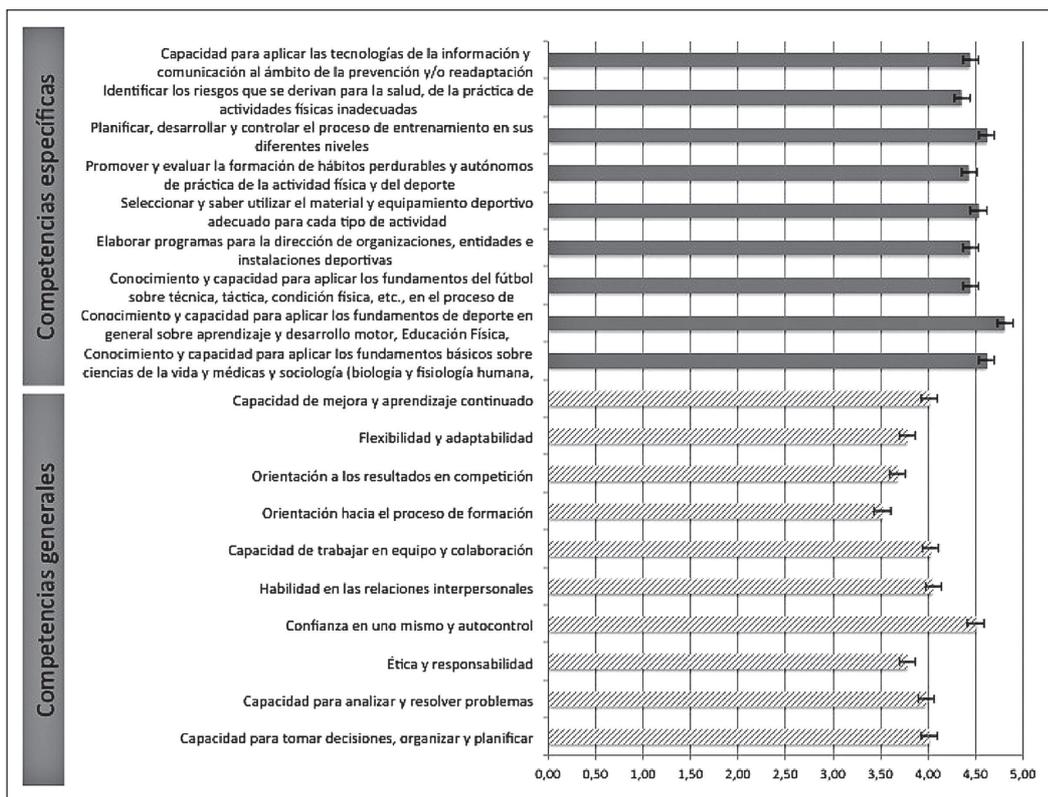


Figura 1. Valoración media de las competencias. Las barras de error representan el error típico de los promedios.

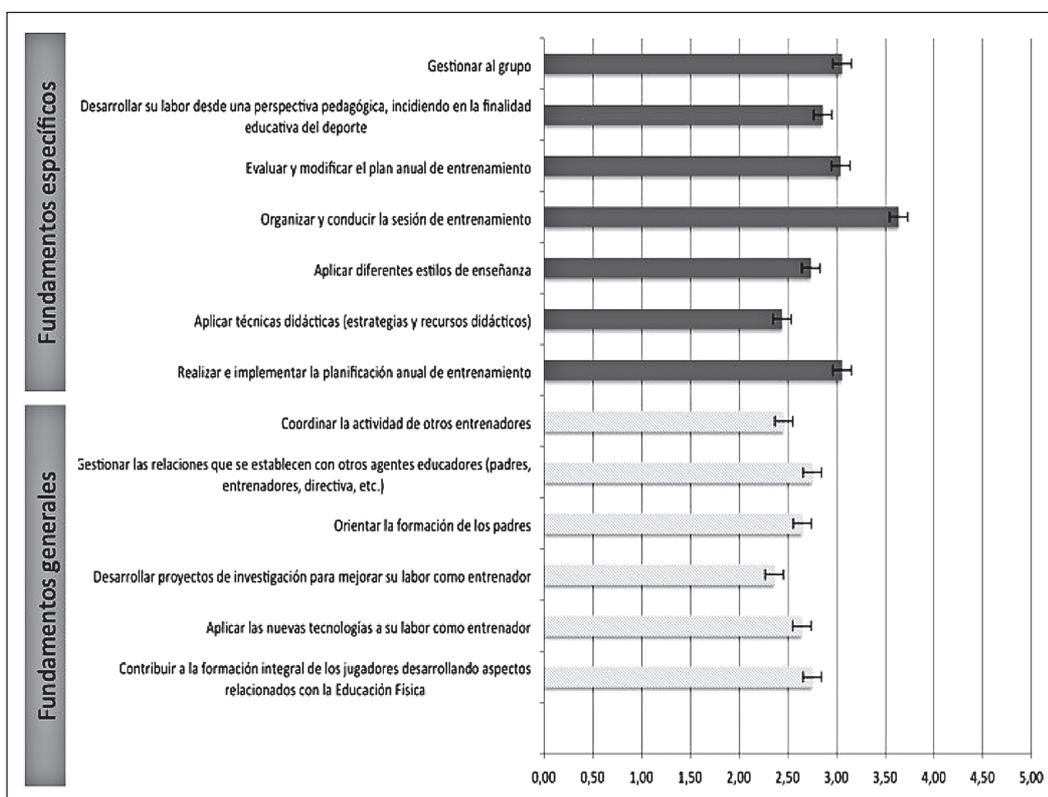


Figura 2. Valoración media de las enseñanzas deportivas: fundamentos generales y específicos. Las barras de error representan el error típico de los promedios.

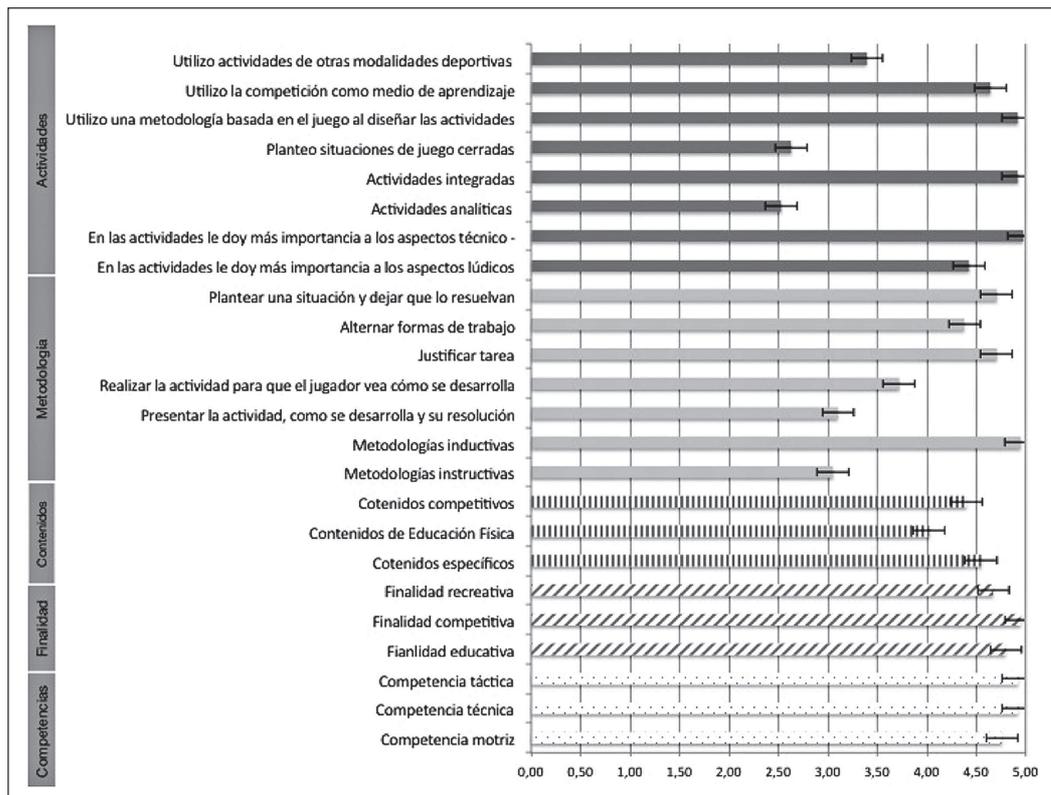


Figura 3. Valoración media de los aspectos que configuran las programaciones-planificaciones. Las barras de error representan el error típico de los promedios.

$3.8 \pm .6$), como por ejemplo la empatía; que las competencias específicas relacionadas con el entrenamiento, competición y gestión deportiva del fútbol ($M = 4.4 \pm .5$). Precisamente, en la valoración de las competencias específicas, los grupos de entrenadores mostraban discrepancias ($\chi^2 = 6.5 p = .038$) que dependían de si el entrenador había cursado o no enseñanzas deportivas ($Z = -2.4 p = .017$). Los datos informan que el grupo NTD_U le daba menos importancia a las competencias específicas que el grupo TD.

En relación con el punto anterior, se solicitó a los entrenadores que valorasen la formación recibida en las enseñanzas deportivas (Figura 2). La valoración media fue de mala a regular ($M = 2.7 \pm .8$). Se encontraron diferencias significativas tanto en la valoración de los fundamentos generales ($\chi^2 = 7.5 p = .006$), como de los específicos ($\chi^2 = 7.7 p = .005$), que indican que los TD_U percibían como peor la formación recibida en las enseñanzas deportivas, tanto en fundamentos generales ($Z = -2.7 p = .006$), como en fundamentos específicos ($Z = -2.7 p = .005$), que los TD.

En lo que se refiere a la formación permanente, los entrenadores entrevistados realizaban una media de 2 formaciones al año ($\pm .7$), y preferían las formaciones presenciales ($M = 3.5 \pm 1$) respecto a otro tipo de formación, como las realizadas *online* ($M = 2.8 \pm 1.3$), así

como respecto a otras vías para actualizar o adquirir nuevos conocimientos ($M = 2.9 \pm 1.2$), como por ejemplo libros o vídeos. Además, a la hora de elegir dichos cursos de formación continua, el factor que más peso tenía eran el configurado por el tema a tratar ($M = 4.6 \pm .6$) y la carga lectiva ($M = 4.5 \pm .6$). En este sentido, la temática más atractiva era la relacionada con contenidos asociados al proceso de entrenamiento ($M = 4.0 \pm .7$), mientras que les resultaban menos interesantes los cursos relacionados con fundamentos generales ($M = 3.5 \pm 1$), como por ejemplo la biomecánica o fisioterapia. En cuanto a la carga lectiva, el 55.7% prefería cursos cortos (< 30 h) en los que se formarán grupos de discusión para poder intercambiar impresiones con otros entrenadores ($M = 4.1 \pm .9$).

Por último, los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre los grupos de entrenadores respecto al número de formaciones y los criterios para mantenerse actualizados.

Caracterización profesional

Para desarrollar su labor como entrenador, el 87.3% de los encuestados disponía de una programación-planificación del entrenamiento, que en el 50.7% de los casos había sido elaborada por el propio entrena-

Tabla 4. Análisis de la valoración de su desarrollo profesional; en función del nivel de formación: TD (entrenadores que han cursado enseñanzas deportivas), TD_U (entrenadores que han cursado enseñanzas deportivas y enseñanzas universitarias en el área de Educación Física y Deportiva), NTD_U (entrenadores que no han cursado enseñanzas deportivas, pero sí enseñanzas universitarias en el área de Educación Física y Deportiva). *Diferencias significativas para $p < .017$.

| Variable dependiente | M | | | p |
|-----------------------------|---------|---------|-------|------|
| | TD | TD_U | NTD_U | |
| Contenidos específicos | 4.7 (*) | 4.1 (*) | 4.4 | .011 |
| Contenidos EF | 3.9 (*) | 4.4 (*) | 4.1 | .000 |
| Metodología instructiva | 3.8 (*) | 2.5 (*) | 2.9 | .002 |
| Explicar la tarea | 3.8 (*) | 2.6 (*) | 2.9 | .000 |
| Demostrar la tarea | 4.4 (*) | 3.1 (*) | 3.6 | .000 |
| Actividades analíticas | 3 (*) | 2.1 (*) | 2.5 | .002 |
| Actividades multideportivas | 2.9 (*) | 4 (*) | 3.5 | .007 |

dor, mientras que en el resto de casos la programación había sido desarrollada por el coordinador o director técnico de la escuela.

En esta programación-planificación los entrenadores valoraron como elementos más importantes los siguientes (Figura 3): la finalidad competitiva ($M = 4.9 \pm .3$); la utilización de actividades integradas ($M = 4.9 \pm .3$) y lúdicas ($M = 4.9 \pm .3$); la utilización de metodologías inductivas ($M = 4.9 \pm .3$); la adquisición de competencias técnicas ($M = 4.6 \pm .5$) y tácticas por parte del jugador ($M = 4.6 \pm .5$); el desarrollo de contenidos específicos ($M = 4.5 \pm .5$); y los procesos de evaluación de aspectos técnicos ($M = 4.4 \pm .5$), tácticos ($M = 4.4 \pm .6$) y psicológicos ($M = 4.4 \pm .6$). En cambio, los elementos menos valorados por los entrenadores eran la utilización de metodologías instructivas ($M = 3 \pm 1.5$) y el uso de actividades analíticas ($M = 2.5 \pm 1.5$).

Con el objetivo de profundizar en estos resultados, se estudiaron las diferencias en la valoración de las variables relacionadas con las finalidades, competencias y objetivos de las programaciones-planificaciones, no observándose diferencias significativas entre los grupos.

En cambio, sí que hubo diferencias significativas en la importancia que concedían los grupos de entrenadores a los contenidos específicos ($\chi^2 = 6.9 p = .03$) y a los contenidos de Educación Física ($\chi^2 = 14.1 p = .001$). Analizando la Tabla 4 se puede ver que los TD le daban más importancia a los contenidos específicos que los TD_U ($Z = -2.5 p = .011$). Por el contrario, en los contenidos de Educación Física la situación era inversa ($Z = 3.6 p = .000$). Al comparar los datos de los NTD_U con los otros grupos no se observaron diferencias significativas.

Así mismo, se encontraron relaciones estadísticamente significativas en la forma en que planteaban y desarrollaban las sesiones, concretamente, a la hora de aplicar metodologías instructivas ($\chi^2 = 11.4 p = .003$). Como se puede ver en la Tabla 4, los TD utilizaban más

las metodologías instructivas o directivas que los TD_U ($Z = -3 p = .002$). En el caso de los NTD_U, no hubo diferencias significativas con el resto de grupos.

Enlazando con la metodología empleada, los entrenadores consideraban muy importante fomentar que los jugadores resolvieran por sí solos los problemas que se les planteaban en las situaciones de juego ($M = 4.7 \pm .7$). Aunque, el análisis inferencial reveló diferencias significativas en el grado de utilización que hacían los entrenadores de la explicación ($\chi^2 = 18.6 p = .000$) y la demostración ($\chi^2 = 17.7 p = .000$), comprobándose que los TD preferían más la explicación ($Z = -4.1 p = .000$) y la demostración ($Z = -4.1 p = .000$) que los TD_U. Por el contrario, entre los NTD_U y el resto de grupos no hubo diferencias (Tabla 4)

En lo que se refiere a las actividades utilizadas para poner en práctica las sesiones de entrenamiento, los resultados mostraron diferencias significativas en el peso que daban los entrenadores a actividades analíticas ($\chi^2 = 9.9 p = .007$) y multideportivas ($\chi^2 = 7.7 p = .021$). Los análisis *post hoc* mostraron que los TD daban más importancia a las tareas analíticas, que los TD_U ($Z = -3 p = .002$), mientras que en el empleo de las actividades multideportivas la situación era la inversa ($Z = -2.6 p = .007$), es decir las utilizaban en mayor medida los TD_U (Tabla 4). Respecto a los NTD_U, no se observaron diferencias significativas en estas variables.

Discusión

Caracterización social y formativa

En el presente estudio, y en otros (Cunha et al., 2010; Lledó & Huertas, 2012), observamos una tendencia alcista en el porcentaje de entrenadores que han cursado enseñanzas deportivas y, también, en el de entrenadores con formación universitaria en el área

de Educación Física y Deportiva. En trabajos anteriores, por ejemplo el de Yagüe (1998), en el que participaron 58 entrenadores de Castilla y León, el porcentaje de entrenadores titulados era del 50% y el de titulados universitarios en el ámbito de la Educación Física y Deportiva era del 20%. En cambio, en trabajos más recientes, como por ejemplo el de Cunha et al. (2010), los titulados representaban el 60.4% y los titulados universitarios en Educación Física suponían el 80% de los entrenadores consultados (N = 81). Lo mismo sucedió en el trabajo de Lledó y Huertas (2012), con entrenadores que trabajaban en categorías de formación de clubes de Primera División de la Comunidad Valenciana (N = 20), el porcentaje de entrenadores con titulación universitaria en el área de Educación Física y Deportiva era del 60%. Esto supone, por tanto, una mayor cualificación de los entrenadores que trabajan en el fútbol en edad escolar en aspectos relacionados con la didáctica de la Educación Física (Lledó & Huertas, 2009, 2012), lo que debería favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje más acordes con los nuevos paradigmas, como los señalados por Casáis et al. (2009).

Los factores que han podido contribuir a este aumento del nivel de cualificación son diversos. En primer lugar, y en la línea de lo argumentado por Reverter, Plaza, Jové y Mayolas (2012), la sociedad actual tiene por objetivo que los servicios generados por las necesidades de las personas se realicen con el mayor grado de calidad posible, por lo que necesitan contar con el personal adecuado. Por eso, los responsables de las escuelas deportivas tienden a contratar a entrenadores altamente cualificados. En segundo lugar, basándonos en los resultados obtenidos por Martínez et al. (2008a, 2008b), los titulados universitarios tienen más dificultades para incorporarse a contextos profesionales tradicionalmente más demandados por estos titulados, como es la docencia reglada de Educación Física, viendo en el campo del entrenamiento deportivo una alternativa provisional para introducirse en el mundo laboral. Además, el incremento del número de convenios de prácticas formativas (curriculares y extracurriculares) entre universidades y escuelas de fútbol, pueden facilitar que los recién egresados universitarios accedan a un primer empleo en aquellas entidades que les han acogido durante sus periodos de prácticas y han quedado satisfechos con el trabajo realizado (Ballesteros, Manzano, & Moriano, 2001).

Sin embargo, esta mayor cualificación profesional no ha favorecido mejores condiciones laborales. Vemos como más de la mitad de entrenadores trabajan sin un contrato laboral, aunque todos reciben una remuneración económica, pero inferior al salario mínimo interprofesional. El porcentaje de contratados

está por debajo de otras provincias, como por ejemplo Huelva, donde el 90% de técnicos deportivos tiene contrato (Nuviala, Tamayo, Fernández, Pérez-Turpin & Nuviala, 2011). Además, en nuestro caso, el 80% de los contratados es temporal. Este indicador se sitúa en la línea de la Comunidad Valenciana, pues Martínez et al. (2008a) apuntan que un 75% de las personas que trabajan en actividades extraescolares en esta comunidad tienen contrato a tiempo parcial. Por este motivo, aún no podemos considerar el entrenamiento de jóvenes futbolistas en escuelas de clubes profesionales como una alternativa laboral. En parte, según Madella (2003), esto se debe a que no estamos concienciados de que el deporte puede ser un factor generador de empleo y que, por tanto, debería de contar con un entorno económico y jurídico adecuado que le permita alcanzar cotas considerables de calidad y profesionalidad.

Por otra parte, como indican Reverter et al. (2012), el entrenador de fútbol en edad escolar, en muchas ocasiones, suele desarrollar su trabajo en un ambiente tenso por la falta de confianza de padres y directivos, así como por la presión de obtener resultados en edades tempranas. En este sentido, el peso que le dan a las competencias generales relacionadas con las habilidades sociales y personales tiende a ser bastante importante, sobre todo, a la confianza en uno mismo y al autocontrol que les permita adoptar una actitud reflexiva, tal y como ya constató Morcillo (2004) en su estudio. Por eso, coincidimos con Jowett y Cockerill (2003) en que estos contenidos deberían ser tratados con más profundidad en los cursos de formación de entrenadores, lo que favorecería que los técnicos deportivos fuesen capaces de gestionar mejor las relaciones con los agentes implicados en el proceso de entrenamiento del joven. Como apuntan Moreno y Del Villar (2004), la formación de los técnicos deportivos debería ser abordada desde tres puntos de vista: ser persona, ser social y técnico.

En general, la valoración de las enseñanzas deportivas es mala con tendencia a regular, similar a la valoración hecha por entrenadores de balonmano en el trabajo de Feu et al. (2010). Especialmente críticos son los entrenadores con estudios universitarios en el ámbito de la Educación Física y Deportiva, tal y como sucedió en otros estudios (Lledó & Huertas, 2009, 2012). Nos preocupa sobre todo la baja valoración que reciben los contenidos relacionados con la aplicación de técnicas didácticas, pues en estas edades el proceso de enseñanza-aprendizaje es clave para favorecer un desarrollo integral, por lo que el entrenador tiene que tener una buena formación psicopedagógica (Gil & Contreras, 2005; Giménez, Rodríguez & Castillo, 2001; Hopf, 2001; Nuviala, León, Gálvez & Fernán-

dez, 2007). El problema surge por la reducida atención mostrada a los contenidos de ámbito pedagógico-didáctico y porque el conocimiento que se suele transmitir en estos niveles formativos es aislado y poco sistematizado (Cunha et al., 2010; Feu, Ibáñez & Gozalo, 2007; Fuentes, 2001; Ibáñez, 1996; Lledó & Huertas, 2012; Yagüe, 1998).

Caracterización profesional

Nuestros resultados han replicado los hallazgos de estudios anteriores que informaron de que un porcentaje muy elevado de los entrenadores programaba sus entrenamientos, y que en dicha planificación-programación la finalidad competitiva volvía a ser la más relevante (Fuentes, 2001; Ibáñez, 1996; Lledó & Huertas, 2012; Yagüe, 1998). Este hecho resulta lógico hasta cierto punto, dado que la naturaleza del término *deporte* implica dicha característica agonística. Sin embargo, es importante que esta orientación competitiva no se imponga, ni haga olvidar que el objetivo fundamental de esta etapa formativa es el desarrollo personal, y que este se podría ver perturbado si las actuaciones se centran única y exclusivamente en el rendimiento deportivo (Bennie & O'Connor, 2010). Los resultados evidencian que los entrenadores también dan bastante importancia a otro tipo de finalidades como la educativa y la recreativa, en la línea de estudios similares desarrollados en otras comunidades (Cordón, 2008; González & Campos, 2010).

En coherencia con las finalidades, los entrenadores también otorgan bastante importancia a los contenidos específicos de la modalidad deportiva, a los competitivos y a los relacionados con la Educación Física, como ya apuntaron Lledó y Huertas (2012). Parece ser que con los objetivos y los contenidos los entrenadores buscan un desarrollo integral de los jugadores, tal y como recomiendan Giménez y Rodríguez (2006). Aunque cabe resaltar que los entrenadores titulados en el área de Educación Física y Deportiva son los que más peso dan a los contenidos de Educación Física en sus sesiones de entrenamiento. Suponemos, al igual que Cunha et al. (2010), que el motivo es por la mayor carga lectiva que han tenido a lo largo de sus estudios universitarios.

Las estrategias metodológicas también va en consonancia con los nuevos métodos de enseñanza: basados en la búsqueda dirigida y los juegos condicionados (Alonso & Lago, 2009). Nuestros resultados muestran que los entrenadores utilizan mucho metodologías inclusivas, con lo que se sitúan en la línea observada en otros trabajos (Cordón, 2008; Fraile, de Diego & Boada, 2011).

En la misma línea que comentamos anteriormente, este hecho confirma la tendencia al cambio y la ruptura con la tradición clásica de las metodologías dominantes en el fútbol en edad escolar, que se caracterizaban por ser autoritarias y directivas, tal y como sucedía en el estudio de Yagüe (1998), donde los entrenadores reconocían una mayor utilización de estrategias relacionadas con los modelos más tradicionales de intervención. No obstante, los entrenadores que solo han cursado enseñanzas deportivas, se muestran más proclives a continuar con líneas de trabajo tradicionales y prefieren más explicar y demostrar cómo se resuelve cada tarea.

Puede ser que algunos entrenadores duden de que el joven jugador sea capaz de resolver las situaciones por sí mismo (Wallhead & O'Sullivan, 2007). Aunque nosotros pensamos que es más probable que los entrenadores sin titulación universitaria no se sientan competentes para poner en práctica otro tipo de metodologías más inclusivas, pues no olvidemos que la aplicación de técnicas didácticas era uno de los contenidos peor valorados en las enseñanzas deportivas. Por eso, Suassuna, De Assis y Oliveira (2006) recomiendan que en estas enseñanzas se priorice la investigación-acción y los escenarios de intervención desde una perspectiva más pedagógica. Por tanto, la clave para diversos autores (Álamo et al., 2002; Cassidy & Kidman, 2010; Cassidy, Potrac & McKenzie, 2006; Ibáñez & Medina, 2000) está en que los entrenadores que van a trabajar en el deporte en edad escolar reciban más formación pedagógica, pues la que reciben actualmente no parece suficiente.

Conclusiones

En este estudio hemos comprobado que la finalidad competitiva sigue siendo prioritaria, pero también hemos constatado un aumento en la utilización de metodologías que favorecen la participación activa de los jugadores en la toma de decisiones, así como una mayor presencia de contenidos que no son específicos del fútbol.

No obstante, hemos observado que los entrenadores que han cursado enseñanzas deportivas y formación universitaria en el ámbito de la Educación Física y Deportiva desarrollan formas de trabajo más actuales y respetuosas con los principios pedagógicos que han de regir los procesos de enseñanza deportiva en estas edades.

Por otra parte, no hemos obtenido diferencias significativas cuando se comparaba a los entrenadores NTD_U, con el resto de grupos. Razón por la cual pen-

samos que haber cursado enseñanzas deportivas no resulta determinante para ejercer como entrenador con jóvenes en edad escolar, siempre y cuando se hayan cursado estudios universitarios en el área de Educación Física y Deportiva. Con todo, debemos ser muy precavidos con esta afirmación, pues la muestra de en-

trenadores NTD_U era muy reducida (8.9% del total). No obstante, creemos interesante verificar nuestros resultados, obtenidos mediante cuestionario, a través de trabajos de campo que permitan cuantificar de forma directa la forma de trabajar de los entrenadores de fútbol en estas edades.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, M. T., Benito, P. J., Giménez F. J., & Robles, J. (2011). La formación de los entrenadores de fútbol base en la provincia de Huelva. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(18), 171-179.
- Álamo, J. M., Amador, F., & Pintor, P. (2002). El deporte escolar: conquista de nuevos espacios en el mercado laboral. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 4, 5-10.
- Alonso, M., & Lago, C. (2009). Planificación de los contenidos técnico-tácticos en categorías de formación. En Casáis, L., Domínguez, E., & Lago, C. (Eds.). *Fútbol base. El entrenamiento en categorías de formación* (Volumen I). Sevilla: MCsports. Antón, J. L. (1990). *Fundamentos y etapas de aprendizaje*. Madrid: Gymnos.
- Azofra, M. J. (1999). *Cuestionarios*. Madrid: CIS.
- Ballesteros, B., Manzano, N., & Moriano, J. A. (2001). Seguimiento y evaluación en la UNED del sistema de prácticas de los alumnos en empresa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(1). Consultado en www.uv.es/RELIEVE/v7n1/RELIEVEv7n1_1.htm
- Bennie, A., & O'Connor, D. (2010). Coaching philosophies: perceptions from professional cricket, rugby league and rugby union players and coaches in Australia. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 5(2), 309-319.
- Boixados, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M., & Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(52), 295-310.
- Campos, A. (2005). *Situación profesional de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en la Comunidad Autónoma Valenciana* (2004). Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Campos, A., Lalín, C., & González, M. D. (2010). Situación profesional del readaptador físico-deportivo en la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 21(6), 254-268.
- Casáis, L., Domínguez, E., & Lago, C. (2009). *Fútbol base: El entrenamiento en categorías de formación*. MCsports.
- Cassidy, T., & Kidman, L. (2010). Initiating a national coaching curriculum: A pragmatic shift? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 307-322.
- Cassidy, T., Potrac, P., & McKenzie, A. (2006). Evaluating and reflecting upon a coach education initiative: The CoDe of rugby. *The Sport Psychologist*, 20, 145-161.
- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J., & Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 149-164.
- Cordón, M. M. (2008). *Proceso formativo de los técnicos deportivos que participan en actividades físico-deportivas a nivel provincial, en Andalucía oriental*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.
- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.
- Cunha, G., Mesquita, I., Moreno, M. P., Boletto, A. F., Tavares, T. M., & Silva, P. F. (2010). Autopercepción de las competencias profesionales de los entrenadores de fútbol en función de la experiencia personal y de la formación académica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(1), 23-36.
- Cushion, J., Armour, K., & Jones, R. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- Decreto 132/2012, de 31 de agosto, del Consell, por el que regulan y las enseñanzas deportivas de régimen especial en la en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 03 de septiembre de 2012, 6853, 25109, Valencia, España.
- Demers, G., Woodburn, A., & Savard, C. (2006). The development of an undergraduate competency-based coach education program. *The Sport Psychologist*, 20(2), 162-173.
- Espartero, J. (2004). *Introducción al derecho del deporte*. Madrid: Dykinson S. L.
- Espartero, J., & Palomar, A. (2011). *Titulaciones y regulación del ejercicio profesional en el deporte: Bases y perspectivas*. Madrid: Dykinson S. L.
- Feu, S., García, J., Parejo, I., Cañadas, M., & Sáez, J. (2009). Educational strategies for the acquisition of professional knowledge by youth basketball coaches. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(Supl. 1), 325-329.
- Feu, S., Ibáñez, S. J., & Gozalo, M. (2007). Propiedades psicométricas de los cuestionarios EDD y EPD para evaluar el estilo de planificación y decisión de los entrenadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 16, 185-199.
- Feu, S., Ibáñez, S. J., & Gozalo, M. (2010). La formación de los entrenadores de balonmano para la enseñanza del deporte en la edad escolar. *Cultura Ciencia y Deporte*, 14, 109-117.
- Fraila, A. (2001). Una propuesta de deporte recreativo para el tiempo extraescolar. En V. Manzón, D. Sarabia, F. J. Canales, y F. Ruiz, (Eds.) *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Actas del IV Congreso Internacional* (pp. 594-600). Santander: A.D.E.F. Cantabria.
- Fraila, A., De Diego, R., & Boada, J. (2011). El perfil de los técnicos del deporte escolar en un contexto europeo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(42), 278-298.
- Fuentes, J. P. (2001). *Análisis de la formación y de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición en España*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Extremadura, España.
- García, M. (2001). Los españoles y el deporte: Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Consejo Superior de Deportes.
- Garn, A. C., & Cothran, D. J. (2006). The fun factor in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(3), 281-297.
- Gil, P., & Contreras, O. R. (2005). Enfoques actuales de la educación física y el deporte. Retos e interrogantes: El manifiesto de Antigua, Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 225-256.
- Giménez, F. J., Rodríguez, J. M., & Castillo, E. (2001). Necesidad de formación psicopedagógica de los entrenadores deportivos. *Ágora Digital*, 2. Consultado en <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/miscelanea/gimenez-rodriguez-castillo.PDF>
- González, M. D., & Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 101-120.
- Heinemann, K. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte* (2ªed.). Badalona: Paidotribo.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación. 5ta Edición*. México, México D.F.: Editorial McGraw Hill.
- Herrero de Lucas, A., & Cabañas, A. (2003). Evaluación comparativa de la distribución corporal de tejido adiposo entre jugadores de fútbol profesional, semiprofesionales y amateurs. *Biomecánica*, 11, 23-29.
- Hopf, H. (2001). El dilema del entrenador. Especialización temprana o formación global. *Revista de Educación Física y Deporte*, 21(2), 5-13.
- Ibáñez, S. J. (1996). *Análisis del proceso de formación del entrenador de baloncesto*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.
- Ibáñez, S. J. (1997). Análisis de la formación del entrenador deportivo. El entrenador de baloncesto. *Investigación en Ciencias del Deporte*, 15, 83-130.

- Ibáñez, S. J., & Medina, J. (2000). Aportaciones desde la formación del profesor de educación física hacia la formación de los entrenadores deportivos. *Lecturas: Educación física y Deportes*, 24. Consultado en www.efdeportes.com/efd24b/pefent.htm
- Jiménez, I. (2001). *El ejercicio profesional de las titulaciones del deporte*. Barcelona: Ed. Bosch S. L.
- Jiménez, C., López-Barajas, E., & Pérez, R. (1997). *Pedagogía experimental II. (Vol. I)*. Madrid: UNED.
- Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallist perspective of the athlete - coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 313-331.
- Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, 307, 45188, España.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04 de mayo de 2006, 306, 17158, España.
- Ley 2/2011, de 22 de marzo, de la Generalitat, del Deporte y la Actividad Física de la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 24 de marzo de 2011, 6487, 12328, Valencia, España.
- Llauradó, O. (2006). El trabajo de campo online: Qué hemos aprendido en los últimos 10 años. *Revista Investigación y Marketing*, 91, 1-7.
- Lledó, E., & Huertas, F. (2009). *Caracterización profesional de los técnicos deportivos de fútbol en escuelas de fútbol de equipos de élite de la Comunidad Valenciana*. Proyecto final de máster no publicado, Universidad Católica de Valencia, Valencia, España.
- Lledó, E., & Huertas, F. (2012). Perfil del tècnic de futbol en escoles de clubs de primera divisió en la Comunitat Valenciana. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 102, 35-45.
- Madella, A. (2003). Methods for analysing sports employment in Europe. *Managing Leisure*, 8(2), 56-69.
- Marín, F. J. (2009). El entrenador de fútbol en la categoría provincial juvenil de Almería. Tesis Doctoral (sin editar). Universidad de Murcia.
- Martínez, G., Campos, A., Pablos, C., & Mestre, J. A. (2008a). *Los recursos humanos de la actividad física y del deporte. Funciones características socio - demográficas, laborales y formativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Martínez, G., Campos, A., Pablos, C., & Mestre, J. A. (2008b). *Las entidades de la actividad física y del deporte: Estado actual y perfiles*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Moreno, M. P., & Del Villar, F. (2004). El entrenador deportivo: Manual práctico para su desarrollo y formación. Barcelona: INDE.
- Navarro, F. (2004). *Apuntes del máster en Alto Rendimiento Deportivos. Módulo 2.1. Bases del entrenamiento y su planificación*. Madrid: Comité Olímpico Español y Universidad Autónoma de Madrid.
- Nuviala, A. (2003). *Las escuelas deportivas en el entorno rural del Servicio Comarcal de Deportes Corredor del Ebro y el municipio Fuentes de Ebro*. Tesis Doctoral (sin editar). Universidad de Almería.
- Nuviala, A., Ruiz, F., & García, M. E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 6, 13-20.
- Nuviala, A., Tamayo, J. A., Fernández, A., Pérez-Turpin, J. A., & Nuviala, R. (2011). Calidad del servicio deportivo en la edad escolar desde una doble perspectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 220-235.
- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J. M., & Puigcerver, C. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la actitud percibida del profesor en clase y de un cuestionario para evaluar los contenidos actitudinales de los alumnos durante las clases de educación física en secundaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 22-29.
- Ortega, E., Jiménez, J., Palao, J. M., & Sainz, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(2), 39-58.
- Pérez, M. C. (2002). Caracterización del entrenador de alto rendimiento deportivo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2(1), 15-37.
- Pino, J., Vegas, G., & Moreno, M. I. (2001). La formación conceptual del deportista en los deportes de equipo en la fase de iniciación. *Lecturas: Educación física y Deportes*, 41. Consultado en <http://www.efdeportes.com/efd41/inic.htm>
- Real Decreto 594/1994, de 8 de abril, por el que se regulan las enseñanzas de los técnicos deportivos. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de abril de 1994, 102, 13302, España.
- Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de enero de 1998, 20, 2327, España.
- Real Decreto 320/2000, de 3 de marzo, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo superior en las especialidades de fútbol y fútbol sala. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de marzo de 2000, 76, 13098, España.
- Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial. *Boletín Oficial del Estado*, 08 de noviembre de 2007, 268, 45945, España.
- Reverter, J., Plaza, D., Jové, M. C., & Mayolas, M. C. (2012). Influencia de los técnicos en el deporte extraescolar. El caso de la ciudad de Torrevieja. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 76-80.
- Romero, S. (2001). Nuevos retos desde el currículo de educación física en la formación deportiva escolar. En V. Mazón, D. Sarabia, F. J. Canales, F. Ruiz y R. Torralba (Eds.), *Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la educación física y el deporte escolar en el nuevo milenio* (pp. 29-43). Santander: A.D.E.F. Cantabria.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2007). *A formação para ser treinador. En Actas do 1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos - Olhares e contextos da performance: da iniciação ao rendimento*. Oporto. Sección Conferencias, [CDROM].
- Sáenz-López, P., Jiménez, A. C., Giménez, F. J., & Ibáñez S. J. (2007). La autopercepción de las jugadoras de baloncesto de alta competición respecto a sus procesos de formación. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(3), 35-41.
- Santos, S., Mesquita, I., Graça, A., & Rosado, A. (2010). Coaches' perceptions of competence and acknowledgement of training needs related to professional competences. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 62-70.
- Schiappacasse, E., Ramirez, L., Retamal, F., Pérez, H., & Ibáñez, P. (1984). Perfil profesional del médico. *Educación, Medicina y Salud*, 3(18), 359-370.
- Sindik, J., & Puljic, V. (2010). Attitudes towards leisure time motivation at players in sokaz table tennis recreational leagues. *Acta Kinesiológica*, 4(1), 49-53.
- Suassuna, D. M. F. A., De Assis, F., & Oliveira, J. (2006). A educação da universidades de Brasília e a formação de professores: Aspectos epistemológicos. *Pensar a Prática*, 9(2), 197-211.
- Supaporn, S., & Griffin, L. L. (1998). Undergraduate students report their meaning and experiences of having fun in physical education. *Physical Educator*, 55(2), 57-67.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Vargas-Tonsing, T. (2007). Coaches' preferences for continuing coaching education. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2(1), 25-35.
- Vivanco, M. (2005). *Muestreo estadístico. Diseño y aplicaciones*. Santiago de Chile, Chile: Ed. Universitaria.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 225-243.
- Wright, A., & Coté, J. (2003). A retrospective analysis of leadership development through sport. *The Sport Psychologist*, 17, 268-291.
- Yagüe, J. M. (1998). *El trabajo colaborativo como estrategia de formación permanente en fútbol*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.