



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN Y DE LOS PLANTEAMIENTOS
DIDÁCTICOS DEL ENTRENADOR DE TENIS
DE ALTA COMPETICIÓN EN ESPAÑA**

Autor

JUAN PEDRO FUENTES GARCÍA

Director

Dr. FERNANDO DEL VILLAR ÁLVAREZ

Cáceres, noviembre de 2001

Edita: Universidad de Extremadura

Servicio de Publicaciones

c/ Pizarro, 8

Cáceres 10071

Correo e.: publicac@unex.es

<http://www.pcid.es/public.htm>

JUAN PEDRO
FUENTES GARCÍA

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN Y DE LOS PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS
DEL ENTRENADOR DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN EN ESPAÑA

2001

A las personas a las que más quiero, necesito y admiro, y en las que siempre encuentro un inmenso y generoso apoyo, sintiéndome verdaderamente orgulloso del amor que nos profesamos. Un aliento de vida que me permite afrontar, con mayor fuerza, claridad e ilusión, y al margen de las numerosas satisfacciones diarias que aporta el trabajo en sí mismo, las arduas e intensas tareas necesarias para convertirse en un digno profesional de las Ciencias del Deporte, con la satisfacción de poder contemplar que el esfuerzo, una vez más, mereció la pena y que quienes te quieren se alegran del fruto obtenido, constituyéndose así en partícipes silenciosos de ese nuevo y todavía joven paso cumplido, caso de la presente Tesis Doctoral. De la misma manera, y por encima de lo puramente profesional, estas personas me permiten llevar una existencia venturosa y feliz, ayudándome a potenciar y fortalecer las alegrías que regala la vida y a vencer los obstáculos y caprichos más ingratos que ésta lleva implícitos: a saber celebrar con humildad los logros conseguidos y a saber sufrir luchando con la esperanza de poder superar las adversidades encontradas.

A mi compañera: Ángela Isabel.

A mis padres: Antonio Manuel e Inés.

A mis hermanos: José Manuel y Toñín.

Una ciencia de noble ejecutoria no necesita resolver sus problemas en breve plazo. Sólo los impacientes carecen de la facultad de investigar con calma y esperar que los hechos den la respuesta exacta.

Joseph B. RHINE

Los científicos no persiguen la verdad, es ésta la que los persigue a ellos.

Karl SCHLECHTA

Las ideas contrarias clarifican las propias.

Alejandro CARRIÓN

Las obras no se acaban, se abandonan.

Paul VALÉRY

AGRADECIMIENTOS

Deseamos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas aquellas personas, instituciones y entidades cuya ayuda, colaboración y apoyo han sido decisivos para poder llevar a buen término nuestra investigación y la redacción del presente informe.

En primer lugar, a mi director de tesis, Fernando Del Villar Álvarez, por dedicarme tan sabia y generosamente una parte más que considerable de su valioso tiempo y brindarme toda su experiencia, conocimientos y enorme capacidad de gestión. Compañero en los menesteres de la investigación y la docencia en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura (de la que viene siendo ejemplar decano desde el inicio de su andadura), las enriquecedoras contribuciones teóricas y metodológicas, y las inagotables palabras de aliento y apoyo de Fernando, a quien me une una gran amistad, y su labor de guía, orientación, asesoramiento y supervisión durante todas las fases del estudio, desde los borradores iniciales del proyecto de investigación hasta el planteamiento de las conclusiones finales, así como su comprensión e infinita paciencia, merecen toda mi gratitud. Fernando, sin lugar a dudas, es la persona que más y mejor me ha enseñado el modo en que pueden y deben cuidarse los valores éticos y humanos más puros en el contexto de la investigación. A él quiero dedicarle una serie de lemas cuyo sentido comparto, y que reflejan, básicamente, las sensaciones e impresiones que me ha transmitido Fernando durante el desarrollo de la Tesis; lemas que enlazan con dieciocho palabras sobre cuyos significados he aprendido mucho durante las continuas, largas e intensas discusiones que hemos sostenido a fin de dotar de la máxima calidad posible a nuestra Tesis. Cada una de estas dieciocho palabras podría remitir a los principales sentidos y valores a los que he podido acceder, de valiosa aplicación tanto para próximas investigaciones como para la vida cotidiana: *ciencia, ignorancia, duda, humildad, prudencia, inteligencia, enseñanza, comprensión, conocimiento, paciencia, trabajo, constancia, discusión, crítica, justicia, moral, experiencia* y, cómo no, *amistad*. Presento estas voces en el orden cronológico en que yo las he sentido con más fuerza durante el transcurso de la realización de la Tesis Doctoral, a excepción de la primera, *ciencia*, y la última, *amistad*, que han estado presentes con la misma intensidad desde el principio hasta la culminación del trabajo. La palabra *ciencia* la presento como el objetivo principal de nuestra investigación, y la última, *amistad*, como el elemento clave que ha facilitado desarrollar el trabajo “como uno solo”, y como una circunstancia que, no siendo buscada,

se constituye, no obstante, y sin duda alguna, en uno de los valores más importantes de la vida:

CIENCIA

“La ciencia será siempre una búsqueda, jamás un descubrimiento real. Es un viaje, nunca una llegada” (Karl Popper).

“La ciencia se suicida cuando adopta un credo” (Thomas H. Huxley).

IGNORANCIA

“La ignorancia está más cerca de la verdad que el prejuicio” (Denis Diderot).

“Más que avergonzarte por confesar tu ignorancia, avergüénzate de insistir en una necia discusión que la pone de manifiesto” (Johann W. Goethe).

DUDA

“Para la mayoría de la gente, dudar de una cosa es simplemente creer ciegamente en otra” (George Ch. Lichtenberg).

“El pensamiento sólo comienza con la duda” (Roger Martin Du Gard).

HUMILDAD

“La humildad nace de la confianza en los demás” (Dag Hammarskjöld).

PRUDENCIA

“El que es prudente es moderado; el que es moderado es constante; el que es constante es imperturbable; el que es imperturbable vive sin tristeza; el que vive sin tristeza es feliz; luego el prudente es feliz” (Séneca).

“Hay momentos en que la audacia es prudencia” (Casimir Delavigne).

INTELIGENCIA

“La primera obligación de la inteligencia es desconfiar de ella misma” (Stanislaw J. Lec).

“La razón es la inteligencia en ejercicio; la imaginación, la inteligencia en erección” (Victor Hugo).

ENSEÑANZA

“Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas” (José Ortega y Gasset).

“El profesor mediocre, dice. El buen profesor, explica. El profesor superior, demuestra. El gran profesor, inspira” (William A. Ward).

COMPRENSIÓN

“Ayudadme a comprender lo que os digo y os lo explicaré mejor” (Antonio Machado).

CONOCIMIENTO

“El conocimiento lleva a la unidad, como la ignorancia a la diversidad” (Ramakrishna).

PACIENCIA

“No confundas la paciencia, coraje de la virtud, con la estúpida indolencia del que se da por vencido” (Mariano Aguilo).

TRABAJO

“El trabajo es el único capital no sujeto a quiebras” (Jean De La Fontaine).

“Si respetas la importancia de tu trabajo, éste te devolverá, probablemente, el favor” (L. D. Turner).

CONSTANCIA

“Los que renuncian son más numerosos que los que fracasan” (Henry Ford).

“El hombre más lento, que no pierde de vista el fin, va siempre más veloz que el que vaga sin perseguir un punto fijo” (Gotthold E. Lessing).

DISCUSIÓN

“Sucedee a veces que se discute porque no se llega a comprender lo que pretende demostrar nuestro interlocutor” (Leon Tolstoi).

“El crítico sólo debe decir la verdad. Pero también conocerla” (Jules Renard).

CRÍTICA

“No trato de convencer a mi adversario de que está en el error, sino de unirle a él en una verdad más elevada” (Jean B. H. Lacordaire).

JUSTICIA

“Sé justo antes de ser generoso. Sé humano antes de ser justo” (Fernán Caballero).

“No hay verdadera justicia sin bondad” (Raimundo Lulio).

MORAL

“Así como perfeccionamos las ciencias, debemos perfeccionar la moralidad, sin la cual el saber se destruye” (John Newton).

“El gran secreto de la moral es el amor” (Percy B. Shelley).

EXPERIENCIA

“Daría con gusto una mitad de la ciencia que me sobra por adquirir una pequeña parte de la experiencia que me falta” (P. Flores).

“La experiencia es algo maravilloso. Nos permite reconocer un error cada vez que lo volvamos a cometer” (Franklin P. Jones).

AMISTAD

“Si nuestros amigos nos hacen favores, pensamos que nos los deben a título de amigos, pero no pensamos que no nos deben su amistad” (Marqués de Vauvenargues).

“Un amigo es una persona con la que se puede pensar en voz alta” (Ralph W. Emerson).

“La amistad que no exige nada ni se queja nunca es casi siempre una amistad débil” (Madame D' Arconville).

“Uno no hace amigos: los reconoce a medida que los va encontrando” (Isabel Paterson).

“En la prosperidad nuestros amigos nos reconocen; en la adversidad, nosotros conocemos a nuestros amigos” (John Ch. Collins).

Asimismo, hemos de manifestar nuestra más profunda gratitud a la mujer e hijas de Fernando (Isabel, Laura y Paula), por el excelente trato que me han dispensado durante las

innumerables horas en las que Fernando y mi persona hemos trabajado en su propia casa sobre la Tesis, tratándoseme en todo momento como a “uno más de la familia”, y pese a conllevar implícito este grado de aceptación y cordialidad un importante coste: viéndose mermado considerablemente el nivel de intimidad familiar y disminuido en gran medida el tiempo de estar con la persona a la que adoran. Este excelente trato con que se me ha obsequiado por parte de toda la familia es, aún más, si cabe, doblemente generoso, si tenemos en cuenta la alta entrega de Fernando a sus funciones como Decano, y el tiempo que, como a nosotros, consagra a la dirección de otras tesis doctorales o a cualquier otro aspecto profesional en el que, por sus conocimientos y experiencia, se le pide consejo o contrastar ideas, respondiendo siempre de buen grado, con ejemplar talante y de manera absolutamente desinteresada; sirva como botón de muestra en este sentido su refuerzo en la organización de congresos y cursos de perfeccionamiento, o la información que de manera altruista nos regala al pedirle opinión acerca de las cuestiones que le planteamos la práctica totalidad de los compañeros de la Facultad, referentes tanto a asuntos que conciernen al ámbito de la docencia, como al contexto de la investigación.

A la Real Federación Española de Tenis y, especialmente, a D. Agustín Pujol Miubó (Presidente de la Real Federación Española de Tenis) y a D. Alberto Riba Domingo (Director Deportivo de la Real Federación Española de Tenis), por haberse interesado en nuestro estudio desde el primer momento en que les pusimos en conocimiento del mismo, aceptando colaborar en la investigación e implicándose, principalmente, en tareas canalizadas a la obtención de información de los nombres de las personas integrantes de las poblaciones de entrenadores y jugadores españoles de tenis de alta competición, contribución que nos resultó imprescindible para la localización de esas personas. Agradecer también a D. Alberto Riba Domingo las numerosas gestiones encaminadas a facilitar nuestro acceso a las referidas poblaciones, así como al grupo constituido por expertos en tenis. Expresar asimismo nuestra gratitud a los diferentes responsables de la Real Federación Española de Tenis que me han ayudado en buen número de gestiones: D. Gabriel Guix, D. Joaquín Moure, D. José María Pizá... Dar las gracias, igualmente, a todo el personal de la Secretaría de la Real Federación Española de Tenis, tanto por su exquisito trato ofrecido todas las veces que nos hemos trasladado a su sede en Barcelona, como por la amabilidad y gentileza exhibidas en las numerosas llamadas telefónicas en las que les solicitábamos diferentes tipos de información.

A la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis, representada por D. Pablo del Río Martínez (Director Gerente) y por D. Juan Carlos Andrade Hernández (Director Técnico), por aceptar colaborar en nuestra Tesis, permitirnos la difusión de los cuestionarios a un grupo de entrenadores de tenis de alta competición que se encontraba realizando en Barcelona un Curso para entrenadores de

tenistas de elite, así como por facilitarnos información de provecho para la revisión documental y ayudarnos a identificar a la población de expertos en tenis.

A D. Miguel Crespo Celda (Responsable de Investigación del Departamento para el Desarrollo de la Federación Internacional de Tenis), por su, como siempre, valiosa y desinteresada ayuda, así como por la celeridad con que nos ha facilitado toda la documentación que le hemos requerido. Agradecerle también los consejos dados con el objeto de mejorar la calidad de la tesis, desde su doble condición de experto en tenis: en primer lugar, por la vía federativa (como ya quedó expresado anteriormente, a nivel federativo es la máxima autoridad mundial en la investigación de dicho deporte); en segundo lugar, por la vía universitaria (Doctor, con tesis doctoral que versa sobre la aplicación de la psicología al deporte del tenis).

A D.^a Sacramento Morejón Torné (Directora del Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis), por difundir y recoger cuestionarios de las poblaciones de entrenadores y jugadores españoles de tenis de alta competición, así como de los expertos en tenis. Expresarle asimismo nuestro más sincero reconocimiento por el enorme esfuerzo desplegado en labores de identificación de los expertos y de facilitación para que éstos cumplimentasen el cuestionario, así como por habernos permitido acceder a un tipo de documentación importante, desde los puntos de vista cuantitativo y cualitativo, en la sede de dicha “Área de Docencia”, en Barcelona, y siempre con un asesoramiento continuo recibido por parte de expertos profesionales. *Sacra*, sin lugar a duda, se ha constituido en una persona vital para el ambicioso y arriesgado proyecto en que nos habíamos embarcado. De extraordinaria calidad profesional y humana, se volcó desde el principio en la tesis de una persona a la que apenas conocía, actitud que merece doble agradecimiento si consideramos el escaso tiempo libre que le permite el ejercicio de su duro trabajo al frente del Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis, y tras coger el testigo, hace apenas un año, de la mano de D. Francesc Solanellas I Donato, persona esta última que ha realizado un trabajo impecable durante su labor como director en la referida “Área de Docencia”, tarea que está siendo desempeñada con igual dedicación, ejemplaridad, entrega y calidad por D.^a Sacramento Morejón Torné, hecho que se antojaba verdaderamente complejo por la honda huella de capacidad de gestión y responsabilidad dejada tras el paso de Francesc.

A D. Fernando Domínguez Sánchez y D. Alex Mas Guitarte, entrenadores de tenistas españoles de alta competición, que nos han servido de puente para entregar en mano y recoger posteriormente de forma anónima un elevado número de cuestionarios destinados a ser cumplimentados por las poblaciones de entrenadores y jugadores españoles de tenis de alta competición, motivándolos para su realización y acerca de la importancia de cumplimentarlos con el debido sosiego y no dejando preguntas sin contestar. En el caso de

D. Fernando Domínguez Sánchez, agradecerle especialmente las innumerables llamadas telefónicas que me ha permitido hacerle con el objeto de trabajar los dos coordinadamente, puesto que en numerosas ocasiones los entrenadores y jugadores cumplimentaban los cuestionarios en el extranjero, molestándole a veces a horas intempestivas debido al cambio horario del país donde los jugadores por él entrenados se encontraban disputando un torneo; sin su ayuda, difícilmente habríamos podido alcanzar el elevado número de entrenadores y jugadores que han cumplimentado el cuestionario. Expresar también nuestra gratitud al extraordinario entrenador de competición D. Carles Vicens, por su valiosa ayuda en labores de entrega y recogida de cuestionarios, tanto a entrenadores, como a jugadores, y por contribuir decisivamente a que éstos los cumplimentasen con la adecuada predisposición.

A D.^a Carmen Perea, a D. Emilio Sánchez Vicario y a D. Sergio Casal, por facilitarnos el acceso a los numerosos entrenadores y jugadores españoles de tenis de alta competición que entrenan en la prestigiosa “Academia Sánchez-Casal”, tanto para que éstos cumplimentaran los cuestionarios, como para poder realizar las correspondientes entrevistas. Queremos igualmente manifestar nuestra gratitud al personal de la secretaría de dicha academia, por las continuas atenciones dispensadas tanto en nuestras numerosas llamadas telefónicas, como durante nuestra estancia allí. Hacer mención especial de Carmen, por su inestimable esfuerzo, centrado en servir de puente para conseguir la máxima muestra posible de entrenadores y jugadores, así como el exquisito cuidado puesto en todo momento para posibilitar una adecuada concienciación sobre la utilidad del estudio y la necesidad del máximo esfuerzo de concentración exigido tanto para cumplimentar el cuestionario, como para responder a las cuestiones formuladas en las entrevistas, y pese a los innumerables viajes en los que se ven envueltos cada temporada los entrenadores y jugadores de elite.

A D. Luis Bruguera (Director de la “ESPOT ACADEMY”), por abrirnos la posibilidad de que los numerosos entrenadores y jugadores de elite de la magnífica academia de tenis que dirige cumplimentasen los cuestionarios con el máximo interés y responsabilidad. Agradecer, igualmente, al personal de secretaría el excelente trato recibido en todo momento.

A la Facultad de Educación Física y Deportes de la Universidad Europea de Madrid, y a la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, por permitirnos acceder a la población de licenciados que habían cursado todas las asignaturas de tenis (técnicos con formación tenística universitaria) en sus respectivas universidades, y facilitarnos los domicilios y teléfonos empleados durante sus estudios, lo que nos permitió

llevar a cabo un proceso de investigación para la localización actual del total de individuos que componían la población en cuestión.

A D. Guillermo Gorospe Egaña (profesor de tenis del Instituto Vasco de Educación Física de la Universidad del País Vasco) y a D.^a Rosa Bielsa Hierro (profesora de la Universidad Europea de Madrid), por ayudarnos tanto a la localización de la población de técnicos con formación tenística universitaria, como por sus labores de entrega y recogida de cuestionarios dirigidos, especialmente, a esa población.

A todas otras aquellas personas que no aparecen en estas líneas y que han colaborado en tareas de localización de entrenadores, jugadores, expertos y técnicos con formación tenística universitaria, con el fin de que éstos cumplimentaran el cuestionario o para que mi persona, con posterioridad, pudiese pasar las pertinentes entrevistas. Mencionar, en este sentido, y como otro claro ejemplo de generosidad e implicación, el importante apoyo prestado en las labores de localización y mediación con determinados entrenadores y jugadores, tanto para cumplimentar los cuestionarios, como para la realización de determinadas entrevistas, por parte de las siguientes personas: D. Francesc Solanellas I Donato (que también nos ha ayudado durante el propio transcurso de la Tesis, así como en cuantas ocasiones hemos solicitado su ayuda), D. Iván Corretja y D. Eduardo Osta.

Al personal del Servicio de Documentación de la Universidad de Extremadura, por la paciencia, trato, profesionalidad y eficacia exhibidas durante los largos meses en los que efectuamos buena parte de la revisión documental.

Al personal de la biblioteca de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, por su amplia cooperación en el proceso de revisión documental.

Al personal de la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Motricidad Humana de la Universidad de Lisboa, por su firme apoyo en la localización de fuentes bibliográficas en las diferentes ocasiones en las que allí nos desplazamos para tal fin.

Al personal de las diferentes Facultades de Ciencias del Deporte de Brasil (Universidad Federal de Santa Catarina, Centro de Deportes de Pôrto Alegre...) que visitamos durante nuestras estancias en ese país, por las facilidades encontradas a la hora de proceder a la localización de bibliografía sobre el tema objeto de estudio.

Agradecer, en este mismo sentido, el excelente trato y apoyo dispensados por el personal de las siguientes bibliotecas durante mi estancia en ellas: biblioteca del Instituto Nacional de Educación Física de Madrid, biblioteca del Instituto Andaluz del Deporte,

biblioteca del Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis, biblioteca de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis y biblioteca de la Federación Internacional de Tenis.

A todos aquellos compañeros de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura que nos han prestado desinteresadamente su apoyo, implicándose de forma activa en la Tesis durante todo el desarrollo de la misma: a D. Eduardo Cervelló Gimeno, por su importante y significativa ayuda a lo largo de todo el proceso de la investigación, por su ejemplares consejos y lecciones, por su profunda y valiosa implicación en el diseño de los cuestionarios y de las entrevistas, en los aspectos metodológicos, así como por su cualificada y amplia ayuda en el tratamiento estadístico de los datos y por sus continuas palabras de aliento; a D. Francisco Javier Moreno Hernández, que nos brindó sus sabias recomendaciones y generoso apoyo humano y profesional, prestándonos atentamente sus conocimientos metodológicos e informáticos, estos últimos para la composición y disposición de los folios explicativos y de los cuadros y figuras, amén de para otras cuestiones relativas al diseño del presente informe -como viene siendo habitual-; a D. Jesús Sebastián Damas Arroyo, por su sincera y entrañable amistad y por su continuo apoyo informático; a D. Juan Antonio García Herrero, por su enorme humanidad y por sus importantes recomendaciones científicas transmitidas desde la mayor de las humildades; a D. Francisco Ávila Romero, por sus enriquecedores debates científicos y muestras de cariño; a D.^a Mercedes Macías García y a D. Raúl Reina Vaíllo, por sus muy útiles consejos informáticos.

Debemos expresar también nuestro más sincero agradecimiento a todos aquellos otros compañeros de la Facultad que nos han apoyado científica y humanamente durante estos largos años dedicados a la elaboración de la Tesis. Manifiestar nuestra gratitud igualmente a sus familiares, por el tiempo que les hemos robado a sus seres queridos y el apoyo personal que siempre hemos recibido de ellos, especialmente, por la gran y ya larga amistad que nos une. Nuestra más sinceras gracias a las mujeres de Eduardo, Francis, Sebas y Fernando: Vicky, Eva, María e Isabel, y a sus pequeños hijos, por hurtarles un tiempo que es suyo.

Mención especial queremos hacer del grupo de personas que nos han prestado toda su ayuda en las labores de codificación y transcripción, mereciendo nuestra especial gratitud, por su especial entrega, el becario D. José Antonio Julián Clemente, persona de grandes valores humanos y gran proyección profesional merced a su capacidad de trabajo y continuo e ilusionado esfuerzo por aprender cada día algo más sobre las Ciencias del Deporte.

A los profesores de la Facultad de Ciencias del Deporte, a los alumnos de las asignaturas de tenis de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, a los entrenadores y a los jugadores que han hecho posible, con su espléndida y destacada colaboración, la validación de los diferentes cuestionarios y entrevistas.

Al personal del Negociado de Tercer Ciclo de la Universidad de Extremadura, por el exquisito trato que nos ha dispensado en todo momento.

A los profesores, entrenadores, jugadores, expertos y técnicos con formación tenística universitaria que cumplieron el cuestionario y a quienes se les aplicaron las entrevistas en profundidad, por su decisivo esfuerzo y generosidad, y pese a las grandes dificultades con que muchos de ellos se topan, debido a su trabajo, especialmente los entrenadores y jugadores, a la hora de encontrar un lugar y un momento que les permitiese alcanzar el nivel de concentración necesario para realizar una labor de esas características. Este era, sin duda, uno de nuestros mayores temores, en muchos casos por la gran lejanía geográfica que nos distanciaba de estos colaboradores, y por los continuos y bruscos cambios de destino a que se veían sometidos en función de los resultados obtenidos en cada torneo en su obligado recorrido por las pistas de todos los continentes del mundo, disponiendo estas personas a lo largo de todo el año de menos de un mes de vacaciones, el cual coincide con la propia pretemporada, extremo este que hace especialmente compleja su localización. Agradecerles el hecho de que destinaran un precioso tiempo a otros menesteres no profesionales en los pocos momentos que podían compartir con sus seres queridos o dedicar enteramente a su ocio.

A la Facultad de Ciencias del Deporte de Extremadura y, por extensión, a la Universidad de Extremadura, institución que acoge en su seno toda esta investigación. Y, especialmente, a su Decano, Fernando Del Villar Álvarez.

A D. Jorge Ruiz, por su incondicional apoyo en las orientaciones ofrecidas sobre el tratamiento estadístico de los datos. Y a D. Juan José Sánchez Fernández, experto en Estadística, por el continuo e inestimable asesoramiento prestado con relación al tratamiento estadístico de los datos.

Mención especial merecen todos los compañeros de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura que, dirigidos de manera espléndida, en el sentido de calidad y de altruismo, por D. Fernando Del Villar Álvarez, conforman el grupo de investigación “Análisis didáctico de la enseñanza y el rendimiento deportivos”, compuesto por D. Luis Antonio Ramos Mondéjar, D.^a Perla Moreno Arroyo, D. David Sanz Rivas, D.

José Antonio Julián Clemente, D. Damián Iglesias Gallego y por nosotros mismos. Sin lugar a dudas, este grupo se ha revelado como la pieza clave para el buen desarrollo de la Tesis, trabajando sus miembros en equipo de forma interdisciplinar en todas las facetas que conlleva implícitas la elaboración de una investigación de este tipo. Destacar que ha sido un esfuerzo intenso y altruista llevado a cabo por todas las personas que componen el grupo, reconociendo que, sin duda, el éxito de este trabajo les corresponde en una grandísima medida, por su ayuda profesional y sus muestras de afecto y de cariño, así como por sus esforzadas y continuas palabras de ánimo. Esperamos saber corresponderles.

A Juarez Müller y a Lygia Paim, nuestros amigos brasileños, por su incondicional apoyo humano y profesional, así como a todos los miembros y amigos del “NETEC” (“Núcleo de Estudios en Tenis”), que dirige magistralmente el profesor Juarez en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil.

Expresar también mi más sincero agradecimiento a mi otra familia, los padres y hermanas de mi compañera Ángela (Antonio, Isabel, Elvira y Toñi), por sus constantes muestras de cariño y atención, por su enorme y voluntarioso apoyo durante toda la realización de la Tesis. Agradecerles, asimismo, el haberme permitido gozar junto a ellos de todas aquellas grandes y *pequeñas* cosas que reflejan cómo se muestra el verdadero significado de la palabra *familia*: unidad, compromiso, respeto, ayuda desinteresada, pequeñas riñas seguidas de grandes reconciliaciones... Sin lugar a dudas, estos valores, que he tenido la tremenda fortuna de observar y compartir, me han ayudado, aparte de a vivir grandes momentos de felicidad, a recordar buen número de cuestiones que poseen una especial importancia en la vida, hecho este que ha espoleado mi capacidad para, además de sobrellevar de la mejor manera posible los incómodos momentos que, a modo de lección, lleva implícitos la realización de una tesis, saber igualmente conciliar el elevadísimo número de horas y de concentración que reclama la realización de todo trabajo científico y docente que aspire a obtener una digna calidad, con la lógica, insoslayable y emocional necesidad de disfrutar, con la mayor cantidad de tiempo posible y con la mayor de las intensidades, de la compañía de los seres queridos.

A todos los autores que nos *han cedido* sus textos y documentos, y que aparecen citados en las referencias bibliográficas.

He querido reservar estos cuatro últimos párrafos a las personas a quienes he dedicado la Tesis doctoral:

A mi madre, Inés, por haberme educado en el camino del respeto hacia los demás y hacia mí mismo, por haber sabido estar siempre a mi lado durante todo el desarrollo de la

Tesis a través del fresco recuerdo de sus palabras y de sus acciones, por haberme dado las fuerzas necesarias para conocer que el sacrificio tiene siempre una recompensa física o moral, por haberse siempre esforzado por conseguir para mí la mejor educación académica y humana posibles, por luchar incansablemente para que me convirtiese en una persona mucho más trabajadora de lo que, desgraciadamente, era, sin brusquedades ni palabras hirientes sino con el lenguaje del ejemplo de la paciencia y de la constancia, infundiéndome los valores de la entrega, de la motivación, de la fortaleza para crecerme ante las adversidades, y de los valores humanos, valores que nunca llegarán, ni por asomo, a tener la calidad de los suyos, mas esperando que esté orgullosa de mis esfuerzos por alcanzar mi potencial en ese sentido. Sin duda, esta Tesis no habría sido realizada sin su huella, siendo como ella quería que fuese a nivel humano, o la habría realizado dejando de lado los valores que ella me inculcó. Sinceramente, no tengo ni palabras ni capacidad para agradecer todo lo que ha significado para mí mi madre en esta Tesis, tan solo decir que no he conocido a ninguna mejor persona en toda mi vida y que espero que esté satisfecha con su Tesis. Finalmente, darte las gracias, madre, por tu valentía en esos últimos años duros para ti donde hasta el último día me has apoyado para conseguir entrar en la Facultad; no lo has visto con tus propios ojos por escasos días, pero sabes que estoy aquí y que lo estoy gracias a ti.

A mi padre, Antonio, por ser un padre ejemplar que me *obligó* a seguir estudiando cuando mis motivaciones se ceñían exclusivamente al camino de convertirme en un jugador profesional de tenis, meta que nunca habría conseguido por mi falta de cualidades y por la dificultad añadida de vivir en una región, la extremeña, que no cuenta con un gran nivel de tenis, pese a los grandes entrenadores que existen (D. Juan José Climent Pelufo, D. Julio Pulido Muro...). También, por sus ánimos y apoyo incondicional para que tampoco dejase el tenis de competición, permitiéndome durante temporadas entrenar y competir en Barcelona, con el esfuerzo económico que esto supone para una familia de clase media, por viajar conmigo, junto con mi madre, absolutamente a todos los torneos donde competía, siempre que se lo permitía el trabajo, convirtiéndose ellos en mis especiales animadores. Gracias a su apoyo en lo académico y en lo tenístico, en la actualidad soy profesor de tenis de una Facultad de Ciencias del Deporte, actividad que ni ellos ni yo podríamos llegar a pronosticar ni con la mayor de las euforias y el más fuerte de los *positivismos* no hace demasiado tiempo. Expresarle, asimismo, mi más honda gratitud por ayudarme siempre en todos aquellos problemas académicos y personales que he tenido durante toda la vida y, especialmente, durante la realización de la tesis, pese a ser él quién necesitaba ayuda, apoyo que jamás me pidió, limitándose mi ayuda, prácticamente, a dejar que él viese cómo le quedaban fuerzas para, a pesar de estar enfermo, poder ofrecerme su mano. Gracias por darme la vida y por inculcarme el espíritu del sacrificio, mientras tu

sufirías por mis lentas reacciones para conseguir ser una persona digna. Sé que en breve tiempo lograrás recuperarte.

A mi hermano Toñín, por todo lo que me enseñó, simplemente con su forma de vivir. Tan solo en las mejores obras de las mejores personas que he conocido he podido reconocer retazos de su bondad. Nunca conocí de primera mano a una persona que se preocupase tanto por los seres más desfavorecidos. Su corta vida, veintitrés años, estuvo plagada de prodigiosas y buenas acciones, prodigiosas para quienes no tenemos la suerte o la desgracia de tener un corazón tan grande como el suyo. Gracias también por tu apoyo durante la tesis y en todos los otros momentos difíciles que tú ya conoces. Esta tesis también es tuya. Tú, sin saberlo, me enseñaste a conocer el camino de la fortaleza y de la autosuperación, nunca *logré* olvidar los valores que vivían en ti.

A mi hermano José Manuel, la persona más generosa que conozco, la más humilde, la más desinteresada, la más justa, la más preocupada por su familia. Sin lugar a dudas, su apoyo constante académico y personal desde que era un niño ha sido perfecto, nunca ha dejado de ayudarme con todas sus fuerzas en todos los planos de la vida. He de pedirle disculpas por la gran cantidad de tiempo y esfuerzo que ha empleado en mí, por ser tan requerido por mí y porque él nunca ha sabido decir “no”. Su ayuda en la Tesis ha sido descomunal, ayudándome a mejorar, como gran conocedor de la lengua española, mi capacidad de redacción, a aconsejarme, por su tremendo sentido lógico, en multitud de cuestiones relacionadas con la Tesis. Definitivamente, siempre ha sido y sigue siendo la persona a la que más me gustaría parecerme. Muchas gracias por ser mi hermano, mi amigo, mi profesor y mi redentor. Aprovecho para dar la gracias a su mujer, María Paz, por saber comprender lo que necesitaba a mi hermano, robándole muchas horas de su compañía, así como por su continuo apoyo y ánimo, que me ha ofrecido gustosamente desde que yo era muy pequeño. Gracias por todo. También quiero dedicar unas breves líneas a mis sobrinos, José Manuel y Juan Pedro, a los que quiero como si fueran mis hijos, pero a los que, por verme involucrado en la realización de la Tesis, no he podido dedicar ni una mínima parte de lo que debería, me gustaría y merecen: jugar con ellos, pasear a su lado... Espero, puesto que son muy pequeños, recuperar el tiempo que me he perdido no disfrutando de su compañía, robándoles a veces a su querido padre.

He querido dejar este último párrafo de agradecimiento para mi compañera, Ángela, por su constantes muestras de ánimo, apoyo y comprensión, por su enorme ayuda material durante todo el proceso de la investigación, por sus continuos desvelos, por sus inteligentes aportaciones en la redacción del presente informe, al tiempo que trabajaba, preparaba oposiciones, luchaba por superar duras adversidades familiares y ayudaba en los estudios a sus hermanas pequeñas, prueba inequívoca de su enorme capacidad, espíritu de sacrificio,

infinita generosidad y exquisita sensibilidad. Sin ella, sin su afecto y cariño, sin su amor, las fuerzas hubieran prontamente flaqueado, imposibilitando todo afán investigador. Sin duda, resulta verdaderamente difícil encontrar a una persona con esa integridad, y yo he tenido la inmensa fortuna no solo de encontrarla sino de, lo que es mucho más importante, poder compartir la vida con ella. Gracias por todo tu amor, por tu bondad, por tu simpatía, por ser mi mejor amiga, por ayudarme en momentos en los que tú también necesitabas ayuda, por tu comprensión, por permitirme arrebatarte tantas horas de diversión, por dejarte alejar de mi lado durante los múltiples viajes que la Tesis me obligaba a realizar. Decirte, solamente, que eres la persona a la que más he querido y quiero, y darte las gracias por todo lo que has hecho y continúas haciendo por mí. Espero hacerte muy feliz. Te quiero.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	IX
INTRODUCCIÓN	1
A. Presentación	1
B. Justificación	3
C. Caracterización tipológica del estudio	11
D. Esquema del proceso general de la investigación	15
E. Estructura del informe final de investigación	16
F. Elementos y normas de estilo del informe final de investigación	18
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	21
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	31
II.1. Fuentes documentales: Preliminar	33
II.1.1. Publicaciones monográficas	33
II.1.2. Tesis doctorales	37
II.1.3. Publicaciones seriadas	38
II.1.4. Bases de datos	40
II.1.5. Bibliotecas	42
II.2. La formación del profesorado de Educación Física	43
II.2.1. La formación del profesorado de educación física como base para la formación del entrenador deportivo	43
II.2.2. Los modelos de formación del profesorado de Educación Física	54
II.2.3. La investigación en formación del profesorado de Educación Física	62
II.3. La formación del técnico deportivo	91
II.3.1. Antecedentes en la formación de técnicos deportivos	91
II.3.1.1. Marco terminológico	92
II.3.1.2. La formación del entrenador deportivo: Importancia y necesidad	93
II.3.1.3. Componentes de los programas de formación	96
II.3.1.4. Revisión legislativa sobre la formación del técnico deportivo en España	99
II.3.2. Los modelos de formación de técnicos deportivos	120
II.3.2.1. El tipo de personalidad y liderazgo	121
II.3.2.2. Las conductas destacadas del entrenador	124
II.3.2.3. El papel predominante desarrollado por el entrenador	124

II.3.3. La investigación en formación del técnico deportivo	129
II.4. La formación del técnico de tenis en el mundo	145
II.4.1. Preliminar	145
II.4.2. El entrenador de tenis: Labores, responsabilidades y características	146
II.4.3. La formación del entrenador de tenis: Objetivos y aspectos del proceso formativo	149
II.4.4. La formación de entrenadores de tenis en el ámbito de la Federación Internacional de Tenis (“ITF”)	154
II.5. La formación del técnico de tenis en España	174
II.5.1. La formación inicial del entrenador de tenis en España	175
II.5.1.1. Origen y evolución de la formación federativa tenística en España	182
II.5.1.2. Origen y evolución del “Registro Profesional de Tenis de España”	190
II.5.1.3. Origen y evolución de la formación universitaria tenística en España	193
II.5.1.4. Análisis comparativo de las características de la formación inicial tenística de España vía federativa y vía universitaria	199
II.5.1.4.1. En función del tipo de centro responsable de la titulación	200
II.5.1.4.2. En función de los requisitos de acceso a las titulaciones	209
II.5.1.4.3. En función de las características temporales de las titulaciones	217
II.5.1.4.4. En función de las características de los programas de formación de las titulaciones	227
II.5.1.4.5. En función de las características del desarrollo de la enseñanza de las titulaciones	241
II.5.1.4.6. En función de las características de las instalaciones y de los recursos materiales de las titulaciones	244
II.5.1.4.7. En función de las características del profesorado de las materias específicas de tenis de las titulaciones	244
II.5.2. La formación permanente en el tenis	245
II.6. PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN	248
II.6.1. Etapas en la formación del tenista	252
II.6.1.1. Edad de inicio en las diferentes etapas de formación tenística	253
II.6.1.2. Número de entrenadores, jugadores y pistas en las diferentes etapas de formación tenística	257
II.6.1.3. Distribución de las cargas de entrenamiento	260
II.6.1.4. Número de competiciones en las diferentes etapas de formación tenística	263
II.6.1.5. Material e instalaciones a emplear en las diferentes etapas de formación tenística	265
II.6.2. Objetivos en las diferentes etapas de formación tenística	271
II.6.2.1. Objetivos en la etapa de pre-tenis. Cuadro resumen de la opinión de diferentes autores	283
II.6.2.2. Objetivos en la etapa de iniciación. Cuadro resumen de la opinión de diferentes autores	284
II.6.2.3. Objetivos en la etapa de perfeccionamiento. Cuadro resumen de la opinión de diferentes autores	285
II.6.2.4. Objetivos en la etapa de competición. Cuadro resumen de la opinión de diferentes autores	286
II.6.2.5. Objetivos en la etapa de alta competición. Cuadro resumen de la opinión de diferentes autores	287
II.6.3. Metodología de la enseñanza del tenis	287
II.6.3.1. Métodos de enseñanza en el tenis en función de la estrategia en la práctica ...	288
II.6.3.2. Métodos de enseñanza en el tenis en función del estilo de enseñanza: Estilos tradicionales, estilos participativos, estilos individualizadores y estilos cognitivos	291

II.6.4. Planificación de la sesión	296
II.6.4.1. Diseño de las tareas de la sesión	301
II.6.5. Destrezas de comunicación	311
II.6.5.1. Información inicial	311
II.6.5.2 Feedback	321
II.6.6. Observación y evaluación del rendimiento del tenista	325
II.6.7. Análisis del contexto	331
II.6.7.1. Relaciones entrenador-padres del jugador	331
II.6.7.2. Relaciones entrenador-directivos y socios del club en el que trabaja, y relaciones entrenador-otros entrenadores	336
II.6.7.3. Conocimiento del entrenador de otros contextos: escolares y extraescolares, entornos afectivos	337
SEGUNDA PARTE. PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	339
CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	341
III.1. Establecimiento del diseño de la investigación	343
III.2. Proceso de investigación: Fases y temporalización de la investigación	350
CAPÍTULO IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	353
CAPÍTULO V. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	357
CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	363
VI.1. Definición y establecimiento de la muestra	365
VI.2. Variables de estudio	370
VI.3. Técnicas de investigación	378
VI.3.1. Estrategia metodológica	378
VI.3.2. Instrumentos de recogida de datos	381
VI.3.2.1. La encuesta: la encuesta postal y el cuestionario	390
VI.3.2.1.a. Diseño del cuestionario	395
VI.3.2.1.b. Validez y fiabilidad del cuestionario	416
VI.3.2.2. La entrevista en profundidad	424
VI.3.2.2.a. Diseño de la entrevista en profundidad	426
VI.3.3. Procedimiento de aplicación de los instrumentos de recogida de datos	444
VI.3.3.1. Acceso al campo	444
VI.3.3.2. Obtención de los datos obtenidos mediante los instrumentos	448
VI.3.4. Factores que inciden positivamente en la tasa de respuestas de las encuestas por correo	449
VI.4. Medios humanos y recursos materiales	454
VI.4.1. Medios humanos	454
VI.4.2. Recursos materiales	455
VI.5. Procedimiento de análisis de los datos	456
VI.5.1. Procedimiento de análisis de los datos cuantitativos	456
VI.5.2. Procedimiento de análisis de los datos cualitativos	458
CAPÍTULO VII. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	463

VII.1. Resultados de la entrevista en profundidad	467
VII.1.1. Resultados del “Estudio 1”. Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición	467
VII.1.2. Resultados del “Estudio 2”. Análisis de la enseñanza del tenis de alta competición	473
VII.2. Análisis descriptivo de los entrenadores de tenis de alta competición	479
VII.2.1. Estudio 1: Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición	479
VII.2.1.0. Datos generales	479
VII.2.1.1. Formación inicial de los entrenadores de tenis de alta competición	482
VII.2.1.2. Formación permanente de los entrenadores de tenis de alta competición	505
VII.2.2. Estudio 2: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición	514
VII.2.2.1. Planificación didáctica del entrenamiento del tenis de alta competición	514
VII.2.2.2. Destrezas de comunicación en el tenis de alta competición	533
VII.2.2.3. Análisis y evaluación en el entrenamiento del tenis	540
VII.3. Análisis descriptivo de los jugadores de tenis de alta competición	548
VII.3.1. Estudio 1: Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición	548
VII.3.1.0. Datos generales.	548
VII.3.2. Estudio 2: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición	550
VII.3.2.1. Planificación didáctica del entrenamiento del tenis de alta competición	550
VII.3.2.2. Destrezas de comunicación en el tenis de alta competición	565
VII.4. Análisis descriptivo de los expertos en tenis	574
VII.4.1. Estudio 1: Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición	575
VII.4.1.0. Datos generales.....	575
VII.4.1.1. Formación inicial de los entrenadores de tenis de alta competición	578
VII.4.1.2. Formación permanente de los entrenadores de tenis de alta competición	600
VII.4.2. Estudio 2: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición	606
VII.4.2.1. Planificación didáctica del entrenamiento del tenis de alta competición	606
VII.4.2.2. Destrezas de comunicación en el tenis de alta competición	621
VII.4.2.3. Análisis y evaluación en el entrenamiento del tenis	623
VII.5. Análisis descriptivo de los técnicos con formación tenística universitaria	628
VII.5.1. Estudio 1: Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición	628
VII.5.1.0. Datos generales	628
VII.5.1.1. Formación inicial de los entrenadores de tenis de alta competición	631
VII.5.1.2. Formación permanente de los entrenadores de tenis de alta competición	654
VII.5.2. Estudio 2: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición	661
VII.5.2.1. Planificación didáctica del entrenamiento del tenis de alta competición	661
VII.5.2.2. Destrezas de comunicación en el tenis de alta competición	677
VII.5.2.3. Análisis y evaluación en el entrenamiento del tenis	678
VII. 6. Análisis inferencial de los resultados	683
VII.6.1. Estudio 1: Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición	684
VII.6.1.0. Datos generales	684
VII.6.1.1. Formación inicial de los entrenadores de tenis de alta competición	687

VII.6.1.2. Formación permanente de los entrenadores de tenis de alta competición	505
VII.6.2. Estudio 2: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición	514
VII.6.2.1. Planificación didáctica del entrenamiento del tenis de alta competición	514
VII.6.2.2. Destrezas de comunicación en el tenis de alta competición	533
VII.6.2.3. Análisis y evaluación en el entrenamiento del tenis	540
TERCERA PARTE: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	805
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	805
VIII.1. Conclusiones del estudio 1. Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición	805
VIII.2. Conclusiones del estudio 2. Análisis didáctico del proceso de enseñanza- entrenamiento del tenis de alta competición	811
CAPÍTULO IX. Perspectivas futuras de investigación	821
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	823

VOLUMEN II

ANEXOS

Anexo I. Cuestionarios a las poblaciones de estudio

Anexo 1: Encuesta con relación al grado de validez del cuestionario

Anexo 2: Cuestionario a las poblaciones de estudio

- Carta de presentación. Encuesta a los entrenadores de tenis de alta competición
- Carta de presentación. Encuesta a los jugadores de tenis de alta competición
- Carta de presentación. Encuesta a los expertos en tenis
- Carta de presentación. Encuesta a los técnicos con formación tenística universitaria

Anexo II. Guión de la entrevista en profundidad

Anexo III.

LISTA DE CUADROS Y FIGURAS

CUADROS

CUADRO I. Caracterización tipológica de nuestro estudio	11
CUADRO II.1. Esquema de los ámbitos incorporados al marco teórico de nuestra investigación ..	44
CUADRO II.2. Relaciones existentes entre el entrenador deportivo y el profesor de Educación Física, según Ibáñez y Medina (1999)	48
CUADRO II.3. Modelos de formación del profesorado, según Joyce (1975)	57
CUADRO II.4. Modelos de formación del profesorado, según Zeichner (1983)	58
CUADRO II.5. Modelos de formación del profesorado, según Ferry (1983, 1991)	59
CUADRO II.6. Perspectivas de formación del profesorado, según Kirk (1986)	59
CUADRO II.7. Orientaciones conceptuales de Feiman-Nemser (1990; citado por Carreiro da Costa, 1996)	61
CUADRO II.8. Relaciones entre los principales modelos de formación del profesorado	62
CUADRO II.9. Modelos en la formación del profesorado de Educación Física, según Bain (1990, 1992), y Del Villar (1997) (Tomado de Moreno, 2001)	67
CUADRO II.10. Competencias específicas de un programa desarrollado por Siedentop (1983) en la Ohio State University	70
CUADRO II.11. Niveles reflexivos del conocimiento práctico de los profesores (Del Villar, 1993)	74
CUADRO II. 12. Conjunto de expectativas propuestas para su consecución en el estudio de Del Villar (1993)	85
CUADRO II. 13. Objetivos concretos del trabajo de investigación de Del Villar (1993)	85
CUADRO II. 14. Fases del programa de formación inicial de Del Villar (1993)	85
CUADRO II. 15. Objetivos del programa de formación de Romero (1995)	88
CUADRO II. 16. Objetivos personales del estudio de Sáenz-López (1998)	90
CUADRO II.17. Tipos de componentes básicos de los programas de formación (Del Villar y Fuentes, 1999)	98
CUADRO II.18 Disposiciones legislativas referentes a los planes de estudios conducentes al título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte vigentes en España en el curso académico 2000/2001	102
CUADRO II.19. Denominación asignada por diferentes autores a los modelos de entrenador, coincidentes en sus características generales (tomado de Moreno, 2001, p. 69)	123
CUADRO II.20. Diferentes clasificaciones de modelos de entrenador en función del estilo o destrezas de comunicación (Moreno, 2001, p. 82)	126
CUADRO II.21. La formación de entrenadores de tenis en diversos países	153
CUADRO II.22. Temas del Curso “ITF” para Entrenadores de Nivel I: Curso de Mini-Tenis	159
CUADRO II.23 (I y II). Temas del Curso “ITF” para Entrenadores de Nivel I: Curso de Tenis	161
CUADRO II.24. Temas del Curso “ITF” para Entrenadores de Nivel II: Contenidos	166
CUADRO II.25. (I y II). Temas del Curso “ITF” para Entrenadores de Nivel II: Curso de Tenis	167
CUADRO II.26. Evolución de la incorporación del tenis en aquellas universidades españolas donde el plan de estudios contempla más de una asignatura de tenis (posibilidad de especialización en dicho deporte)	195
CUADRO II.27. Situación del tenis en el Instituto Vasco de Educación Física de la Universidad del País Vasco	196
CUADRO II.28. Situación del tenis en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura	197
CUADRO II.29. Situación del tenis en la Facultad de Educación Física y Deportes	

de la Universidad Europea de Madrid	198
CUADRO II.30. Ámbitos tenísticos donde los licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte con formación tenística tienen posibilidades laborales	204
CUADRO II.31. Aspectos que inciden, en función del tipo de centro responsable de la titulación de tenis, en la elección de la vía universitaria y/o en la de la vía federativa	208
CUADRO II.32. Requisitos de acceso a las titulaciones en España por la vía federativa. Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis ..	213
CUADRO II.33. Requisitos de acceso a las titulaciones en España por la vía federativa. Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis	214
CUADRO II.34. Requisitos de acceso a las titulaciones en España por la vía universitaria	215
CUADRO II.35. Número de horas invertidas y distribución temporal de las asignaturas de las titulaciones vía federativa. Escuela Nacional de Maestría de la Real Federación Española de Tenis	218
CUADRO II.36. Número de horas invertidas y distribución temporal de las asignaturas de las titulaciones vía federativa. Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis	219
CUADRO II.37. Número de horas invertidas y distribución temporal de las asignaturas de las titulaciones vía universitaria. Instituto Vasco de Educación Física de la Universidad del País Vasco	220
CUADRO II.38. Materias troncales de las universidades españolas que acogen el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Real Decreto 1670/1993, de 24 de septiembre	221
CUADRO II.39. Número de horas invertidas y distribución temporal de las asignaturas de las titulaciones vía universitaria. Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura	223
CUADRO II.40. Número de horas invertidas y distribución temporal de las asignaturas de las titulaciones vía universitaria. Facultad de Educación Física y Deportes de la Universidad Europea de Madrid	224
CUADRO II.41. Análisis comparativo entre el número total de horas de las diferentes titulaciones de la vía federativa y la vía universitaria en España ..	225
CUADRO II.42. Bloques donde encuadramos la totalidad de los contenidos y asignaturas impartidos vía federativa y vía universitaria	227
CUADRO II.43. Contenidos (correspondencias entre los diferentes niveles de las titulaciones) y criterios de evaluación vía Real Federación Española de Tenis	228
CUADRO II.44. Contenidos (correspondencias entre los diferentes niveles de las titulaciones) y criterios de evaluación vía Federación Catalana de Tenis	229
CUADRO II.45. Contenidos (correspondencias entre los diferentes niveles de las titulaciones) y criterios de evaluación vía Instituto Vasco de Educación Física de la Universidad del País Vasco	230
CUADRO II.46. Contenidos (correspondencias entre los diferentes niveles de las titulaciones) y criterios de evaluación vía Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad Extremadura	231
CUADRO II.47. Contenidos (correspondencias entre los diferentes niveles de las titulaciones) y criterios de evaluación vía Facultad de Educación Física y Deportes de la Universidad Europea de Madrid	232
CUADRO II.48. Dependencia del alumnado respecto de determinados elementos <i>externos</i> , ajenos a los aspectos convencionales puramente formativos, susceptibles de incrementar la calidad del proceso de formación inicial de los técnicos en tenis	243
CUADRO II.49. Componentes del acto didáctico en la enseñanza de acciones motrices	249
CUADRO II.50. Modelo de análisis didáctico de las sesiones de enseñanza del tenis	250
CUADRO II.51. Opinión de diferentes autores con relación a la edad para comenzar	

en las diferentes etapas de aprendizaje en la formación del tenista	256
CUADRO II.52. Opinión de diferentes autores con relación al número máximo de jugadores por profesor y al número de pistas por profesor en las diferentes etapas de aprendizaje en la formación del tenista	259
CUADRO II.53. Opinión de diferentes autores con relación a las cargas de entrenamiento en las diferentes etapas de aprendizaje en la formación el tenista	262
CUADRO II.54. Opinión de diferentes autores con relación a la cantidad de competiciones en las diferentes etapas de aprendizaje en la formación del tenista	264
CUADRO II.55. Opinión de Crespo, Crespo y Alvariño (1995) con relación a las instalaciones y material en las etapas de “Pre-tenis” e “Iniciación”	266
CUADRO II.56. Opinión de la “Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis” (1999) con relación a las instalaciones y material en las etapas de “Pre-tenis” e “Iniciación”	267
CUADRO II.57. Síntesis de la opinión del Área de Desarrollo y del Área de Investigación para el Desarrollo de la Federación Internacional de Tenis con relación a las “Instalaciones y material” del apartado de objetivos de las etapas de aprendizaje de pre-tenis e iniciación de la formación del tenista ...	268
CUADRO II.58. Opinión de diferentes autores con relación a las instalaciones y material en las etapas de “Perfeccionamiento”, “Competición” y “Alta competición”	269
CUADRO II.59. Síntesis de la opinión del Área de Desarrollo y del Área de Investigación para el Desarrollo de la Federación Internacional de Tenis con relación a los aspectos didácticos a considerar en las diferentes etapas de aprendizaje de la formación del tenista	270
CUADRO II.60. Objetivos a tener en cuenta en las diferentes etapas de aprendizaje en la formación del tenista	271
CUADRO II.61. Síntesis de la opinión del Área de Desarrollo y del Área de Investigación para el Desarrollo de la Federación Internacional de Tenis de los objetivos a perseguir en las diferentes etapas de la formación del tenista	282
CUADRO II.62. Opinión de diferentes autores con relación a los objetivos perseguidos en la etapa de “Pre-tenis”	283
CUADRO II.63. Opinión de diferentes autores con relación a los objetivos perseguidos en la etapa de “Iniciación”	284
CUADRO II.64. Opinión de diferentes autores con relación a los objetivos perseguidos en la etapa de “Perfeccionamiento”	285
CUADRO II.65. Opinión de diferentes autores con relación a los objetivos perseguidos en la etapa de “Competición”	286
CUADRO II.66. Opinión de diferentes autores con relación a los objetivos perseguidos en la etapa de “Alta competición”	287
CUADRO II.67. Los métodos de enseñanza en función de la estrategia en la práctica: aplicaciones al tenis	289
CUADRO II.68. Los métodos de enseñanza en función de la estrategia en la práctica en el tenis de alta competición y las fases de aprendizaje en las que se pueden aplicar dichas estrategias	290
CUADRO II.69. Los métodos de enseñanza en función de los estilos de enseñanza tradicionales: aplicaciones al tenis	292
CUADRO II.70. Los métodos de enseñanza en función de los estilos de enseñanza participativos: aplicaciones al tenis	293
CUADRO II.71. Los métodos de enseñanza en función de los estilos de enseñanza individualizadores: aplicaciones al tenis	294
CUADRO II.72. Los métodos de enseñanza en función de los estilos de enseñanza cognitivos: aplicaciones al tenis	295
CUADRO II.73. Grupos de golpes del tenis de alta competición	302
CUADRO II.74. Golpes de puesta en juego de la pelota y golpes de situación vinculados a la puesta en juego de la pelota. Aplicaciones tácticas al tenis de alta competición	303

CUADRO II.75. Golpes de fondo y de mitad de pista y golpes de situación vinculados a los golpes de fondo y de mitad de pista. Aplicaciones tácticas al tenis de alta competición	304
CUADRO II.76. Golpes de red y golpes de situación vinculados a los golpes de red. Aplicaciones tácticas al tenis de alta competición	305
CUADRO II.77. Golpes de emergencia. Aplicaciones tácticas al tenis de alta competición	306
CUADRO II.78. Medios técnico tácticos para el entrenamiento del tenis de alta competición	307
CUADRO II.79. Situaciones tácticas susceptibles de ser entrenadas de manera especial, considerando los requerimientos del jugador de tenis de alta competición durante un partido	311
CUADRO II.80. Ejemplos de la información inicial en el tenis presentada mediante el canal visual en el tenis, partiendo de las propuestas de Ruiz (1984) para el tratamiento de la información visual	316
CUADRO II.81. Resumen de la propuesta de Del Villar y Fuentes (1999) sobre las diferentes fases que debe respetar el técnico de tenis en la información inicial	320
CUADRO II.82. Resumen de la propuesta de Del Villar y Fuentes (1999) sobre las diferentes variables del <i>feedback</i>	324
CUADRO II.83. Áreas para evaluar en el tenista de alta competición	327
CUADRO II.84. Ejemplos de evaluación inicial del tenista de alta competición, ampliado y adaptado de García, Damas y Fuentes (2000, pp. 275-277)	328
CUADRO III.1. Esquema general del diseño de la investigación	350
CUADRO III.2. Proceso de investigación: fases y temporalización de nuestra investigación	351
CUADRO VI.1. Correlaciones entre los cuestionarios a las cuatro poblaciones objeto de estudio	402
CUADRO VI.2. Tipos de preguntas de los cuestionarios a las cuatro poblaciones objeto de estudio	406
CUADRO VI.3. Tipos de preguntas de los cuestionarios a las cuatro poblaciones objeto de estudio: Totales (por poblaciones)	408
CUADRO VI.4. Modos de respuesta de los cuestionarios a las cuatro poblaciones objeto de estudio	412
CUADRO VI.5. Modos de respuesta de los cuestionarios a las cuatro poblaciones objeto de estudio: Totales (por poblaciones)	414
CUADRO VI.6. Resultados de la validación de los cuestionarios de las cuatro poblaciones. Valores medios	419
CUADRO VI.7. Resultados de la validación de los cuestionarios de entrenadores	420
CUADRO VI.8. Resultados de la validación de los cuestionarios de jugadores	421
CUADRO VI.9. Resultados de la validación de los cuestionarios de expertos	422
CUADRO VI.10. Resultados de la validación de los cuestionarios de técnicos con formación tenística universitaria	423
CUADRO VI.11. Tipos de preguntas de la entrevista en profundidad a las cuatro poblaciones objeto de estudio	440
CUADRO VI.12. Modos de respuesta de la entrevista en profundidad a las cuatro poblaciones objeto de estudio	443

FIGURAS

FIG. II.1. Principales relaciones entre los modelos de formación del profesorado, según Zeichner (1983), y los modelos de entrenador, según Ibáñez (1997b) (Tomado de Ibáñez y Medina, 1999)	47
FIG. II.2. Ámbitos formativos de los profesores: Esquema de relaciones y transferencias	49
FIG. II.3. Formación del profesorado: Proceso	53
FIG. II.4. Motivos que determinan la elección para acceder a una titulación tenística por la vía federativa y/o por la vía universitaria	206
FIG. II.5. Nivel I de la Escuela Nacional de Maestría de la RFET	233
FIG. II.6. Nivel I del Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis	233
FIG. II.7. Nivel I del Instituto Vasco de Educación Física	234
FIG. II.8. Nivel I de la Facultad de Ciencias del Deporte de la UEX	234
FIG. II.9. Nivel I de Educación Física y Deportes de la Universidad Europea	234
FIG. II.10. Nivel II de la Escuela Nacional de Maestría de la RFET	235
FIG. II.11. Nivel II del Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis	235
FIG. II.12. Nivel II del Instituto Vasco de Educación Física	236
FIG. II.13. Nivel II de la Facultad de Ciencias del Deporte de la UEX	236
FIG. II.14. Nivel II de Educación Física y Deportes. Universidad Europea	236
FIG. II.15. Nivel III de la Escuela Nacional de Maestría de la RFET	237
FIG. II.16. Nivel III del Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis	237
FIG. II.17. Nivel III del Instituto Vasco de Educación Física	238
FIG. II.18. Nivel III de la Facultad de Ciencias del Deporte de la UEX	238
FIG. II.19. Nivel III de Educación Física y Deportes. Universidad Europea	238
FIG. II.20. Todos los niveles de la Escuela Nacional de la RFET	239
FIG. II.21. Todos los niveles del Área de Docencia de la Federación Catalana	239
FIG. II.22. Todos los niveles de Instituto Vasco de Educación Física	240
FIG. II.23. Todos los niveles de la Facultad de Ciencias del Deporte. UEX	240
FIG. II.24. Todos los niveles de Educación Física y Deporte. U. Europea	240
FIG. II.25. Funciones del entrenador, según Mesquita (1997)	251
FIG. II.26. Niveles de preparación del jugador de tenis (Adaptado de Balaguer, 1996, p. 143)	297
FIG. II.27. Estructura del <i>macrociclo integrado</i> . Tomado de Navarro (1998, pp. 258-259)	298
FIG. II.28. Una visión del entrenamiento deportivo (Cervelló, 1999, p. 148)	299
FIG. VI.1. Instrumentos de recogida de datos utilizados en la investigación	380
FIG. VI.2. Tipologías de triangulación utilizadas en nuestra investigación (Basado en la propuesta de Denzin, 1970; citado por Cohen y Manion, 1990)	
FIG. VI.3. Características definitorias de las dos metodologías utilizadas en nuestra investigación (Basado en Ruiz Olabuénaga, 1996)	381
FIG. VI.4. Técnicas de recogida de datos utilizadas en las dos fases de nuestro estudio en función de los objetivos perseguidos con su empleo para acceder a los datos	388
FIG. VI.5. Pasos en la planificación de una encuesta (Tomado de Cohen y Manion, 1990; adaptado de Davidson, 1970)	390
FIG. VI.6. Diagrama de flujo para planificar una encuesta postal (Tomado de Cohen y Manion, 1990; fuente: Hoinville y Jowell, 1972)	392
FIG. VI.7. Principales tácticas del entrevistador en la situación de <i>entrevista en profundidad</i> (Tomado de Valles, 1997)	394
	432

LISTA DE TABLAS

ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

- TABLA 1. Distribución del sexo
- TABLA 2. Distribución de la edad
- TABLA 3. Distribución de los años como entrenador
- TABLA 4. Distribución de los años practicando tenis
- TABLA 5. Distribución de la categoría como jugador
- TABLA 6. Distribución del título académico relacionado con la Educación Física
- TABLA 7. Distribución del título académico no relacionado con la Educación Física
- TABLA 8. Distribución de las asignaturas cursadas de tenis
- TABLA 9. Distribución del título de tenis expedido por la Federación
- TABLA 10. Distribución del n.º de titulaciones de tenis obtenidas
- TABLA 11. Distribución del centro responsable de la titulación
- TABLA 12. Distribución de las variables relacionadas con el centro responsable de la titulación
- TABLA 13. Distribución de las características temporales de la titulación
- TABLA 14. Distribución de las características de los programas de formación
- TABLA 15. Distribución de las características del desarrollo de la enseñanza
- TABLA 16. Distribución de las características de las instalaciones y de los recursos materiales
- TABLA 17. Distribución de la edad mínima para monitor
- TABLA 18. Distribución de la licencia federativa para monitor
- TABLA 19. Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para monitor
- TABLA 20. Distribución de la edad mínima para entrenador
- TABLA 21. Distribución de la licencia federativa para entrenador
- TABLA 22. Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para entrenador
- TABLA 23. Distribución de la edad mínima para profesor
- TABLA 24. Distribución de la licencia federativa para profesor
- TABLA 25. Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para profesor
- TABLA 26. Distribución de los requisitos académicos para monitor
- TABLA 27. Distribución de los requisitos académicos para entrenador
- TABLA 28. Distribución de los requisitos académicos para entrenador
- TABLA 29. Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para monitor
- TABLA 30. Distribución de la categoría deportiva para monitor
- TABLA 31. Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para entrenador
- TABLA 32. Distribución de la categoría deportiva para entrenador
- TABLA 33. Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para profesor
- TABLA 34. Distribución de la categoría deportiva para profesor
- TABLA 35. Distribución de las variables relacionadas con el tipo de centro responsable de la titulación
- TABLA 36. Distribución de las características temporales de la titulación
- TABLA 37. Distribución de las características de los programas de formación
- TABLA 38. Distribución de contenidos teóricos y prácticos
- TABLA 39. Distribución del número máximo de alumnos para 4 pistas y un profesor
- TABLA 40. Distribución de la importancia de las especialidades
- TABLA 41. Distribución de la aplicación de las asignaturas
- TABLA 42. Distribución de las diferentes metodologías a emplear para los cursos de formación
- TABLA 43. Distribución de los diferentes tipos de evaluación para los cursos de formación

- TABLA 44. Distribución de las características deseables de las nuevas titulaciones con relación al desarrollo de la enseñanza
- TABLA 45. Distribución de los medios didácticos y recursos materiales para el desarrollo de las nuevas titulaciones
- TABLA 46. Distribución del requisito académico mínimo, relacionado con la titulación en tenis, que debe poseer cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis
- TABLA 47. Distribución del requisito académico mínimo, relacionado con la educación física, que debe poseer cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis
- TABLA 48. Distribución del requisito académico mínimo, no relacionado con la educación física, que debe tener cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis
- TABLA 49. Distribución del requisito mínimo profesional, como entrenador, que debe tener cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis
- TABLA 50. Distribución del requisito mínimo profesional, como jugador, que debe tener cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis
- TABLA 51. Distribución del perfil que han de tener los profesionales que deben elaborar el material formativo
- TABLA 52. Distribución del perfil que ha de tener el conjunto de profesionales que deben elaborar el material formativo
- TABLA 53. Distribución de la calidad de la formación permanente ofrecida
- TABLA 54. Distribución de la participación en actividades de formación permanente
- TABLA 55. Distribución en porcentajes del perfil profesional de las personas que les han impartido actividades de formación permanente
- TABLA 56. Distribución del empleo de los medios formativos para la recepción de conocimiento
- TABLA 57. Distribución del empleo de los medios formativos para el intercambio de conocimiento
- TABLA 58. Distribución del empleo de los medios formativos para el autoanálisis
- TABLA 59. Distribución del empleo de los medios formativos para el entrenamiento de jugadores
- TABLA 60. Distribución del empleo de los medios formativos para el entrenamiento y competición propios
- TABLA 61. Distribución ideal en porcentajes del perfil profesional de las personas que deben impartir actividades de formación permanente
- TABLA 62. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para la recepción de conocimiento
- TABLA 63. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el intercambio de conocimiento
- TABLA 64. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el autoanálisis
- TABLA 65. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el entrenamiento de jugadores
- TABLA 66. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el entrenamiento y competición propios
- TABLA 67. Distribución de la principal dificultad con la que se encuentran para asistir a actividades de formación permanente
- TABLA 68. Distribución del principal problema que encuentran en la oferta de actividades
- TABLA 69. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de pre-tenis
- TABLA 70. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de iniciación
- TABLA 71. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de perfeccionamiento
- TABLA 72. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de competición
- TABLA 73. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de alta competición
- TABLA 74. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de pre-tenis

- TABLA 75. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de iniciación
- TABLA 76. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de perfeccionamiento
- TABLA 77. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de competición
- TABLA 78. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de alta competición
- TABLA 79. Distribución del empleo de la estrategia global para cada gesto técnico-táctico
- TABLA 80. Distribución del empleo de la estrategia analítica para cada gesto técnico-táctico
- TABLA 81. Distribución del empleo de los diversos métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza
- TABLA 82. Distribución de la frecuencia con que planifican y preparan la sesión
- TABLA 83. Distribución del momento en que determinan las tareas definitivas que van a desarrollarse durante la sesión
- TABLA 84. Distribución del tiempo dedicado para el diseño de una sesión de 1 hora de duración
- TABLA 85. Distribución de los criterios usados para confeccionar la sesión de entrenamiento
- TABLA 86. Distribución de las personas que cuentan a la hora de planificar
- TABLA 87. Distribución de las personas que serían ideales a la hora de planificar
- TABLA 88. Distribución del empleo de las diferentes fuentes documentales para la planificación de las sesiones de entrenamiento
- TABLA 89. Distribución de la frecuencia con que emplean la derecha durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 90. Distribución de la frecuencia con que emplean el revés durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 91. Distribución de la frecuencia con que emplean el servicio durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 92. Distribución de la frecuencia con que emplean la volea durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 93. Distribución de la frecuencia con que emplean el remate durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 94. Distribución de la frecuencia con que emplean el globo durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 95. Distribución de la frecuencia con que emplean el resto durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 96. Distribución de la frecuencia con que emplean otros golpes durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 97. Distribución de la frecuencia con que emplean las siguientes situaciones tácticas durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 98. Distribución del porcentaje de tiempo de trabajo dedicado a los siguientes aspectos durante la temporada
- TABLA 99. Distribución de la frecuencia de empleo de los diferentes medios de entrenamiento en la sesión
- TABLA 100. Distribución del porcentaje de tiempo dedicado durante la sesión de entrenamiento a los siguientes aspectos
- TABLA 101. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios con relación a la estructura de la sesión
- TABLA 102. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios visuales para la presentación de las tareas motrices
- TABLA 103. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios auditivos para la presentación de las tareas motrices
- TABLA 104. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios kinestésicos para la presentación de las tareas motrices
- TABLA 105. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para ganar la atención de los tenistas durante la presentación de las tareas

- TABLA 106. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para introducir la tarea
- TABLA 107. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para explicar la tarea
- TABLA 108. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para lanzar la tarea
- TABLA 109. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución *feedback* de los jugadores respecto a la cantidad
- TABLA 110. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución *feedback* de los jugadores respecto a la frecuencia
- TABLA 111. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución *feedback* de los jugadores respecto a la precisión
- TABLA 112. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución *feedback* de los jugadores respecto al momento
- TABLA 113. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes tipos de *feedbacks* al dar información a los jugadores para corregir su ejecución
- TABLA 114. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para mejorar la conducta de corrección
- TABLA 115. Distribución del grado de frecuencia con que evalúan a los jugadores según los siguientes aspectos aislados
- TABLA 116. Distribución del grado de frecuencia con que evalúan a los jugadores según los siguientes aspectos aislados
- TABLA 117. Distribución del grado de frecuencia con que emplean las planillas de observación durante la sesión de entrenamiento
- TABLA 118. Distribución del grado de frecuencia con que emplean las grabaciones en vídeo durante la sesión de entrenamiento
- TABLA 119. Distribución del grado de frecuencia con que emplean otros instrumentos tecnológicos durante la sesión de entrenamiento
- TABLA 120. Distribución del grado de frecuencia con que emplean cuestionarios
- TABLA 121. Distribución del grado de frecuencia con que emplean autoinformes del jugador
- TABLA 122. Distribución del grado de acuerdo con las siguientes consideraciones relacionadas con el conocimiento y adecuación a los objetivos del club
- TABLA 123. Distribución del grado de acuerdo con las siguientes consideraciones respecto a la relación personal con los otros entrenadores del club
- TABLA 124. Distribución del grado de acuerdo con las siguientes consideraciones respecto a la relación con diferentes cargos directivos del club
- TABLA 125. Distribución del grado de acuerdo con las siguientes consideraciones respecto a la relación con masa social del club
- TABLA 126. Distribución del grado de acuerdo con las siguientes consideraciones respecto al conocimiento de los principales problemas sociales de los jugadores
- TABLA 127. Distribución del grado de acuerdo con las siguientes consideraciones respecto al conocimiento de los vínculos afectivos del jugador

JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

- TABLA 128. Distribución del sexo
- TABLA 129. Distribución de la edad
- TABLA 130. Distribución de la circunstancia de ser entrenador
- TABLA 131. Distribución de los años como entrenador
- TABLA 132. Distribución de la categoría del jugador entrenado
- TABLA 133. Distribución de los años practicando tenis
- TABLA 134. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de pre-tenis
- TABLA 135. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de iniciación

- TABLA 136. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de perfeccionamiento
- TABLA 137. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de competición
- TABLA 138. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de alta competición
- TABLA 139. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de pre-tenis
- TABLA 140. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de iniciación
- TABLA 141. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de perfeccionamiento
- TABLA 142. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de competición
- TABLA 143. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de alta competición
- TABLA 144. Distribución del empleo de la estrategia global para cada gesto técnico-táctico
- TABLA 145. Distribución del empleo de la estrategia analítica para cada gesto técnico-táctico
- TABLA 146. Distribución del empleo de los diversos métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza
- TABLA 147. Distribución de la frecuencia con que emplean la derecha durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 148. Distribución de la frecuencia con que emplean el revés durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 149. Distribución de la frecuencia con que emplean el servicio durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 150. Distribución de la frecuencia con que emplean la volea durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 151. Distribución de la frecuencia con que emplean el remate durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 152. Distribución de la frecuencia con que emplean el globo durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 153. Distribución de la frecuencia con que emplean el resto durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 154. Distribución de la frecuencia con que emplean otros golpes durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 155. Distribución de la frecuencia con que emplean las siguientes situaciones tácticas durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 156. Distribución del porcentaje de tiempo de trabajo dedicado a los siguientes aspectos durante la temporada
- TABLA 157. Distribución de la frecuencia con que practica mediante los siguientes medios en los ejercicios de la sesión de entrenamiento
- TABLA 158. Distribución del porcentaje de tiempo dedicado durante la sesión de entrenamiento a los siguientes aspectos
- TABLA 159. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios con relación a la estructura de la sesión
- TABLA 160. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios visuales para la presentación de las tareas motrices
- TABLA 161. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios auditivos para la presentación de las tareas motrices
- TABLA 162. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios kinestésicos para la presentación de las tareas motrices
- TABLA 163. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para ganar la atención de los tenistas durante la presentación de las tareas
- TABLA 164. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para introducir la tarea
- TABLA 165. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para explicar la tarea

- TABLA 166. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para lanzar la tarea
- TABLA 167. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución feedback de los jugadores respecto a la cantidad
- TABLA 168. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución feedback de los jugadores respecto a la frecuencia
- TABLA 169. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución feedback de los jugadores respecto a la precisión
- TABLA 170. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución feedback de los jugadores respecto al momento
- TABLA 171. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes tipos de feedbacks al proporcionar información a los jugadores para corregir su ejecución

EXPERTOS EN TENIS

- TABLA 172. Distribución del sexo
- TABLA 173. Distribución de la edad
- TABLA 174. Distribución de la circunstancia de ser entrenador
- TABLA 175. Distribución de los años como entrenador
- TABLA 176. Distribución de la categoría del jugador entrenado
- TABLA 177. Distribución de los años practicando tenis
- TABLA 178. Distribución de la categoría como jugador
- TABLA 179. Distribución del título académico relacionado con la Educación Física
- TABLA 180. Distribución del título académico no relacionado con la Educación Física
- TABLA 181. Distribución de las asignaturas cursadas de tenis
- TABLA 182. Distribución del título de tenis expedido por la Federación
- TABLA 183. Distribución del n.º de titulaciones de tenis obtenidas
- TABLA 184. Distribución de las variables relacionadas con el centro responsable de la titulación
- TABLA 185. Distribución de las características temporales de la titulación
- TABLA 186. Distribución de las características de los programas de formación
- TABLA 187. Distribución de las características del desarrollo de la enseñanza
- TABLA 188. Distribución de las características de las instalaciones y de los recursos materiales
- TABLA 189. Distribución de la edad mínima para monitor
- TABLA 190. Distribución de la licencia federativa para monitor
- TABLA 191. Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para monitor
- TABLA 192. Distribución de la edad mínima para entrenador
- TABLA 193. Distribución de la licencia federativa para entrenador
- TABLA 194. Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para entrenador
- TABLA 195. Distribución de la edad mínima para profesor
- TABLA 196. Distribución de la licencia federativa para profesor
- TABLA 197. Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para profesor
- TABLA 198. Distribución de los requisitos académicos para monitor
- TABLA 199. Distribución de los requisitos académicos para entrenador
- TABLA 200. Distribución de los requisitos académicos para profesor
- TABLA 201. Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para monitor
- TABLA 202. Distribución de la categoría deportiva para monitor
- TABLA 203. Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para entrenador
- TABLA 204. Distribución de la categoría deportiva para entrenador
- TABLA 205. Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para profesor
- TABLA 206. Distribución de la categoría deportiva para profesor

- TABLA 207. Distribución de las variables relacionadas con el tipo de centro responsable de la titulación
- TABLA 208. Distribución de las características temporales de la titulación
- TABLA 209. Distribución de las características de los programas de formación
- TABLA 210. Distribución de contenidos teóricos y prácticos
- TABLA 211. Distribución del número máximo de alumnos para 4 pistas y un profesor
- TABLA 212. Distribución de la importancia de las especialidades
- TABLA 213. Distribución de la aplicación de las asignaturas
- TABLA 214. Distribución de las diferentes metodologías a emplear para los cursos de formación
- TABLA 215. Distribución de los diferentes tipos de evaluación para los cursos de formación
- TABLA 216. Distribución de las características deseables de las nuevas titulaciones con relación al desarrollo de la enseñanza
- TABLA 217. Distribución de los medios didácticos y recursos materiales para el desarrollo de las nuevas titulaciones
- TABLA 218. Distribución del requisito académico mínimo, relacionado con la titulación en tenis, que debe poseer cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis
- TABLA 219. Distribución del requisito académico mínimo, relacionado con la Educación Física, que debe poseer cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis
- TABLA 220. Distribución del requisito académico mínimo, no relacionado con la Educación Física, que debe tener cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis
- TABLA 221. Distribución del requisito mínimo profesional, como entrenador, que debe tener cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis
- TABLA 222. Distribución del requisito mínimo profesional, como jugador, que debe tener cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis
- TABLA 223. Distribución del perfil que deben poseer los profesionales que tienen que elaborar el material formativo
- TABLA 224. Distribución del perfil que debe poseer el conjunto de profesionales que tiene que elaborar el material formativo
- TABLA 225. Distribución de la calidad de la formación permanente ofrecida
- TABLA 226. Distribución ideal en porcentajes del perfil profesional de las personas que deben impartir actividades de formación permanente
- TABLA 227. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para la recepción de conocimiento
- TABLA 228. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el intercambio de conocimiento
- TABLA 229. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el autoanálisis
- TABLA 230. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el entrenamiento de jugadores
- TABLA 231. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el entrenamiento y competición propios
- TABLA 232. Distribución de la principal dificultad con la que se encuentran para asistir a actividades de formación permanente
- TABLA 233. Distribución del principal problema que encuentran en la oferta de actividades
- TABLA 234. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de pre-tenis
- TABLA 235. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de iniciación
- TABLA 236. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de perfeccionamiento
- TABLA 237. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de competición
- TABLA 238. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de alta competición

- TABLA 239. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de pre-tenis
- TABLA 240. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de iniciación
- TABLA 241. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de perfeccionamiento
- TABLA 242. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de competición
- TABLA 243. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de alta competición
- TABLA 244. Distribución del empleo de la estrategia global para cada gesto técnico-táctico
- TABLA 245. Distribución del empleo de la estrategia analítica para cada gesto técnico-táctico
- TABLA 246. Distribución del empleo de los diversos métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza
- TABLA 247. Distribución de las personas que serían ideales a la hora de planificar
- TABLA 248. Distribución del empleo de las diferentes fuentes documentales para la planificación de las sesiones de entrenamiento
- TABLA 249. Distribución de la frecuencia con que emplean la derecha durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 250. Distribución de la frecuencia con que emplean el revés durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 251. Distribución de la frecuencia con que emplean el servicio durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 252. Distribución de la frecuencia con que emplean la volea durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 253. Distribución de la frecuencia con que emplean el remate durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 254. Distribución de la frecuencia con que emplean el globo durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 255. Distribución de la frecuencia con que emplean el resto durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 256. Distribución de la frecuencia con que emplean otros golpes durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 257. Distribución de la frecuencia con que emplean las siguientes situaciones tácticas durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 258. Distribución del porcentaje de tiempo de trabajo dedicado a los siguientes aspectos durante la temporada
- TABLA 259. Distribución de la frecuencia de empleo de los diferentes medios de entrenamiento en la sesión
- TABLA 260. Distribución del porcentaje de tiempo empleado durante la sesión de entrenamiento a los siguientes aspectos
- TABLA 261. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios con relación a la estructura de la sesión
- TABLA 262. Distribución del grado de frecuencia con que evalúan a los jugadores según los siguientes aspectos aislados
- TABLA 263. Distribución del grado de frecuencia con que evalúan a los jugadores según los siguientes aspectos aislados
- TABLA 264. Distribución del grado de frecuencia con que emplean las planillas de observación durante la sesión de entrenamiento
- TABLA 265. Distribución del grado de frecuencia con que emplean las grabaciones en vídeo durante la sesión de entrenamiento
- TABLA 266. Distribución del grado de frecuencia con que emplean otros instrumentos tecnológicos durante la sesión de entrenamiento
- TABLA 267. Distribución del grado de frecuencia con que emplean cuestionarios
- TABLA 268. Distribución del grado de frecuencia con que emplean autoinformes del jugador

TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA

- TABLA 269. Distribución del sexo
- TABLA 270. Distribución de la edad
- TABLA 271. Distribución de la circunstancia de ser entrenador
- TABLA 272. Distribución de los años como entrenador
- TABLA 273. Distribución de la categoría del jugador entrenado
- TABLA 274. Distribución de los años practicando tenis
- TABLA 275. Distribución de la categoría como jugador
- TABLA 276. Distribución del título de tenis expedido por la Federación
- TABLA 277. Distribución de las variables relacionadas con el centro responsable de la titulación
- TABLA 278. Distribución de las características temporales de la titulación
- TABLA 279. Distribución de las características de los programas de formación
- TABLA 280. Distribución de las características del desarrollo de la enseñanza
- TABLA 281. Distribución de las características de las instalaciones y de los recursos materiales
- TABLA 282. Distribución de la edad mínima para monitor
- TABLA 283. Distribución de la licencia federativa para monitor
- TABLA 284. Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para monitor
- TABLA 285. Distribución de la edad mínima para entrenador
- TABLA 286. Distribución de la licencia federativa para entrenador
- TABLA 287. Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para entrenador
- TABLA 288. Distribución de la edad mínima para profesor
- TABLA 289. Distribución de la licencia federativa para profesor
- TABLA 290. Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para profesor
- TABLA 291. Distribución de los requisitos académicos para monitor
- TABLA 292. Distribución de los requisitos académicos para entrenador
- TABLA 293. Distribución de los requisitos académicos para profesor
- TABLA 294. Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para monitor
- TABLA 295. Distribución de la categoría deportiva para monitor
- TABLA 296. Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para entrenador
- TABLA 297. Distribución de la categoría deportiva para entrenador
- TABLA 298. Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para profesor
- TABLA 299. Distribución de la categoría deportiva para profesor
- TABLA 300. Distribución de las variables relacionadas con el tipo de centro responsable de la titulación
- TABLA 301. Distribución de las características temporales de la titulación
- TABLA 302. Distribución de las características de los programas de formación
- TABLA 303. Distribución de contenidos teóricos y prácticos
- TABLA 304. Distribución del número máximo de alumnos para 4 pistas y un profesor
- TABLA 305. Distribución de la importancia de las especialidades
- TABLA 306. Distribución de la aplicación de las asignaturas
- TABLA 307. Distribución de las diferentes metodologías a emplear para los cursos de formación
- TABLA 308. Distribución de los diferentes tipos de evaluación para los cursos de formación
- TABLA 309. Distribución de las características deseables de las nuevas titulaciones con relación al desarrollo de la enseñanza
- TABLA 310. Distribución de los medios didácticos y recursos materiales para el desarrollo de las nuevas titulaciones
- TABLA 311. Distribución del requisito académico mínimo, relacionado con la titulación en tenis, que debe poseer cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis
- TABLA 312. Distribución del requisito académico mínimo, relacionado con la educación física, que debe poseer cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

- TABLA 313. Distribución del requisito académico mínimo, no relacionado con la Educación Física, que debe tener cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis
- TABLA 314. Distribución del requisito mínimo profesional, como entrenador, que debe tener cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis
- TABLA 315. Distribución del requisito mínimo profesional, como jugador, que debe tener cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis
- TABLA 316. Distribución del perfil que deben tener los profesionales que tienen que elaborar el material formativo
- TABLA 317. Distribución del perfil que debe tener el conjunto de profesionales que tiene que elaborar el material formativo
- TABLA 318. Distribución de la calidad de la formación permanente ofrecida
- TABLA 319. Distribución ideal en porcentajes del perfil profesional de las personas que deben impartir actividades de formación permanente
- TABLA 320. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para la recepción de conocimiento
- TABLA 321. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el intercambio de conocimiento
- TABLA 322. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el autoanálisis
- TABLA 323. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el entrenamiento de jugadores
- TABLA 324. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el entrenamiento y competición propios
- TABLA 325. Distribución de la principal dificultad con la que se encuentran para asistir a actividades de formación permanente
- TABLA 326. Distribución del principal problema que encuentran en la oferta de actividades
- TABLA 327. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de pre-tenis
- TABLA 328. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de iniciación
- TABLA 329. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de perfeccionamiento
- TABLA 330. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de competición
- TABLA 331. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de alta competición
- TABLA 332. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de pre-tenis
- TABLA 333. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de iniciación
- TABLA 334. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de perfeccionamiento
- TABLA 335. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de competición
- TABLA 336. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de alta competición
- TABLA 337. Distribución del empleo de la estrategia global para cada gesto técnico-táctico
- TABLA 338. Distribución del empleo de la estrategia analítica para cada gesto técnico-táctico
- TABLA 339. Distribución del empleo de los diversos métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza
- TABLA 340. Distribución de las personas que serían ideales a la hora de planificar
- TABLA 341. Distribución del empleo de las diferentes fuentes documentales para la planificación de las sesiones de entrenamiento
- TABLA 342. Distribución de la frecuencia con que emplean la derecha durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 343. Distribución de la frecuencia con que emplean el revés durante las sesiones de entrenamiento

- TABLA 344. Distribución de la frecuencia con que emplean el servicio durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 345. Distribución de la frecuencia con que emplean la volea durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 346. Distribución de la frecuencia con que emplean el remate durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 347. Distribución de la frecuencia con que emplean el globo durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 348. Distribución de la frecuencia con que emplean el resto durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 349. Distribución de la frecuencia con que emplean otros golpes durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 350. Distribución de la frecuencia con que emplean las siguientes situaciones tácticas durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 351. Distribución del porcentaje de tiempo de trabajo dedicado a los siguientes aspectos durante la temporada
- TABLA 352. Distribución de la frecuencia de empleo de los diferentes medios de entrenamiento en la sesión
- TABLA 353. Distribución del porcentaje de tiempo empleado durante la sesión de entrenamiento a los siguientes aspectos
- TABLA 354. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios con relación a la estructura de la sesión
- TABLA 355. Distribución del grado de frecuencia con que evalúan a los jugadores según los siguientes aspectos aislados
- TABLA 356. Distribución del grado de frecuencia con que evalúan a los jugadores según los siguientes aspectos aislados
- TABLA 357. Distribución del grado de frecuencia con que emplean las planillas de observación durante la sesión de entrenamiento
- TABLA 358. Distribución del grado de frecuencia con que emplean las grabaciones en vídeo durante la sesión de entrenamiento
- TABLA 359. Distribución del grado de frecuencia con que emplean otros instrumentos tecnológicos durante la sesión de entrenamiento
- TABLA 360. Distribución del grado de frecuencia con que emplean cuestionarios
- TABLA 361. Distribución del grado de frecuencia con que emplean autoinformes del jugador
- TABLA 362. ANOVA del sexo
- TABLA 363. ANOVA de la edad
- TABLA 364. ANOVA de la experiencia como entrenador
- TABLA 365. ANOVA de la experiencia como jugador
- TABLA 3.66. ANOVA del título de tenis expedido por la Federación
- TABLA 367. ANOVA del centro responsable de la titulación vía federativa
- TABLA 368. ANOVA de las características temporales de la titulación vía federativa
- TABLA 369. ANOVA de las características de los programas de formación de la titulación vía federativa
- TABLA 370. ANOVA de las características del desarrollo de la enseñanza de la titulación vía federativa
- TABLA 371. ANOVA de las características de las instalaciones y de los recursos materiales de la titulación vía federativa
- TABLA 372. ANOVA de los requisitos administrativos para monitor, entrenador y profesor
- TABLA 373. ANOVA de los requisitos académicos para monitor, entrenador y profesor
- TABLA 374. ANOVA de los requisitos profesionales para monitor, entrenador y profesor
- TABLA 375. ANOVA del tipo de centro responsable de la titulación
- TABLA 376. ANOVA de las características temporales de la titulación
- TABLA 377. ANOVA de las características de los programas de formación
- TABLA 378. ANOVA de las características del desarrollo de la enseñanza
- TABLA 379. ANOVA de las características de las instalaciones y de los recursos materiales

- TABLA 380. ANOVA de la capacitación académica
- TABLA 381. ANOVA de la capacitación profesional
- TABLA 382. ANOVA del perfil profesional de las personas que deben impartir actividades de formación permanente
- TABLA 383. ANOVA de la recepción de conocimiento
- TABLA 384. ANOVA del intercambio de conocimiento
- TABLA 385. ANOVA de los aspectos cuantitativos en la etapa de pre-tenis
- TABLA 386. ANOVA de los aspectos cuantitativos en la etapa de iniciación
- TABLA 387. ANOVA de los aspectos cuantitativos en la etapa de perfeccionamiento
- TABLA 388. ANOVA de los aspectos cuantitativos en la etapa de competición
- TABLA 389. ANOVA de los aspectos cuantitativos en la etapa de alta competición
- TABLA 390. ANOVA de los aspectos cualitativos en la etapa de pre-tenis
- TABLA 391. ANOVA de los aspectos cualitativos en la etapa de iniciación
- TABLA 392. ANOVA de los aspectos cualitativos en la etapa de perfeccionamiento
- TABLA 393. ANOVA de los aspectos cualitativos en la etapa de competición
- TABLA 394. ANOVA de los aspectos cualitativos en la etapa de alta competición
- TABLA 395. ANOVA de los métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza
- TABLA 396. ANOVA de las diferentes fuentes documentales para la planificación de las sesiones de entrenamiento
- TABLA 397. ANOVA de la frecuencia con que emplean la derecha durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 398. ANOVA de la frecuencia con que emplean el revés durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 399. ANOVA de la frecuencia con que emplean el servicio durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 400. ANOVA de la frecuencia con que emplean la volea durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 401. ANOVA de la frecuencia con que emplean el remate durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 402. ANOVA de la frecuencia con que emplean el globo durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 403. ANOVA de la frecuencia con que emplean el resto durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 404. ANOVA de la frecuencia con que emplean otros golpes durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 405. ANOVA de la frecuencia con que emplean las siguientes situaciones tácticas durante las sesiones de entrenamiento
- TABLA 406. ANOVA del porcentaje de tiempo de trabajo dedicado a los siguientes aspectos durante la temporada
- TABLA 407. ANOVA de la frecuencia con que emplean los siguientes medios
- TABLA 408. ANOVA del porcentaje de tiempo empleado durante la sesión de entrenamiento a los siguientes aspectos
- TABLA 409. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios con relación a la estructura de la sesión
- TABLA 410. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios auditivos para la presentación de las tareas motrices
- TABLA 411. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para ganar la atención de los tenistas durante la presentación de las tareas
- TABLA 412. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para introducir la tarea
- TABLA 413. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para explicar la tarea
- TABLA 414. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para lanzar la tarea

- TABLA 415. ANOVA del grado de frecuencia con que evalúan a los jugadores según los siguientes aspectos aislados
- TABLA 416. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean las planillas de observación durante la sesión de entrenamiento
- TABLA 417. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean las grabaciones en vídeo durante la sesión de entrenamiento
- TABLA 418. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean otros instrumentos tecnológicos durante la sesión de entrenamiento
- TABLA 419. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean cuestionarios
- TABLA 420. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean autoinformes del jugador

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL

**ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN Y DE LOS PLANTEAMIENTOS
DIDÁCTICOS DEL ENTRENADOR DE TENIS
DE ALTA COMPETICIÓN EN ESPAÑA**

Juan Pedro FUENTES GARCÍA
Cáceres, 2001

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La introducción que sigue aparece estructurada en seis apartados, A, B, C, D, E y F, rotulados, respectivamente, con los epígrafes “Presentación”, “Justificación”, “Caracterización tipológica del estudio”, “Esquema del proceso general de la investigación”, “Estructura del informe final de investigación”, y “Elementos y normas de estilo del informe final de investigación”.

A. Presentación

Con la presente investigación pretendemos profundizar en el conocimiento de los distintos procedimientos de formación de los entrenadores¹ de tenis y en la aplicación didáctica del proceso de enseñanza-entrenamiento en el tenis de alta competición. Para ello, hemos diseñado un estudio en el que hemos utilizado cuestionarios y entrevistas en profundidad, instrumentos estos para emplear con una muestra representativa de personas vinculadas al tenis de alta competición en España.

La investigación que nos ocupa contempla la realización de dos estudios diferentes, estudios sobre los que se trabaja de forma paralela con el objeto de que se complementen y, con ello, se propicie un análisis más profundo y completo de la investigación en cuestión. Para ambos estudios empleamos como instrumentos los cuestionarios y las entrevistas en profundidad.

Así, mediante el empleo de los mencionados instrumentos pretendemos diagnosticar, por un lado, cuáles son los principales mecanismos de formación de los entrenadores de tenis de alta competición españoles y su comportamiento didáctico durante la sesión de entrenamiento; por otro, conocer las propuestas y el análisis prospectivo que realizan las distintas poblaciones vinculadas al tenis que hemos seleccionado (entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis y técnicos con formación tenística universitaria) con relación a la mejora de la formación general de los entrenadores de tenis de alta competición y a su competencia didáctica durante el desarrollo de las sesiones de entrenamiento.

¹ En el presente informe utilizamos los términos *entrenador*, *jugador*, *experto*, *profesor*, y otros de índole similar, con significado tanto masculino como femenino, salvo en los casos de las referencias concretas a un género específico.

Los dos estudios propuestos para su realización son los que aparecen citados seguidamente:

Estudio 1: *Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición.*

Estudio 2: *Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición.*

Respecto del diseño de investigación, empleamos una estrategia metodológica mixta para ambos estudios: cuantitativa (cuestionarios) y cualitativa (entrevistas en profundidad).

La determinación de la muestra se realiza mediante “universo pequeño” para la totalidad de los diferentes tipos de cuestionarios en función de cada una de las poblaciones a las que van dirigidos los mismos: entrenadores españoles de tenis de alta competición, jugadores españoles de tenis de alta competición, expertos españoles en tenis, y técnicos españoles con formación tenística universitaria. En relación con las entrevistas en profundidad, precisar que éstas se aplican a tres casos de cada una de las poblaciones tratadas, a excepción de la de entrenadores, población en la que, por constituirse en el principal centro de estudio, se aplican las entrevistas en profundidad a un total de seis personas, partiendo en todos los casos de diferentes criterios de selección, a los que nos referiremos en otro momento del presente trabajo.

B. Justificación

La investigación que presentamos en esta tesis doctoral, que tiene como objeto de estudio el análisis de la formación y de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición España, es fruto del trabajo de cinco cursos académicos como profesor de las diferentes asignaturas de tenis, “Iniciación a los deportes de raqueta”, “Especialización deportiva en tenis” y “Alto rendimiento en tenis”, en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, docencia que ha sido simultaneada con el desarrollo de las necesarias labores de investigación, dirigidas estas últimas, fundamentalmente, a la formación del entrenador de tenis y, en especial, a los aspectos formativos orientados a mejorar el empleo de los recursos didácticos del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis.

Manifiestar, en este sentido, que las citadas tareas de investigación han sido canalizadas en su mayor medida a través del grupo de investigación “Análisis Didáctico de la Enseñanza y el Rendimiento Deportivos”, dirigido por el Dr. D. Fernando Del Villar Álvarez, Profesor Titular de Universidad de “Didáctica de la Actividad Física y del Deporte” de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, grupo que incorpora como una de sus principales líneas de investigación el estudio sobre la formación de entrenadores, hecho este que se ha traducido en la participación del referido grupo en diversos proyectos de investigación centrados en la formación de entrenadores, proyectos concedidos y subvencionados por el Centro de Alto Rendimiento e Investigación en Ciencias del Deporte del Consejo Superior de Deportes, y por el Plan Regional I+D de Investigación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.

Situándonos en el marco donde se gesta nuestra tesis doctoral, rotulada con el epígrafe *Análisis de la formación y de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición en España*, expresamos seguidamente las razones a las que obedece la selección de este objeto de estudio, justificación que abordamos mediante una serie de puntos, cuyo contenido pasamos a describir y explicitar acto seguido.

- ***Por nuestra aspiración de aproximar la ciencia al trabajo de campo, a los propios entrenadores***

Subrayar, en este sentido, que la razón principal por la que hemos elegido el tema en cuestión para la realización de la tesis viene determinada por la firme convicción y el hondo compromiso que tenemos y sentimos acerca de la necesidad de que el conocimiento científico se adentre, de la manera lo más profunda y aplicable posible, en el cuerpo de estudios que centra su atención e interés en los conocimientos y pensamientos de los técnicos deportivos, y, en nuestro caso concreto, de los entrenadores de tenis de alta competición, procurando que nuestra investigación, de un lado, contribuya a una mejora de su calidad de formación y a la adquisición de un mayor dominio de los aspectos didácticos por parte de los mismos, al tiempo que les facilite la realización de un uso más amplio de los múltiples recursos didácticos existentes, recursos, muchos de ellos, que quizás empleen con cierta eficacia, fruto del aprendizaje basado en sus propias experiencias, pero *hipotética* eficacia, al fin y al cabo, en el empleo de recursos didácticos que, entendemos, tiene que ser contrastada de manera empírica; de otro lado, pretendemos también que nuestra investigación contribuya a dotar a los entrenadores de la capacidad de gestionar aquellos recursos que aún desconozcan y les asista en la tarea de corregir el uso inadecuado de aquellos otros que se evidencien ineficaces o perjudiciales para el deseado máximo aprovechamiento del proceso de enseñanza-entrenamiento.

En este sentido, consideramos muy necesario investigar acerca de la determinación de las cuestiones y los aspectos imprescindibles para una adecuada formación inicial y permanente, así como para la consecución de un adecuado empleo de los recursos didácticos en el ámbito que tratamos; por ejemplo: en buen número de ocasiones, el tenista profesional pasa de un contexto en el que no ha desarrollado en absoluto el entrenamiento de jugadores de tenis, a un entorno en el que viene a erigirse en entrenador de tenistas que, al igual que el propio entrenador hace escasas fechas, son tenistas profesionales, tomando básicamente sus decisiones atendiendo al criterio de sus vivencias como jugador y en función del trato profesional recibido por los diferentes entrenadores que se han ocupado de su carrera deportiva.

Respecto de las anteriores consideraciones, expresar que si los *espejos* de mayor influencia que poseen los entrenadores de tenistas profesionales para guiar sus comportamientos durante el proceso de enseñanza-entrenamiento vienen constituidos por los entrenadores que han tenido durante su etapa como jugadores profesionales, los comportamientos de los mismos se guiarán, casi exclusivamente, por dichas experiencias, debido a que en el mundo del tenis profesional no existe tiempo para recibir una formación inicial por la vía federativa tradicional, sistema de formación en el que cada curso dura escasas semanas, repartidas durante prácticamente un año, coyuntura esta que exige que para aprobar el curso correspondiente al nivel de “Profesor Nacional de Tenis” (curso de máximo nivel de la “Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis”, y, por lo tanto, el que encauza sus contenidos al entrenamiento de tenistas de competición), deban transcurrir no menos de cinco años: un año para la realización del curso de “Monitor Nacional de Tenis”, un año de experiencia para poder cursar el siguiente nivel, un año para la realización del curso de “Entrenador Nacional de Tenis,” un año de experiencia para poder cursar el siguiente nivel, y un año más para la realización del curso de “Profesor Nacional de Tenis”. Las referidas circunstancias han obligado a la propia “Escuela de Maestría” a plantearse la realización de cursos específicos para entrenadores de jugadores profesionales, condensados en sus momentos de descanso profesional, debido a que la mayoría de entrenadores de jugadores profesionales no tienen realizado ni siquiera el primer nivel de formación por la vía federativa.

Considerado lo dicho, la “Escuela de Maestría” organizó el primer “Curso de Entrenador ATP-WTA”, celebrado en tres semanas distribuidas en dos años, coincidiendo con aquellos momentos en los que los entrenadores de alta competición tienen una mejor disposición según el calendario de competiciones y en el lugar donde suelen entrenar durante estos períodos, Barcelona; el citado curso lo realizó un total de 14 entrenadores de tenis de alta competición. La primera semana se realizó del 22 al 26 de febrero de 1999; la segunda semana, del 13 al 17 de diciembre de 1999, y la tercera semana, del 11 al 15 de diciembre de 2000. En esta misma dirección venía actuando el “Registro Profesional de Tenis de España”, mediante los cursos denominados “Coach Profesional”, incorporados en 1998.

Debido a la escasez de tiempo del que disponen los entrenadores de tenis de alta competición para los aspectos formativos, estimamos que esta formación debe ser

especialmente precisa y rigurosa: científica, en una palabra, objetivo que nos hemos propuesto mediante la realización de la presente tesis doctoral, y con la pretensión de que, cuando menos, su publicación sea susceptible de contribuir a la formación permanente de los mismos, mediante su lectura por parte de los entrenadores durante las numerosas horas de vuelo en avión a las que se ven obligados con el fin de viajar de un lado al otro del mundo para acudir a cada torneo.

A la vista de las anteriores apreciaciones, subrayar que nuestro estudio ofrece un importante volumen de información relativa tanto al comportamiento y pensamiento del entrenador sobre aspectos tanto formativos, como didácticos, a la carrera deportiva del jugador, etc., información que bien podría ser tomada como referencia por aquellos entrenadores que opten por dedicarse al entrenamiento del tenis de alta competición, o se encuentren ya inmersos en ese mundo. Asimismo, al ser contrastada la acción y opinión de los entrenadores y jugadores con el parecer de los expertos en tenis y de los técnicos con formación tenística universitaria, se le ofrece al entrenador de tenis de alta competición una más completa y profunda visión, orientada a incrementar la calidad de sus entrenamientos.

- ***Por el deseo de mejorar nuestra docencia***

Otro de los motivos fundamentales que nos han movido a la realización de esta investigación es de orden profesional ya que, con la culminación de nuestro estudio, poseeremos información de manifiesta y notoria utilidad para los contenidos de los programas de las diferentes asignaturas de tenis, y, en especial, para la asignatura “Alto rendimiento en tenis”, que se imparte, como ya indicamos anteriormente, en nuestra Facultad; asignatura a la que esta investigación aportará información valiosa sobre las características que debe presentar la formación de los alumnos matriculados en la misma.

Esta formación comprende un tratamiento basado en tres tipos de perspectivas, a saber: en primer lugar, una perspectiva de tipo esencialmente práctico, sustentada ésta, principalmente, en el conocimiento sobre el proceder del entrenador de tenis de alta competición y del jugador de tenis de alta competición (una aportación basada fundamentalmente en la experiencia); en segundo lugar, una perspectiva de tipo mixto (teórico-práctico), cimentada en el conocimiento acerca del pensamiento de los expertos en tenis, tanto como estudiosos de esta modalidad deportiva, como por su

perfil de formadores de formadores, hecho, este último, que les permite interactuar con los entrenadores y, por lo tanto, poseer una visión de permanente conexión entre la teoría y la práctica; y, en tercer lugar, una perspectiva más teórica, centrada en conocer el pensamiento de los técnicos con formación tenística universitaria, colectivo que aporta una visión del tenis desde un punto de vista científico y en conexión con el resto de asignaturas cursadas durante la realización de sus estudios en una Facultad de Ciencias del Deporte o en Institutos Nacionales de Educación Física (INEFs).

En conformidad con lo expresado, el conocimiento acerca de la determinación del pensamiento del citado colectivo se revela fundamental para la elaboración de propuestas de mejora que partan no solo ya de su propio conocimiento del tenis, sino, asimismo, de su propia experiencia como estudiantes de la asignatura de “Alto rendimiento en tenis” por la vía universitaria.

- ***Por nuestra voluntad de intervenir en un proceso integrador de diversas instituciones en torno al tenis de alta competición***

Igualmente, y aunque con posterioridad a la decisión sobre la selección del problema objeto de estudio, anotar que existe otra serie de hechos que en la actualidad complementan y refuerzan, aún más, si cabe, nuestras motivaciones iniciales; hechos como el que en el año 2000 fuéramos nombrados “Responsable de la formación de entrenadores de la Federación Catarinense de Tenis”, Brasil, y “Responsable de la Federación Catarinense de Tenis en Europa”, cargo, este último, centrado fundamentalmente en la selección de los torneos de tenis de alta competición para celebrarse en Europa a los que deben acudir los jugadores de mayor nivel de dicha Federación, Federación que cuenta con el mayor prestigio en el mundo del tenis de alta competición, no en vano la Federación Catarinense de Tenis cuenta entre sus filas con jugadores de la talla deportiva de Gustavo Kuerten (que finalizó la temporada como jugador número uno del mundo -ganador de, entre otros torneos profesionales, el “Roland Garros” y el “Master”, edición de 2000-), numerosos jugadores profesionales y un elevado número de jugadores que copan las cinco primeras posiciones del *ranking* brasileño en diferentes categorías (Santa Catarina, con una población próxima a los cinco millones de habitantes, es considerada por muchos, utilizando el criterio de la extraordinaria calidad de sus jugadores e infraestructuras, como la “Catalunya brasileña”).

Con relación a los dos cargos anteriormente mencionados, destacar que la motivación es doble para la realización de la Tesis: en primer lugar, por la confianza en nosotros depositada respecto de la formación de entrenadores y en la gestión del tenis de alta competición de dicha Federación; en segundo lugar, por llegar estos nombramientos como consecuencia del trabajo desarrollado por nosotros (ponencias, *clinics*, grupos de discusión, asesoramiento a tenistas profesionales...) en el dominio del tenis durante tres años (1998, 1999 y 2000) en Brasil, tiempo en el que realizamos otras tantas estancias en la Universidad Federal de Santa Catarina (en tiempo superior a los cuatro meses), Universidad con la que, a raíz de nuestras estancias, se ha establecido un convenio de colaboración con la Universidad de Extremadura (este mismo año dos estudiantes de esa universidad brasileña se encuentran realizando estudios en la Facultad de Ciencias del Deporte de la UEX). Destacar también, en este sentido, que, de manera simultánea, se ha establecido un convenio de colaboración entre la Federación Catarinense de Tenis y la propia Universidad Federal de Santa Catarina, hecho que demuestra la sensibilización de dicha Federación por dotar a su estructura de un claro soporte científico.

Así, la mencionada cooperación entre la Universidad de Extremadura y la Universidad Federal de Santa Catarina y la Federación Catarinense de tenis se manifiesta de manera patente en el proyecto que en la actualidad está realizándose para que en la ciudad de Cáceres se cree una sede permanente de la Federación Catarinense de Tenis, donde compartan entrenamientos tenistas catarinenses de gran nivel con aquellos tenistas extremeños que posean un mayor nivel, implicándose la Facultad de Ciencias del Deporte en el apoyo científico de los entrenamientos. Apuntar, en esta dirección, que el proceso se encuentra en un estado avanzado: se han desplazado a Cáceres para tal fin los principales responsables de la Federación Catarinense de Tenis y se han mantenido conversaciones al respecto con el Decano de nuestra Facultad, así como con los principales dirigentes del “Club de Tenis Cabeza Rubia”, y, tras un principio de acuerdo, están detallándose en la actualidad los distintos puntos: número de pistas para entrenamiento, número de jugadores que se desplazarán hasta nuestra ciudad, sistemas de patrocinio, diversos contactos institucionales..., estando prevista asimismo la conexión del prácticum de alto rendimiento en tenis con dichas actividades, dentro de un modelo integrador y en un marco internacional.

- ***Por nuestro afán de seguir vinculado a un deporte que nos enseñó el significado de la disciplina y numerosos valores***

Otro de los aspectos que, sin lugar a dudas, nos ha llevado a centrar nuestra atención e interés en la alta competición lo han constituido las experiencias del autor de la Tesis en el ámbito del tenis de competición, tanto en su etapa de jugador, como en la posterior de entrenador, experiencias que le han *obligado* a seguir vinculado a este deporte desde una vertiente y orientación científicas.

- ***Por el aporte original de la investigación***

Pensamos que nuestro estudio complementa las diferentes investigaciones realizadas en diversos ámbitos docentes y del entrenamiento deportivo, que refuerza las diferentes perspectivas sugeridas actualmente para la investigación deportiva (Piéron, 1998 y 1999) y que sintoniza con las actuales tendencias surgidas en el ámbito de la formación de docentes y entrenadores (Delgado, 1990; Del Villar, 1996).

Del mismo modo, entendemos que los dos estudios en los que se centra nuestra investigación (“Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición” y “Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición”) ofrecen grandes posibilidades de ser aplicados en los siguientes contextos:

– En el *contexto universitario*, especialmente en la asignatura de “Alto rendimiento en tenis”, por aportar información valiosa sobre cuál debe ser la formación que han de recibir los alumnos que cursan dicha asignatura, comprendiendo dicha formación un tratamiento compuesto por los tres tipos de perspectivas ya comentadas anteriormente (-Perspectiva de tipo esencialmente práctico, -Perspectiva de tipo mixto, y -Perspectiva de carácter más teórico).

En este sentido, nuestro trabajo pretende realizar una contribución al ámbito de la formación de técnicos deportivos, a diferentes niveles: en un primer nivel, por estudiar la formación de técnicos deportivos en un deporte individual -no tratado en ninguna de las tesis doctorales españolas de las que tenemos conocimiento-; en un segundo nivel, por analizar el ámbito de la alta competición -dominio escasamente examinado en las diferentes tesis doctorales españolas de las que tenemos noticia-;

y en un tercer nivel, por realizar la primera tesis española sobre formación de técnicos deportivos vinculada al deporte del tenis.

En consonancia con lo manifestado en el párrafo anterior, los dos estudios que componen el presente trabajo (“Formación de los entrenadores de tenis de alta competición” y “Didáctica del tenis de alta competición”) inician una vía de profundización en el ámbito del conocimiento de la formación del técnico deportivo mediante el tratamiento de un deporte individual, refuerzan la línea de estudio de la formación de técnicos deportivos en el ámbito de la alta competición, y abren un camino en el tratamiento de los aspectos formativos y didácticos en el contexto del tenis.

– En el *contexto federativo*, al centrarse nuestra investigación en los aspectos formativos. Así, la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis podrá disponer de nuestro primer estudio (“Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición”), estudio que aportará una abundante y valiosa información sobre diferentes aspectos dignos de ser tratados si se quiere acometer un trabajo de reestructuración dirigido a obtener mejoras en sus mecanismos formativos. Por otro lado, nuestro segundo estudio (“Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición”) bien podría servir a la Escuela Nacional de Maestría de Tenis para el diseño de diferentes asignaturas para sus cursos de formación: “Metodología de enseñanza”, “Sistemas de entrenamiento”...

– En el *contexto del entrenamiento del tenis de alta competición*. Mediante nuestro segundo estudio (“Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición”) ofrecemos un importante volumen de información relativa tanto al comportamiento y pensamiento del entrenador, como a la carrera deportiva del jugador, que bien podría ser tomada como referencia por aquellos entrenadores que deseen dedicarse al entrenamiento del tenis de alta competición. Asimismo, al ser contrastada la acción y opinión de los entrenadores y jugadores con el parecer de los expertos en tenis y de los licenciados en Educación Física con la especialidad en tenis, se le ofrece al entrenador de tenis de alta competición una más completa y profunda visión de esta modalidad deportiva, dispuesta para mejorar sus entrenamientos.

C. Caracterización tipológica del estudio

La investigación emprendida, atendiendo a la tipología de investigación social, queda caracterizada, siguiendo la propuesta formulada por Sierra (1979, pp. 31-35) respecto de los distintos tipos de investigación existentes en función del modo en que se manifiestan los diferentes aspectos que incorpora la investigación social (*finalidad, alcance temporal, profundidad, amplitud, fuentes, carácter, objeto social al que se refiere, ambiente en que se desarrolla, y tipos de estudios a que da lugar*), como una investigación social, teniendo en todo momento presente que cualquier clasificación lleva implícita una relativa mayor o menor carga de ambigüedad, no existiendo siempre, en consecuencia, tipos literalmente puros, sino que la adscripción de una investigación a un determinado tipo no cierra la posibilidad de que ésta posea otros rasgos de un tipo esencialmente diferente, de ahí que en ocasiones empleemos la denominación de *mixta*.

Al hilo de lo expresado, la investigación que presentamos queda caracterizada tipológicamente, y atendiendo a los diferentes aspectos enunciados en el párrafo anterior, como muestra el cuadro que sigue (cuadro 1).

CUADRO 1. Caracterización tipológica de nuestro estudio

<i>Por su finalidad:</i> Aplicada
<i>Por su alcance temporal:</i> seccional o sincrónica
<i>Por su profundidad:</i> Exploratoria
<i>Por su amplitud:</i> Microsociológica
<i>Por sus fuentes:</i> Primaria
<i>Por su carácter:</i> Cuantitativa y Cualitativa (Mixta)
<i>Por el objeto social al que se refiere:</i> Sociológica Deportiva Competitiva, Científica y Educativa
<i>Por el ambiente en que se desarrolla:</i> De campo
<i>Por el tipo de estudios a que da lugar:</i> Monográfica

Explicitando las referencias que de modo sintético aparecen reflejadas en el cuadro anterior, nuestro estudio queda enmarcado en el contexto taxonómico que acto seguido precisamos:

- **Por su finalidad**

Aplicada: Nuestra investigación es *aplicada*, ya que pretende una finalidad práctica a corto plazo (conocer las diferentes situaciones objeto de estudio, con el fin de que el informe final de la Tesis ayude a mejorar los mecanismos formativos de los técnicos en tenis y los aspectos didácticos de los entrenadores de tenis de alta competición), no en vano esta investigación cuenta con el respaldo y el interés explícito por conocer y estudiar el informe final de la misma -merced a las potenciales aportaciones que el estudio puede ofrecer para la mejora de diferentes aspectos formativos- manifestado por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis (área responsable de la titulaciones federativas de los técnicos de tenis en España), así como, y directamente, por la propia Federación, cuyos responsables nos han expresado su interés por transmitir las principales conclusiones de la investigación a todos los entrenadores y jugadores de tenis españoles de alta competición, con el objeto de que estos colectivos dispongan de la posibilidad de emplear dicha información como parte de su formación permanente.

- **Por su alcance temporal**

Seccional o sincrónica: El alcance temporal de nuestra investigación remite a un momento específico o tiempo único, el tiempo de la investigación (realización de un corte perpendicular de una situación *social* -la formación de los entrenadores de tenis de alta competición y el proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición- efectuado en un momento determinado, y posterior análisis de su estructura).

- **Por su profundidad**

Exploratoria: En nuestra investigación se persiguen primeros conocimientos del problema objeto de investigación, de ahí su carácter *provisional*. Nuestra investigación, *exploratoria*, tiene, a la vez, carácter *descriptivo* (*investigación descriptiva*: su objetivo central pretende la medición de variables en diferentes poblaciones definidas -entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis

de alta competición, expertos en tenis y técnicos con formación tenística universitaria-), y carácter *explicativo* (*investigación explicativa*: su objetivo se centra no solo en la medición de variables, sino también en el estudio de las relaciones de influencia entre ellas, con el fin de acceder al conocimiento de la estructura y de los factores que intervienen en la dinámica de los fenómenos sociales, tal y como señala Sierra -1979, pp. 32-33-).

- **Por su amplitud**

Microsociológica: En el trabajo realizado estudiamos las variables y sus relaciones en grupos pequeños y medianos -entrenadores españoles de tenis de alta competición (un total de 24 individuos), jugadores españoles de tenis de alta competición (un total de 32 individuos), expertos españoles en tenis (un total de 21 individuos) y técnicos españoles con formación tenística universitaria (un total de 86 individuos).

- **Por sus fuentes**

Primaria: En el estudio del que deriva este informe se utilizan datos primarios, esto es, recogidos *ex profeso* para la investigación y obtenidos por el propio investigador, a través de la aplicación de técnicas como la encuesta administrada mediante cuestionario y la entrevista en profundidad.

- **Por su carácter**

Cuantitativa y Cualitativa (Mixta): Con relación a la metodología seleccionada para realizar la investigación, tomamos la decisión de llevar a cabo nuestro estudio desde diversas perspectivas o multiplicidad de enfoques, recurriendo al empleo de técnicas cuantitativas y cualitativas, optando, así, por una vía metodológica plural e integradora. En conformidad con lo expresado, la aplicación en nuestro estudio de diversas técnicas de investigación (tratamientos cuantitativos y cualitativos) nos conduce de manera inmediata e inequívoca al concepto de *triangulación de técnicas*. Anotar, en este sentido, que de los tipos de triangulación usados en investigación propuestos por Denzin (1970, citado por Cohen y Manion, 1990, pp. 334-335), nuestro estudio queda enmarcado, por un lado, en la tipología de la *triangulación metodológica*, esto es, “*el empleo de métodos diferentes sobre el mismo objeto de estudio*”; por otro lado, nuestra investigación se incluye, asimismo,

en los siguientes tipos de triangulación: *triangulación de investigadores*, *triangulación de sujetos entrevistados*, y *triangulación de grupo de investigación*.

- **Por el objeto social al que se refiere**

Sociológica: Por la disciplina social (la Sociología) a que se refiere el estudio (análisis de diferentes poblaciones de individuos vinculados al tenis, con el objeto de realizar un estudio sociológico sobre determinados comportamientos y pensamientos de estos individuos).

Deportiva: Por la institución social estudiada en nuestra investigación, referida a los deportes.

Competitiva, Científica y Educativa: Por el sector social a que corresponde cada una de las poblaciones objeto de estudio -entrenadores y jugadores de tenis de alta competición (individuos dedicados, fundamentalmente, a la competición), expertos en tenis (personas entregadas, principalmente, a labores de naturaleza científica y educativa), y técnicos con formación tenística universitaria (individuos dedicados, esencialmente, a labores educativas).

- **Por el ambiente en que se desarrolla**

De campo: Nuestro estudio se incluye en esta clase por realizarse la investigación mediante la observación de los grupos o fenómenos estudiados en su ambiente natural.

- **Por el tipo de estudios a que da lugar**

Monográfica: Nuestra investigación se constituye en un trabajo sociológico descriptivo sobre temas particulares, investigación que, a pesar de estar compuesta por dos estudios (estudio 1: “Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición”, y estudio 2: “Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición”), la interrelación entre ambos se manifiesta muy profunda, hecho que nos inclina a calificarla de *monográfica*, revelándose la investigación, en realidad, como un estudio en profundidad de un tema concreto: la formación de los técnicos en tenis, fundamentalmente, en el marco de los aspectos didácticos.

D. Esquema del proceso general de la investigación

Respecto de los pasos o etapas fundamentales que incorpora el proceso general de la investigación que ahora presentamos, partimos, adaptándolas convenientemente a los objetivos de nuestro estudio, de las pautas descritas por Arias y Fernández (1998, pp. 44-46), autores que, basándose en Oppenheim (1992), efectúan una descripción esquemática del proceso general que se ejecuta al desarrollar una investigación mediante encuestas, así como de la propuesta formulada por Sierra (1979, pp. 46-48), quien, respecto de las operaciones básicas para llevar a cabo una investigación, distingue tres fases, cada una de las cuales comprende a su vez diferentes subfases².

Al hilo de lo expresado en el párrafo anterior, nuestra investigación ha recogido los siguientes pasos o etapas esenciales:

1. Selección y definición del problema objeto de estudio.
2. Revisión de las fuentes documentales existentes sobre el tema de investigación, y, fundamentalmente, de los estudios que guardan mayores similitudes con el trabajo emprendido.
3. Formulación de los objetivos de la investigación. Redacción de un primer borrador del proyecto de investigación en el que se especifican y relacionan, de manera lógica, los diferentes objetivos de la misma, así como las tareas de investigación a partir de las cuales se van a cumplimentar.
4. Establecimiento del diseño de la investigación y evaluación de su viabilidad en función de los recursos y tiempo disponibles.
5. Toma de decisión sobre cuáles van a ser las hipótesis específicas que van a investigarse, concreción de las mismas en términos situacionales y especificación del tipo de variables que será necesario medir.
6. Diseño y establecimiento del tipo de muestras a las que van a administrarse los cuestionarios y aplicarse las entrevistas en profundidad. Construcción de la muestra, esto es, selección de las personas que deben ser encuestadas mediante cuestionario y entrevistadas en profundidad.

² Para Sierra (1979, p. 46), “La primera [fase] se refiere a la formación de las ideas supuestamente científicas, hipótesis, y a su preparación para contrastarlas con los hechos. La segunda consiste en la verificación de estas ideas o su prueba con la realidad. Por último, la tercera atañe a la elaboración y exposición científica de las ideas resultado de la investigación realizada.

7. Diseño de las técnicas de investigación más adecuadas para acometer la investigación.

8. Registro de los datos (cuestionarios y entrevistas).

9. Tratamiento de los datos cuantitativos y cualitativos (codificación de las respuestas de las personas encuestadas mediante cuestionario y de los individuos entrevistados en profundidad, y su introducción en el ordenador).

10. Presentación y análisis de los resultados de la investigación.

11. Discusión de resultados y formulación de las conclusiones de la investigación.

E. Estructura del informe final de investigación

El estudio que presentamos aparece vertebrado en tres partes, precedidas de una introducción, más una bibliografía, y los anexos, los cuales se recogen en el volumen II.

En la Introducción, que incorpora un total de seis apartados, A, B, C, D, E y F, se consideran, a modo de comentarios previos y de carácter inicial, las siguientes cuestiones: la presentación del estudio, la justificación del trabajo de investigación, la caracterización tipológica del estudio, el esquema del proceso general de la investigación, la estructura del informe final de investigación, y los elementos y normas de estilo del informe final de investigación, respectivamente.

De otro lado, las tres partes en que se estructura el presente trabajo vienen a corresponderse con los momentos cardinales sobre los que se sustenta la investigación realizada, a saber: la fundamentación teórica de la investigación (Primera parte), el planteamiento y desarrollo de la investigación (Segunda parte) y conclusiones y perspectivas de la investigación (Tercera parte).

Explicitando los contenidos abordados en cada una de las citadas partes, podemos establecer, a modo de reseña, las notas que siguen.

La Primera parte (“Fundamentación teórica de la investigación”) engloba los dos capítulos primeros. El capítulo I se dedica al planteamiento y definición de las cuestiones objeto de estudio, esto es, el análisis de la formación de los entrenadores

de tenis de alta competición (Estudio 1), y el análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición (Estudio 2).

En el capítulo II enmarcamos teóricamente nuestro objeto de estudio, a través de un total de seis apartados en los que se tratan, respectivamente, las fuentes documentales revisadas, la formación del profesorado de Educación Física, la formación del técnico deportivo, la formación del técnico de tenis en el mundo, la formación del técnico de tenis en España, y la didáctica del tenis de alta competición, profundizando en aquellos aspectos y cuestiones que más afines se muestran con los objetivos planteados en nuestra investigación.

La Segunda parte (“Planteamiento y desarrollo de la investigación”), que se revela como el marco en el que se describe el proceso metodológico seguido en el estudio, consta de cinco capítulos (capítulos III, IV, V, VI y VII).

“Diseño de la investigación” es el epígrafe que sirve de rótulo a un capítulo (capítulo III) que acoge, en los dos apartados que incluye, las referencias dedicadas, respectivamente, al establecimiento del diseño de la investigación y al proceso de investigación (Fases y temporalización de la investigación).

En el capítulo IV formulamos los objetivos generales perseguidos en nuestro trabajo, encuadrados fundamentalmente en los dos estudios diferentes que conforman la investigación: el “Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición” (Estudio 1), y el “Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición” (Estudio 2).

Las hipótesis sobre las que se asienta el proyecto de investigación, hipótesis previas que constituyen el punto de partida de nuestro estudio, aparecen formuladas en el capítulo V, agrupadas en dos núcleos: I: *Sobre la formación del entrenador*, y II: *Sobre los planteamientos didácticos del entrenador*.

En el capítulo VI (“Metodología de la investigación”) nos ocupamos del desarrollo de las opciones metodológicas. Comprende un total de cinco apartados que tratan, respectivamente, la definición y establecimiento de la muestra (las poblaciones objeto de estudio: entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis y técnicos con formación tenística

universitaria), las variables de estudio (su caracterización y operacionalización), las técnicas de investigación utilizadas (la encuesta administrada mediante cuestionario y la entrevista en profundidad), los medios humanos y recursos materiales a los que hemos recurrido para la consecución de los fines propuestos, y el procedimiento de análisis de los datos (cuantitativos y cualitativos).

En el capítulo VII se presentan y analizan los resultados en función de las cuestiones tratadas en los dos estudios que conforman la investigación realizada.

La Tercera parte (“Conclusiones y perspectivas de la investigación”) queda destinada a recoger, de un lado, las conclusiones de la investigación, y en el ámbito de cada uno de los dos estudios que la desarrollan (capítulo VIII); de otro, se presentan, a modo de propuestas y recomendaciones, las perspectivas futuras de investigación (capítulo IX).

La lista bibliográfica, que cierra el volumen I -de los dos que conforman el presente trabajo- contiene las referencias bibliográficas, ordenadas alfabéticamente por autores, y que proporcionan los datos de las fuentes utilizadas y mencionadas en el presente trabajo, esto es, contienen los conjuntos de elementos que identifican cada uno de los documentos citados o consultados en nuestro estudio.

El volumen II contiene los anexos, los cuales incluyen los cuestionarios a las poblaciones de estudio (Anexo I), el guión de la entrevista en profundidad (Anexo II) y las tablas de resultados de la investigación (Anexo III).

F. Elementos y normas de estilo del informe final de investigación

Con relación a las normas relativas al trabajo documental (fuentes de consulta, citas, notas, remisiones, cuadros, tablas, referencias bibliográficas, aspectos bibliológicos referentes al original, la letra, la organización externa e interna de la obra, etc.), tipo de trabajo en el que se incluye el informe de investigación que presentamos, hemos seguido ampliamente las indicaciones contenidas en la obra de

José Martínez de Sousa titulada *Manual de estilo de la lengua española* (Gijón, Trea, 2000, col. Biblioteconomía y Administración Cultural - 38).

Las consultas efectuadas en el libro mencionado anteriormente se han visto complementadas con las realizadas en otras obras. Así, hemos adoptado buena parte de las normas de metodología y presentación de trabajos científicos contenidas en otro texto de José Martínez de Sousa, *Diccionario de ortografía técnica. Normas de metodología y presentación de trabajos científicos, bibliológicos y tipográficos* (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ediciones Pirámide, 1987, col. Biblioteca del libro, Serie “Maior”, J). De este mismo especialista en temas de comunicación impresa, hemos consultado profusamente su *Diccionario de tipografía y del libro* (2.^a ed. Madrid, Paraninfo, 1981), texto considerado como la obra española más completa de este tipo, así como el *Diccionario de bibliología y ciencias afines* (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ediciones Pirámide, 1989, col. Biblioteca del libro, S), y el *Manual de edición y autoedición* (Madrid, Pirámide, 1999 -reimpresión de la edición de 1994-).

Otras fuentes ampliamente consultadas para la expresión gráfica de los contenidos del presente informe de investigación han sido el *Diccionario de la edición y de las artes gráficas*, dirigido por John Dreyfus y François Richaudeau (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ediciones Pirámide, 1990, col. Biblioteca del libro, U), y el *Prontuario de bibliografía. Pautas para la realización de descripciones, citas y repertorios*, de Alberto Montaner Frutos (Gijón, Trea, 1999, col. Biblioteconomía y Administración Cultural - 34).

Para la redacción de las referencias bibliográficas, hemos seguido las normas de la “American Psychological Association” (1992), contenidas en la *Publication manual of the American Psychological Association* (3.^a ed.).

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo procedemos a plantear el problema objeto de nuestra investigación, refiriéndonos, de un lado, a los dos estudios que la conforman, así como a los principales objetivos de cada uno de ellos, citando también las dimensiones y categorías que ambos incluyen; de otro, presentamos la definición de cada una de las poblaciones estudiadas en la investigación, así como los aspectos en los que éstas aportan un determinado tipo de información relativa a las cuestiones de estudio. Por último, las notas que cierran el presente capítulo se centran en otros aspectos generales de la investigación y en las contribuciones científicas que nuestra tesis doctoral posibilita.

El objeto de estudio del trabajo que ahora presentamos se centra en la modalidad deportiva del tenis, orientándose al ámbito de la alta competición, e integrándose nuestro estudio en una perspectiva descriptiva e interpretativa, que valora, fundamentalmente, el pensamiento y creencias de las siguientes poblaciones españolas: entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis y técnicos con formación tenística universitaria, poblaciones de las que, recogida la opinión de las mismas, se pretende conocer, de un lado, sus concepciones y creencias sobre la formación inicial y permanente de los entrenadores españoles de tenis de alta competición; de otro, sus concepciones y creencias respecto de los diferentes aspectos didácticos del proceso de enseñanza-entrenamiento dirigido por dichos entrenadores, encauzado el fin primordial del trabajo, pues, a la *aprehensión* de la *parte invisible* de la actividad de los técnicos deportivos, y situándonos, con ello, en el contexto del paradigma sustentado en los procesos de pensamiento del profesor/entrenador.

Asimismo, mediante nuestra investigación, y al margen de nuestro interés por conocer las concepciones y creencias de las poblaciones antes citadas, procuramos diagnosticar el conocimiento que estas poblaciones poseen acerca de los distintos procedimientos empleados por los entrenadores de tenis de alta competición para su propia formación inicial y permanente, así como el uso que estos mismos hacen de las diferentes planteamientos didácticos que integra el proceso de enseñanza-entrenamiento.

Las referidas pretensiones se plantean con el principal objetivo de crear bases científicas consistentes para fundamentar los planes de formación y la capacitación didáctica de los entrenadores de tenis de alta competición, tratando de identificar las condiciones y factores que puedan facilitar, mediante el establecimiento de una serie de propuestas, la intervención de los diferentes organismos con competencia en labores de cualificación de los técnicos en tenis (Federaciones, Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs...), beneficiándose con ello la calidad de los nuevos diseños en la formación de dichos técnicos, así como los planteamientos de las asociaciones de técnicos en tenis, de los clubes...

Al hilo de los párrafos anteriores, hemos de puntualizar que los diferentes aspectos reseñados se abordan a través de dos estudios diferentes, sobre los que se trabaja de forma paralela con el objeto de que se complementen, posibilitándose, de esta manera, un análisis más profundo y completo de la investigación, estudios de los que apuntamos los principales objetivos, a fin de encuadrar el problema en nuestras inquietudes fundamentales, no en vano la determinación de los objetivos del estudio se constituye en un paso decisivo en el proceso general de la investigación, desde el momento en que únicamente una atenta, firme y reposada formulación de los mismos permitirá producir finalmente la clase precisa de datos, esto es, el conjunto de informaciones imprescindibles para dar unas contestaciones adecuadas y satisfactorias al problema objeto de investigación. Dichos estudios y los correspondientes objetivos principales de cada uno de ellos son los siguientes:

Estudio 1: Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición:

1. Conocer y analizar la formación inicial de los entrenadores de tenis de alta competición.
2. Conocer y analizar la formación permanente de los entrenadores de tenis de alta competición.

Estudio 2: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición:

1. Conocer y analizar el proceso de planificación didáctica del entrenamiento del tenis de alta competición.

2. Conocer y analizar la utilización de las destrezas docentes en el tenis de alta competición.

3. Conocer y analizar el proceso de evaluación en el entrenamiento del tenis de alta competición.

En este contexto, y partiendo de los dos estudios citados, estructuramos la investigación en cinco dimensiones categoriales, punto de partida utilizado para el diseño de los cuestionarios y las entrevistas en profundidad, instrumentos estos para emplear con la muestra representativa que conforman las distintas poblaciones (entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis y técnicos con formación tenística universitaria) de personas vinculadas, desde diferentes perspectivas y con distintos niveles de implicación, al tenis de alta competición en España.

Atendiendo a las variables de estudio de nuestra investigación, éstas aparecen esquematizadas mediante un total de 5 dimensiones categoriales -las citadas líneas arriba como objetivos principales de los estudios-, 12 categorías y 27 subcategorías para los dos estudios que nos ocupan. Debido al posterior tratamiento de este aspecto con una mayor extensión y profundidad, presentamos aquí únicamente, a fin de facilitar la definición del problema de estudio, las dimensiones y categorías de nuestro trabajo, en tanto que las subcategorías se citan y desarrollan más adelante.

Las dimensiones y categorías son las que se citan a continuación:

Estudio 1: Formación de los entrenadores de tenis de alta competición

Dimensión I: Formación inicial de los entrenadores de tenis de alta competición

1. Formación recibida (categoría I).
2. Diseño de las nuevas titulaciones de técnicos deportivos (categoría II).

Dimensión II: Formación permanente de los entrenadores de tenis de alta competición

3. Participación en actividades de formación permanente (categoría III).

4. Valoración de la importancia y oferta de las actividades de formación permanente (categoría IV).
5. Dificultades para acceder a la formación permanente (categoría V).
6. Alternativas de formación permanente (categoría VI).

Estudio 2: Didáctica del tenis de alta competición

Dimensión I: Planificación didáctica del entrenamiento del tenis de alta competición

1. Etapas en la formación del tenista (categoría I).
2. Planificación de la sesión (categoría II).

Dimensión II: Destrezas docentes en el tenis de alta competición

3. Información inicial (categoría III).
4. *Feedback* (categoría IV).

Dimensión III: Análisis y evaluación en el entrenamiento del tenis de alta competición

5. Observación y evaluación del rendimiento del tenista (categoría V).
6. Análisis del contexto (categoría VI).

Con el objeto de definir el problema de estudio con relación a las diferentes poblaciones estudiadas, y para conocer sus aportaciones en los diferentes aspectos analizados en nuestra investigación, presentamos a continuación la definición de cada una de las poblaciones (tratándose con la adecuada extensión los diferentes aspectos que las caracterizan en el capítulo V -“Hipótesis de la investigación”-), así como los aspectos en los que éstas aportan un determinado tipo de información relativa al problema objeto de estudio:

1. Los expertos en tenis

Desde la opinión de esta población, se pretende conocer, principalmente, sus concepciones y creencias sobre la formación de los entrenadores de tenis de alta competición y sobre los aspectos didácticos del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición desde un perfil docente y científico, con

el objeto de efectuar análisis comparativos con la concepciones y creencias de los otros grupos poblacionales, así como conocer la implicación y actuación de estos últimos en los aspectos formativos y didácticos.

2. Los entrenadores de tenis de alta competición

Partiendo del parecer de esta población, se intenta determinar, fundamentalmente, su propia implicación y actuación en los aspectos formativos y didácticos, así como sus creencias y opiniones acerca de dichos aspectos; todo ello desde el perfil de las personas que mejor conocen el trabajo de campo, los entrenadores de tenis de alta competición.

3. Los jugadores de tenis de alta competición

A través de las creencias de esta población, se procura contrastar, esencialmente, la actuación de los entrenadores de tenis de alta competición sobre los aspectos exclusivamente didácticos; todo ello desde el perfil de aquellos sujetos que reciben la enseñanza-entrenamiento.

4. Los técnicos con formación tenística universitaria

Desde la opinión de esta población, se pretende conocer, básicamente, sus concepciones y creencias sobre la formación de los entrenadores de tenis de alta competición y sobre los aspectos didácticos del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición desde un perfil científico y de reciente formación, con el objeto de efectuar análisis comparativos con la concepciones, creencias y formas de actuar de los entrenadores de tenis de alta competición, así como con las concepciones y creencias de los expertos en tenis.

En consonancia con lo expresado, el trabajo que presentamos pretende estudiar, pues, con el mayor rigor posible, los aspectos formativos y didácticos de los entrenadores de tenis de alta competición en España, ya que son muy pocas las publicaciones realizadas en nuestro país en este ámbito profesional, circunstancia que exige la apertura de nuevas perspectivas de investigación en esta dirección. De esta manera, creemos muy importante conocer la realidad de los entrenadores de tenis de alta competición, sus creencias y comportamientos, para, en consecuencia, poder contribuir a establecer estrategias que logren incrementar su competencia.

Por ello, hemos decidido realizar este estudio desde una perspectiva multidimensional: se trata un elevado número de variables, y en cuatro poblaciones distintas.

No queremos ni debemos dejar de citar el verdadero origen de nuestra tesis doctoral (como el origen de todas la tesis doctorales españolas y el de las realizadas en otros países que abordan la formación de los técnicos deportivos): la formación del profesorado de Educación Física, raíz que se encuentra en la tradición investigadora de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada, contexto que acoge como primeras tesis doctorales las debidas, entre otros, a Delgado (1989), Del Villar (1993), Medina (1995), Romero (1995) y Viciano (1996), y que ha continuado en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, con las tesis doctorales de Ramos (1999) y Moreno (2001).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

II.1. FUENTES DOCUMENTALES: PRELIMINAR

El presente apartado traza el marco global que contiene las referencias generales relativas a las fuentes de documentación vinculadas a nuestro objeto de estudio, ofreciendo, en consecuencia, una visión panorámica y sintetizadora de las fuentes bibliográficas y de otra naturaleza asociadas al problema de estudio: el análisis de la formación y de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición en España. Estas referencias vienen a considerar, pues, los aspectos y cuestiones de índole documental correspondientes a cada uno de los dos estudios desarrollados en la investigación, a saber: de un lado, el análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición (estudio 1); de otro, el análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición (estudio 2).

II.1.1. Publicaciones monográficas

Situándonos en este contexto, resulta un hecho notorio que en el panorama bibliográfico de lengua española no proliferen las publicaciones monográficas que se ocupen del estudio del tenis con criterio científico y afán investigador, orientadas estas obras fundamentalmente a la formulación de contenidos de carácter más divulgativo que científico, aunque en los últimos años viene apreciándose un creciente interés por parte de los investigadores hacia los estudios y trabajos que enfocan la práctica deportiva del tenis desde nuevos ángulos y perspectivas¹.

¹ En semejante sentido se expresa Ruiz (1996, p. 2), quien, en la introducción a su tesis sobre el análisis praxiológico de la estructura del tenis, anota: *“Es frecuente observar que en el estudio de las prácticas deportivas se aplica el mismo modelo de estudio, fundamentado usualmente en modelos técnicos y tácticos, aunque en los últimos tiempos han aparecido cada vez con más fuerza monografías sobre aspectos psicológicos del deportista”*. En otro momento del estudio citado, este autor (1996, p. 5) subraya: *“En los últimos tiempos las monografías en las cuales se abordaba el estudio [del tenis] desde el campo de la psicología han comenzado a ocupar un puesto importante dentro de los estudios de este deporte, tanto en la modalidad dobles con en su modalidad singles, pero todas ellas abordan la actividad desde el exterior sin preocuparse de su lógica interna, de los parámetros que la delimitan y configuran”*. Y, acto seguido, Ruiz (1996, p. 5) manifiesta que *“Es verdad que autores como Crooke (1985), Fraayenhoven (1990, 1991), Schonborn (1991), Tilmanis (1989) y Wright (1987) han realizado estudios específicos sobre alguno de los elementos que delimitan esta estructura pero su orientación buscaba conocer el tiempo de juego con vistas a la preparación física del tenista y asociaban el espacio al tanteo, zonas de mayor y menor tanteo y al final se centraban en la técnica y táctica como únicos elementos de estudio”*.

Este es también el pensamiento de Torres (1998, p. 6), quien, en su estudio sobre el lanzamiento en salto con caída desde el extremo en balonmano, señala que *“los documentos que existen [sobre los lanzamientos desde los puestos específicos de extremo en balonmano] son, fundamentalmente, de carácter descriptivo, tanto en el orden técnico como a nivel de recomendaciones didácticas; pero no sustentados científicamente”*.

Ubicándonos más concretamente en el ámbito del tema objeto de nuestra investigación, hemos de anotar la inexistencia de estudios que suministren información relativa al análisis de la formación y de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición en España, circunstancia esta que se repite con frecuencia en los trabajos de investigación presentados en forma de tesis doctorales en las Ciencias del Deporte.

Del mismo modo, los trabajos monográficos de investigación en lengua española no editados (tesis no publicadas y trabajos de otra naturaleza formal fundamentados científicamente) realizados sobre el tema objeto de estudio son, igualmente, inexistentes, y mostrándose muy escasos aquellos otros que, con criterio científico y de manera sistematizada, abordan aspectos y cuestiones de la especialidad deportiva del tenis distintos a los planteados en el presente estudio, a la vista de la dificultad para su localización. Los que hemos podido rastrear son casos contados y de reciente aparición, refiriéndonos a ellos en los momentos correspondientes.

Considerando lo dicho, las obras publicadas y otros trabajos de investigación sobre el tenis (fundamentalmente los estudios presentados en forma de tesis doctorales) cumplen meritoriamente su objetivo: ofrecer una propuesta que proporcione un marco de reflexión científica en torno a esta modalidad deportiva, amén de constituirse en estímulo y acicate para futuras investigaciones.

En el proceso de revisión de la literatura existente sobre el tema objeto de estudio hemos manejado para su aprovechamiento en nuestra investigación diferentes fuentes, entre las que merecen ser destacadas, entre otras utilizadas, y a título meramente ejemplificador y orientativo, las que citamos a continuación.

Atendiendo en un principio al ámbito del primer estudio de nuestra investigación, el análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición (en referencias posteriores aludiremos al segundo estudio: el análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición), recurrimos a las publicaciones internas de la Real Federación Española de Tenis, institución que, a través de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis, es la responsable de la elaboración de documentos bibliográficos que forman parte de los diferentes cursos impartidos (monitor, entrenador y profesor nacional de tenis), amén de la redacción de los textos que recogen las ponencias, mesas redondas y

comunicaciones presentadas tanto a los simposios nacionales para profesionales de la enseñanza, como a los simposios internacionales de la Federación Europea de Tenis y de la Federación Internacional de Tenis.

De los documentos pertenecientes al *Curso de Entrenador Nacional de Tenis* (1998) ha resultado especialmente útil para nuestra investigación, y más concretamente para las referencias dedicadas a un aspecto cardinal de la misma, el *entrenamiento integrado* (recordemos que el estudio emprendido por nosotros se enmarca en la vertiente del tenis de alta competición, resultando evidente y notoria la estrecha relación conceptual existente entre los sintagmas *alta competición* y *entrenamiento integrado*), el documento (al que ya nos hemos referido en otro estudio -García, Damas y Fuentes, 2000, pp. 296-297-) que lleva como epígrafe *Sistemas de entrenamiento*, en el que, entre otras cuestiones, se tratan los tipos de entrenamiento desde el punto de vista de diferentes autores, factores que influyen en el entrenamiento, el entrenamiento técnico y táctico, la importancia y contenidos del entrenamiento técnico y táctico para el tenis, las etapas o niveles de entrenamiento en tenis, los sistemas de entrenamiento en el tenis (donde se consideran las ventajas e inconvenientes de cada sistema), la elaboración de los ejercicios, y el entrenamiento físico y mental en la pista, apartado en el que se hace una clara alusión a cómo los aspectos físicos y mentales están íntimamente ligados a la técnica y a la táctica.

Del *Curso de Profesor Nacional de Tenis* (1998) se han mostrado especialmente relevantes para los fines de nuestro estudio los siguientes documentos (ya citados también en otro trabajo -García, Damas y Fuentes, 2000, pp. 296-297-): de un lado, *Técnica – Metodología*, donde, entre otros puntos, se tratan distintos métodos de la enseñanza del tenis (recordemos, asimismo, que una de las cuestiones sustanciales analizadas en la investigación desarrollada por nosotros se refiere al análisis de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición en España), a saber: el *Método de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis*, el *Método de las Cinco Claves del Tenis*, y el *Standard Method*; de otro, el titulado *Sistemas de entrenamiento*, por vincularse directamente este documento a uno de los aspectos centrales considerados en nuestra investigación, el *entrenamiento integrado*, especialmente el apartado “Relación entre el entrenamiento técnico y táctico y el resto de entrenamientos necesarios para el tenis”. Documentos igualmente útiles a la hora de abordar el estudio del *entrenamiento integrado* se han mostrado los

titulados: *Técnica-Fundamentos-Variantes, Táctica, Preparación física, y Psicología*.

Otra obra ampliamente consultada y aprovechada, por la novedad y especificidad de su contenidos respecto del problema objeto de nuestro estudio, ha sido el texto de Fuentes, Cervelló, Del Villar, Gusi y Moreno (1999), que profundiza en diferentes aspectos y perspectivas asociados a la enseñanza y entrenamiento del tenis, teniendo como destinatarios principales a los alumnos de Facultades de Ciencias del Deporte e Institutos Nacionales de Educación Física, y cuya finalidad se centra en ofrecer al lector un marco de reflexión científica en torno al deporte del tenis.

Mediante los siete capítulos que componen la obra citada anteriormente sus autores han pretendido aportar bases y fundamentos científicos y didácticos que no solo tengan justificación en sí mismos, por lo que a su desenvolvimiento dentro del marco en que se exponen y a su intención de aplicación más directa se refiere, sino que también enriquezcan otras perspectivas diferentes orientadas fundamentalmente al tratamiento de la enseñanza y entrenamiento técnico-táctico del jugador dirigido a la competición, al tiempo que potencien la apertura de nuevos centros de interés. Anotemos que de esta obra el capítulo que aborda el análisis de *“Las destrezas docentes en la enseñanza del tenis”* ha sido el más honda y extensamente aprovechado, por su notoria conexión con el tema objeto de nuestra investigación, más concretamente con el estudio 2 (*“Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición”*).

El libro de García, Damas y Fuentes (2000) se ha constituido en otra de las obras aprovechadas en gran medida en nuestro estudio, concretamente el capítulo *“Tenis de alta competición: golpes y entrenamiento integrado”* (pp. 245-289), más específicamente, el apartado dedicado al entrenamiento integrado (*“Entrenamiento integrado en el tenis de alta competición: procedimientos para su desarrollo”*, pp. 265-289), por conectar los contenidos tratados en él (contenidos relativos a una visión del entrenamiento en la que los aspectos técnicos, tácticos físicos y psicológicos puedan integrarse, con el objeto de aportar la más elevada productividad a cada sesión de entrenamiento) de un modo directo e inmediato con el objeto de nuestra investigación.

II.1.2. Tesis doctorales

Hemos de precisar que aunque son ya diversas las tesis doctorales que abordan la formación del técnico deportivo, coincidiendo con nuestra tesis en los objetivos fundamentales, ninguna hasta la fecha se ha centrado en la modalidad deportiva del tenis. En este sentido, anotemos que el área de investigación sobre el entrenador deportivo en nuestro país tiene una trayectoria muy reciente, mostrándose escasos los estudios que inciden en el ámbito de la alta competición, y no existiendo ninguno que trate un deporte individual. A la vista de lo expresado, nos parece oportuno señalar que en el dominio de los trabajos monográficos de investigación en lengua española no editados que tienen como objeto de estudio la modalidad deportiva del tenis, hemos localizado un total de catorce estudios presentados en forma de tesis doctorales.

En consonancia con lo declarado, la consulta realizada en la base de datos de tesis doctorales (“TESEO”), del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que contiene información sobre tesis doctorales leídas en las universidades españolas desde 1976, nos ofreció un total de doce referencias de tesis doctorales sobre la modalidad deportiva del tenis, comprobándose que las tesis doctorales realizadas en España sobre el deporte del tenis tratan aspectos muy distantes del ámbito de la formación de técnicos deportivos, a saber, y como explicitan sus títulos: *Entrenamiento psicológico mediante práctica imaginada aplicado a jóvenes tenistas* (Atienza, 1993), *Estudio biomecánico de la epitrocleítis en el tenis: Sección crítica* (Castillo, 1994), *El liderazgo en el tenis* (Crespo, 1994), *Estudio diferencial de la velocidad de anticipación en deportes de habilidad abierta. Variables influyentes* (Morales, 1996), *Desarrollo de un sistema automatizado para el entrenamiento de habilidades motoras abiertas. Aplicación al entrenamiento del resto en tenis* (Moreno, 1996), *Análisis praxiológico de la estructura del tenis. Comparación de las acciones de juego en la modalidad singles y dobles masculina sobre superficie de tierra batida* (Ruiz, 1996), *El feedback extrínseco en el aprendizaje de una respuesta motriz* (Zubiaur, 1996), *El estilo cognitivo reflexividad-impulsividad en el ámbito del deporte* (Ezquerro, 1997), *Control de la intensidad de la actividad deportiva de jugadores de tenis* (Gallach, 1997), *Análisis del calzado técnico de tenis atendiendo a criterios epidemiológicos de confort y biomecánicos* (Llana, 1997), *Personalidad y Motivación del Jugador de Tenis*

(Núñez, 1997), y *Observación y análisis en el tenis de individuales: Aportaciones del análisis secuencial y de las coordenadas polares* (Gorospe, 1998).

Del conjunto de las tesis citadas en el párrafo anterior, nosotros teníamos ya conocimiento previo de cinco de ellas, fotocopiadas del original (Castillo, 1994; Moreno, 1996; Ruiz, 1996; Gallach, 1997, y Gorospe, 1998). Otras dos tesis doctorales no incorporadas a la citada base de datos “TESEO”, y que también aparecen en el presente trabajo relacionadas, resumidas y aprovechadas para los dos estudios que componen la presente investigación, estudios que fueron localizados orientando nuestra búsqueda bibliográfica en otras direcciones, han sido las tituladas *Valoració funcional de tennistes de diferents categories* (Solanelles, 1995) y *La Motivación y el Abandono Deportivo desde la Perspectiva de la Metas de Logro* (Cervelló, 1996).

Situándonos ahora en el contexto documental de las tesis doctorales que centran su objeto de estudio en la formación del técnico deportivo, más concretamente en el ámbito del estudio 2 de nuestra investigación, que considera el análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición, hemos consultado, directa y ampliamente, una serie de tesis doctorales orientadas hacia esa línea de investigación (Del Villar, 1993; Ibáñez, 1996; Viciano, 1996; Sáenz-López, 1998; Torres, 1998; Vieira do Nascimento, 1998; Yagüe, 1998; Ramos, 1999; Giménez, 2000), estudios que, no teniendo como objeto de estudio la especialidad deportiva del tenis, mantienen, sin embargo, al igual que sucede con las citadas tesis que se enmarcan en esta modalidad deportiva, una relación igualmente directa e inmediata con nuestra investigación, por abordarse en ellas aspectos sustanciales también tratados como cuestiones centrales en el presente trabajo, aspectos que, en líneas generales, pueden quedar resumidos en aquellos que se refieren a la formación de profesores en Educación Física y a la formación de los entrenadores deportivos, y que, en consecuencia, quedan directamente vinculados de forma secante al mencionado estudio 2 de nuestra investigación.

II.1.3. Publicaciones seriadas

Como ya señalamos (1999, pp XVI-XVII) en la introducción a un estudio realizado en colaboración con otros autores, por lo que respecta al análisis de las revistas científicas que se ocupan de la Educación Física y de las diferentes áreas de

las Ciencias del Deporte, y, más concretamente, al tratamiento que ofrecen del tenis, destacar que todas cumplen meritoriamente su objetivo: el intercambio de líneas de investigación que tienen de referente la modalidad deportiva del tenis como un objeto de estudio más de entre las múltiples opciones que integran el ámbito de la actividad física y el deporte.

Expresar, en este sentido, que el creciente interés por dotar de un *corpus* científico al tenis desde determinadas publicaciones seriadas encuentra hasta la fecha su máxima representación y mejor exponente en nuestro país cuando en 1996 la publicación científica *Apunts: Educación Física y Deportes* edita un dossier titulado *El tenis: una realidad desde diferentes perspectivas*, en el que se recogen artículos que, al ser englobados en distintos bloques (“evolución histórica y organización”, “enseñanza y aprendizaje”, “biomédico”, “psicológico” y “preparación física”), muestran profusamente las enormes posibilidades que ofrece nuestro deporte para ser estudiado desde diferentes ángulos de especialización, circunstancia que, por extensión, advierte de la necesidad de contemplar y tratar el tenis desde una perspectiva multidisciplinar donde las diferentes especialidades deben aunarse con el fin de que, coordinando la aportación del saber facilitada por cada una de ellas, se incrementen las posibilidades de obtener los mejores resultados posibles. Esta intervención conjunta propiciaría, entre otros hechos, diseñar el entrenamiento de modo que resulte viable trabajar de forma simultánea en el tiempo distintos aspectos del juego: físicos, técnicos, tácticos y psicológicos. Esta manera de concebir el entrenamiento comienza a dar sus primeros pasos en algunos deportes, siendo denominada por diferentes autores como *entrenamiento integrado*, tipo de entrenamiento al que, por su relevancia científica y creciente interés, nos referiremos más adelante en distintos momentos de este trabajo.

En el ámbito del proceso de revisión bibliográfica, acudimos también a las revistas específicas de tenis y a aquellas otras publicaciones seriadas de tema deportivo que recogen artículos referidos a esta modalidad deportiva, por constituirse en valiosas fuentes de información para su consulta y aprovechamiento en el presente estudio. En estas revistas, además de proceder a la revisión de los aspectos considerados en cada uno de los artículos, orientamos también nuestra atención a las referencias bibliográficas que cierran cada uno de ellos, amén de aquellos otros artículos dedicados monográficamente a los registros bibliográficos, por su evidente interés intrínseco.

En este sentido, y como muestra de lo dicho, revisamos, entre otros repertorios bibliográficos, la bibliografía general sobre tenis elaborada por Solanellas (1996, pp. 183-187), y la selección bibliográfica de tenis realizada por Capdevila (1996, pp. 188-190), que recoge una selección de libros, tesis y artículos de revistas, de reciente publicación y disponibles en los fondos bibliográficos de las bibliotecas de los INEFCs (Barcelona y Lleida).

II.1.4. Bases de datos

Con el fin de acceder a la documentación sobre las cuestiones objeto de estudio, consultamos diferentes bases de datos, a las que nos referimos en las líneas que siguen.

El proceso de búsqueda bibliográfica realizada en la base de datos “ISOC” nos ofreció una serie de referencias útiles para el estudio, por lo que decidimos tratarlas como fuentes documentales existentes sobre el tema específico objeto de nuestra investigación. Los registros más ajustados a los objetivos de la investigación extraídos a partir de la búsqueda efectuada en la citada base de datos se agrupan en tres núcleos temáticos: a) Documentación, b) Formación de entrenadores y profesores en Educación Física, y c) Tenis.

Otra base de datos consultada fue la ya citada base de datos “TESEO”, gestionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, base que contiene información sobre tesis doctorales leídas en las universidades españolas desde 1976.

En el proceso de revisión de las fuentes de documentación, orientamos también nuestras consultas a la base de datos *SportDiscus*. Desarrollada por el “Sport Information Resource Centre” (“SIRC”), *SportDiscus* es una base de datos internacional que contiene literatura de tema deportivo sobre todos los aspectos del deporte: medicina deportiva, fisiología del ejercicio, biomecánica, psicología, enseñanza, entrenamiento, educación física, *fitness*, deportes para discapacitados, equipamiento, etc.

Las otras Bases de Datos a las que también accedimos y que relacionamos a continuación fueron consultadas en soporte CD-ROM:

– *Heracles*: Base de datos de la red de información deportiva francesa, coordinada por el “INSEP” de París, y que contiene más de 50.000 registros sobre deporte, educación física y *fitness*.

– *Base de Datos Spolit*: Publicada por el Instituto Federal de las Ciencias del Deporte de Alemania, contiene literatura sobre todos los ámbitos de las Ciencias del Deporte: biomecánica, entrenamiento, medicina deportiva, todo tipo de deportes, así como temas relativos a otros campos relacionados con el deporte.

– *Rebium*: Contiene más de 300.000 registros de monografías de centros que integran la red de bibliotecas universitarias españolas y más de 28.000 publicaciones seriadas.

– *Base de datos ISBN*: Producida por la Dirección General del Libro y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, contiene referencias bibliográficas de todos los libros publicados en España desde 1965 a los que la Agencia Española del “ISBN” ha asignado el número de “ISBN”.

– *Bibliografía Nacional Española*: Recoge más de 300.000 registros de todas las monografías ingresadas por depósito legal en la Biblioteca Nacional de Madrid desde 1976.

Accediendo al contexto de *Internet*, consultamos la nueva página *web* del Servicio de Documentación de la Universidad de Extremadura, accediendo a las bases de datos clasificadas por áreas temáticas para efectuar las correspondientes búsquedas bibliográficas.

En este mismo entorno de *Internet*, y respecto de la modalidad deportiva del tenis, especialmente útil se evidenció la serie de artículos presentada por Crespo (1998, 1999) en la revista especializada de tenis *ITF Coaches Review*, artículos que tratan diferentes aspectos asociados al tenis en el contexto informático de *Internet*, y cuya periódica inclusión en la citada revista queda plenamente justificada por la presencia global, cada vez más creciente, de esta modalidad deportiva en la *red*, desde el momento en que organizaciones y asociaciones regionales, nacionales, internacionales, empresas, clubes y academias de tenis de todo el mundo están incorporándose a *Internet*.

En línea con lo que venimos diciendo, un claro ejemplo de la utilidad que ha reportado *Internet* a nuestra investigación lo ofrece la aparición de un artículo publicado en la *ITF coaching & sport science review*, en el que Cooke y Reid (2000) facilitan ejemplos de las fuentes de información (páginas *web*) sobre entrenamiento más interesantes, y que hacen referencia, entre otros aspectos, a las Ciencias del Deporte.

II.1.5. Bibliotecas

Del mismo modo, en el ámbito del proceso de revisión documental, realizamos estancias breves en determinados centros, con el fin de acceder, en sus bibliotecas, a la documentación sobre el tema objeto de estudio, las siguientes:

- Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Motricidad Humana de Lisboa, centro universitario que, dentro del ámbito internacional, ha acogido el mayor número de investigaciones acerca de la formación del profesorado de Educación Física y del técnico deportivo.
- Bibliotecas de diferentes Facultades de Ciencias del Deporte de Brasil (Universidad Federal de Santa Catarina, Centro de Deportes de Pôrto Alegre...).
- Biblioteca del Instituto Nacional de Educación Física de Madrid.
- Biblioteca de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, sede académica del presente estudio.
- Biblioteca del Instituto Andaluz del Deporte. Málaga.
- Biblioteca del área de docencia de la Federación Catalana de Tenis. Barcelona.
- Biblioteca de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis. Madrid.
- Petición y recepción de todas las referencias bibliográficas pertenecientes a la Biblioteca de la Federación Internacional de Tenis. Valencia.

II.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

En el apartado que sigue abordamos el análisis de la formación del profesorado de Educación Física, desarrollando tres núcleos de contenido, que vienen a corresponderse con otros tantos subapartados, en los que consideramos los siguientes aspectos y cuestiones centrales: la formación del profesorado de Educación Física como base para la formación del entrenador deportivo (subapartado II.2.1), los modelos de formación del profesorado de Educación Física (subapartado II.2.2) y la investigación en formación del profesorado de Educación Física (subapartado II.2.3).

II.2.1. La formación del profesorado de Educación Física como base para la formación del entrenador deportivo

El presente apartado recoge el análisis de una serie de cuestiones cardinales para los fines de nuestro estudio, y que pasamos a relacionar acto seguido.

Primeramente, trazamos un conjunto de referencias orientadas a confirmar el establecimiento de una serie de relaciones, semejanzas y correspondencias entre la formación del profesorado en general, la formación del profesorado de Educación Física, y la formación del técnico deportivo, ámbitos estos dos últimos que, junto a la formación del entrenador de tenis -en el mundo y en España-, y a la didáctica del tenis de alta competición, constituyen el marco de nuestra investigación (cuadro II.1). Para ello, nos centramos fundamentalmente en los ámbitos formativos correspondientes al profesor de Educación Física y al entrenador deportivo, por la mayor conexión y especificidad de estos dos contextos respecto de los objetivos de nuestra investigación.

El análisis de los aspectos citados viene a constituirse en una cuestión de especial importancia en nuestro estudio, pues solo una firme fundamentación de los mismos, que llevamos a cabo apoyándonos básicamente, y con criterios bibliográficos, en las opiniones vertidas por expertos y voces autorizadas en el tema, justificará los diferentes trasvases de elementos que en el presente trabajo practicamos de unos ámbitos formativos a otros, trasvases que, en algunos casos, explicitamos convenientemente, dado que así lo exige y requiere el hilo del discurso; en otros, los citados trasvases se muestran de forma tan notoria y evidente que obviamos su mención de modo directo.

En segundo lugar, y luego de incidir en la manifiesta importancia e ineludible necesidad de la formación del profesorado, establecemos una serie de referencias terminológicas sobre los sintagmas *profesor de Educación Física*, *formación del profesorado* y *formación del profesorado de Educación Física*, procediendo, pues, a la concreción significativa de los referidos sintagmas.

CUADRO II.1. Esquema de los ámbitos incorporados al marco teórico de nuestra investigación

ÁMBITOS DE CONOCIMIENTO		
Formación del profesorado de Educación Física	Formación del técnico deportivo	
	Formación el entrenador de tenis	
	Formación del entrenador de tenis en España	Formación del entrenador de tenis en el mundo
Didáctica del tenis de alta competición		

Por último, incorporamos a nuestro análisis una serie de cuestiones y aspectos esenciales hondamente vinculados a los ámbitos formativos del profesorado en general² y del profesorado de Educación Física, cuestiones y aspectos que se revelan como el núcleo de mayor sustancia significativa de este apartado a cuyos contenidos venimos refiriéndonos en los párrafos precedentes, y que reunimos en tres grupos de referencias.

Una vez efectuadas las referencias a la formación del profesorado de Educación Física (apartado II.2), nos centramos básicamente, acotando el estudio, en la figura específica del técnico deportivo (apartado II.3), y, más concretamente, de manera específica, en el entrenador español de tenis (apartado II.5), pues, además, en última instancia, y como expresa Ibáñez (1996, p. 138) en el apartado dedicado a tratar la relación existente entre la formación del profesorado y la formación del técnico deportivo -aspectos que abordamos, sin más dilación, acto seguido-, *“La formación del profesor y la del técnico deportivo son similares, pues en ambas el objetivo principal es la formación de formadores, aunque los ámbitos de aplicación y*

² La formación del profesorado, como área de estudio, ha sido tratada ya con suficiente profundidad, extensión y exactitud en otras investigaciones presentadas en forma de tesis doctoral. Sirvan, a título meramente indicativo y ejemplificador, los trabajos de Ibáñez, 1996 (Capítulo I: “Los modelos de formación del profesorado”, pp. 13-42); Ramos, 1999 (“Modelos de formación de profesores”, pp. 61-94); Viciano, 1996 (“Sobre el concepto formación. La formación del profesorado”, pp 15-67); o Giménez, 2000 (Apartado 2.1: “La formación del profesorado como campo de investigación”, pp 42-59).

desarrollo profesional sean diferentes”, expresándose también en este mismo sentido Moreno (1997, p. 197), quien, refiriéndose a la importancia y la necesidad de formación del entrenador deportivo, señala que la formación de éste no dista mucho de la del profesor de Educación Física o de la del profesorado en general.

En este sentido, y coincidente con las líneas anteriores se muestra el pensamiento de Ibáñez (1997a), quien, en el trabajo “Variables que afectan al establecimiento de los modelos de entrenador de baloncesto”, subraya el paralelismo existente entre la formación de los técnicos deportivos y la formación de los especialistas en Educación Física, señalando (p. 30) que la evolución de los técnicos deportivos se ha desarrollado de forma casi paralela a la formación de los especialistas en Educación Física en España.

Al hilo de lo expresado, compartimos con Moreno (2001, p. 26) la opinión (considerando, no obstante, las peculiaridades concretas y específicas que diferencian el contexto deportivo del académico) de que los dos ámbitos citados presentan una serie de elementos comunes y características coincidentes, semejanzas que se acrecientan esencialmente en lo que concierne a los objetivos generales a conseguir en la formación de técnicos deportivos y de docentes.

Es más, si acotamos el contexto del entrenador deportivo, y, concretándolo de manera específica, lo reducimos a un mayor nivel de concreción, la figura del entrenador de una determinada modalidad deportiva, las semejanzas existentes entre la formación del profesorado de Educación Física y la formación de entrenadores deportivos continúan, igualmente, siendo puestas de manifiesto, como exponen Del Villar y Fuentes (1999, p. 2), quienes, refiriéndose al entrenador de tenis como técnico docente, señalan que éste actúa como un profesor de educación física que debe dominar un conjunto de destrezas docentes que le permitan desarrollar la enseñanza de habilidades motrices específicas en el tenis.

En consonancia con las ideas expuestas anteriormente, consideramos que las enseñanzas que realizan el profesor de Educación Física y el entrenador deportivo manifiestan determinadas similitudes, no en vano ambos dominios incorporan un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que figuran como intervinientes un profesor/entrenador y unos alumnos/deportistas, proceso que incluye determinados contenidos objeto de impartición, con vistas a la consecución de unos objetivos

determinados, para los que han de emplearse diferentes estrategias, y existiendo en ambas situaciones formativas una serie de agentes y variables concretas que influyen en el desarrollo del proceso. En este sentido, consideramos también que la filosofía que subyace a los diferentes objetivos perseguidos con la formación del profesorado es igualmente aplicable para la formación de técnicos deportivos, mas debidamente contextualizada en el ámbito del entrenamiento deportivo.

Considerando lo dicho, con el objeto de precisar y completar las referencias que venimos dedicando a la formación del profesorado de Educación Física como base para la formación del entrenador deportivo, y con el propósito de desarrollar, en última instancia, de manera más amplia, profunda y fundamentada las bases teóricas que sirven de sustento a nuestro estudio, nos referimos ahora a algunas de las aportaciones contenidas en los trabajos de autores que se han ocupado en la actualidad muy por extenso de abordar el análisis de las relaciones y semejanzas que se establecen entre la formación del profesorado, la formación del profesorado de Educación Física y la formación del técnico deportivo. A estas contribuciones nos referimos también, posteriormente, en el presente estudio (apartado II.3, “La formación del técnico deportivo”), abordándolas con detalle y orientándolas más específicamente al ámbito formativo del entrenador.

Así, el título de un trabajo de Ibáñez y Medina (1999) nos parece bien significativo respecto de las cuestiones formuladas líneas arriba: “Relaciones entre la formación del entrenador deportivo y la formación del profesor de Educación Física”, trabajo en el que sus autores analizan algunas de las relaciones que pueden establecerse entre los modelos de formación del profesor, los modelos de formación del profesor de Educación Física, y los modelos de formación del entrenador deportivo (pp. 40-44). Para ello, se refieren en primer lugar a varios estudios en los que se establecen diferentes modelos de entrenador, basándose en un criterio predominante (Tausch, 1977; Chelladurai y Haggerty, 1978; Bauer y Ueberle, 1984), para aludir después, de un lado, y en el ámbito del profesorado, a los cuatro grandes modelos de formación del profesor expuestos por Zeichner (1983); de otro, a la taxonomía propuesta por Ibáñez (1996) de los modelos del entrenador deportivo basados en el papel predominante. Las relaciones que pueden establecerse entre los modelos de Zeichner (1983)–Ibáñez (1997b) son las mostradas en la figura II.1.

Ibáñez y Medina (1999) se refieren, asimismo, a las semejanzas existentes entre la formación del profesor de Educación Física y la formación del técnico deportivo (pp. 44-45), manifestando en este estudio los autores (1999, p. 40) que, a pesar de existir notorias diferencias entre los ámbitos formativos citados, pueden establecerse, no obstante, una serie de relaciones entre ambos, por guardar la formación del profesor y la formación del técnico deportivo ciertas semejanzas, desde el momento en que en los dos contextos de formativos el objetivo principal se orienta asimismo a la formación de formadores o preparadores, aunque los ámbitos de aplicación y desarrollo profesional sean diferentes, y afirmando también que *“Será en los objetivos o resultados a alcanzar, en las características y peculiaridades de su desarrollo profesional, en los contenidos a transmitir y métodos a aplicar donde encontraremos las diferencias más relevantes”*.

MODELOS DE PROFESOR

MODELOS DE ENTRENADOR

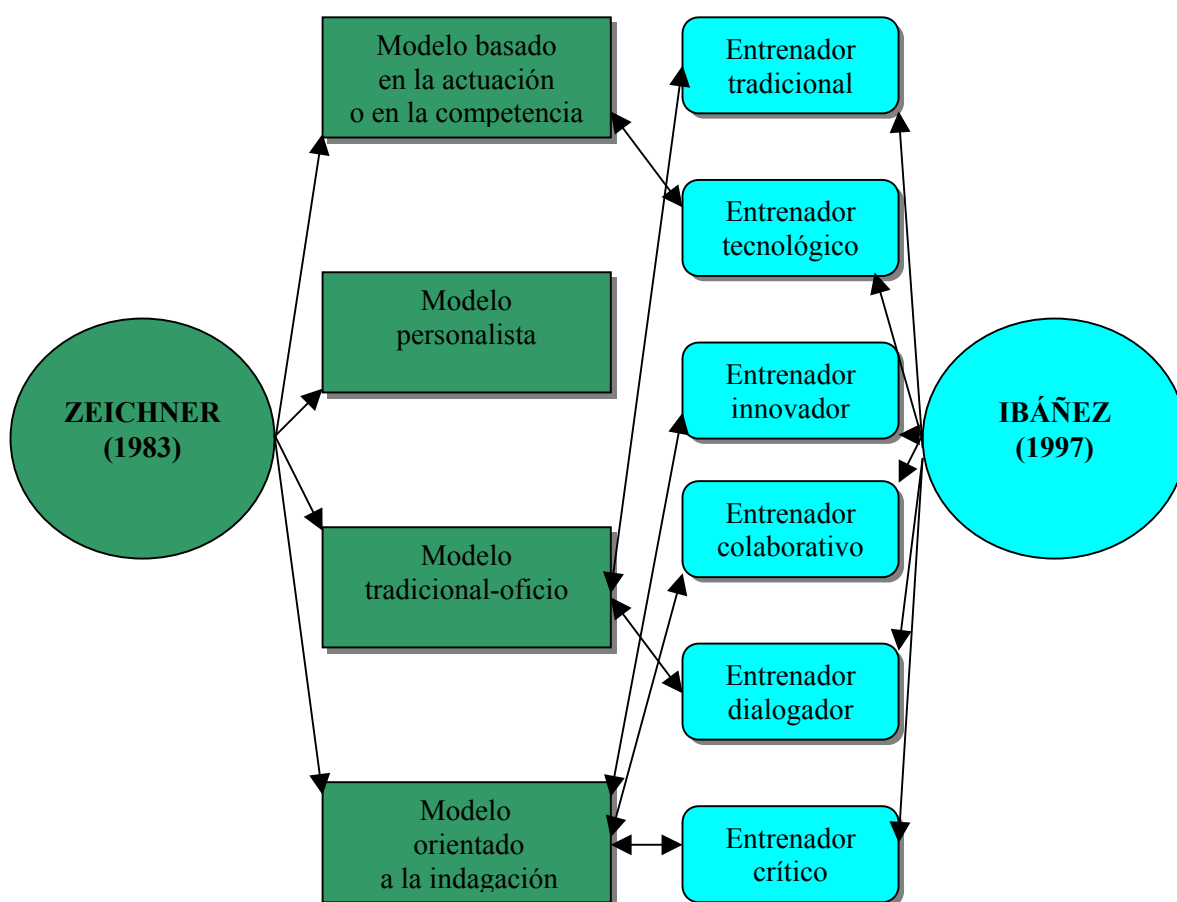


FIG. II.1. Principales relaciones entre los modelos de formación del profesorado, según Zeichner (1983), y los modelos de entrenador, según Ibáñez (1997b) (Tomado de Ibáñez y Medina, 1999)

Algunas de estas relaciones, las principales, a las que venimos aludiendo aparecen reflejadas, esquemáticamente, en el cuadro que sigue (cuadro II.2).

CUADRO II.2. Relaciones existentes entre el entrenador deportivo y el profesor de Educación Física, según Ibáñez y Medina (1999)

ENTRENADOR DEPORTIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias previas como jugador. • Contenidos o materias objeto de trabajo de similares características. • Proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido por un entrenador/profesor hacia un jugador o alumno.
PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico previo realizado tanto por el entrenador como por el profesor para elaborar la programación en función de las necesidades de los jugadores/alumnos, y con relación a unos objetivos propuestos. • Competencias del entrenador y del profesor semejantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> - Planificar y programar. - Informar sobre las actividades o ejercicios propuestos para su realización. - Organizar y controlar. - Corregir o aportar feedback. - Facilitar las relaciones socio-afectivas, y propiciar un buen clima en el grupo. - Evaluar.

Otro trabajo consultado, de muy reciente publicación, el estudio de Medina e Ibáñez (2000), viene de nuevo a confirmar que los ámbitos de formación del entrenador y de formación del profesor de Educación Física incluyen buen número de elementos coincidentes, semejanzas que afectan, básicamente, y de un lado, a los cuatro bloques de contenidos que habrán de cursar los futuros entrenadores en sus dos niveles formativos, esto es, técnico deportivo y técnico deportivo superior (nueva estructura formativa similar a la aplicada en la preparación de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y en la de los maestros especialistas en Educación Física), tal y como se establece a raíz de la promulgación del Real Decreto 1913/1997.

Creemos, por tanto, que tanto la formación inicial como la formación permanente del técnico deportivo pueden tomar como modelo la formación inicial y permanente del profesor de Educación Física, adaptando estos modelos de formación a la características definitorias del ámbito deportivo.

A la vista de la consideraciones planteadas líneas arriba, y como conclusión, queda claro, pues, que los distintos entornos formativos mencionados no se constituyen en compartimentos estancos o núcleos autónomos e independientes; muy al contrario, las relaciones y correspondencias establecidas entre ellos se evidencian como uno de los aspectos sustanciales y definidores de los referidos ámbitos formativos (fig. II.2), estimando Medina e Ibáñez (2000, p. 6) que, en consecuencia, muchos elementos, actividades, programas de formación y métodos de investigación sobre el profesor de Educación Física podrían extrapolarse con ligeras modificaciones y adaptaciones para actualizar y, en definitiva, mejorar la formación del entrenador deportivo, opinión que nosotros suscribimos en todos sus términos.

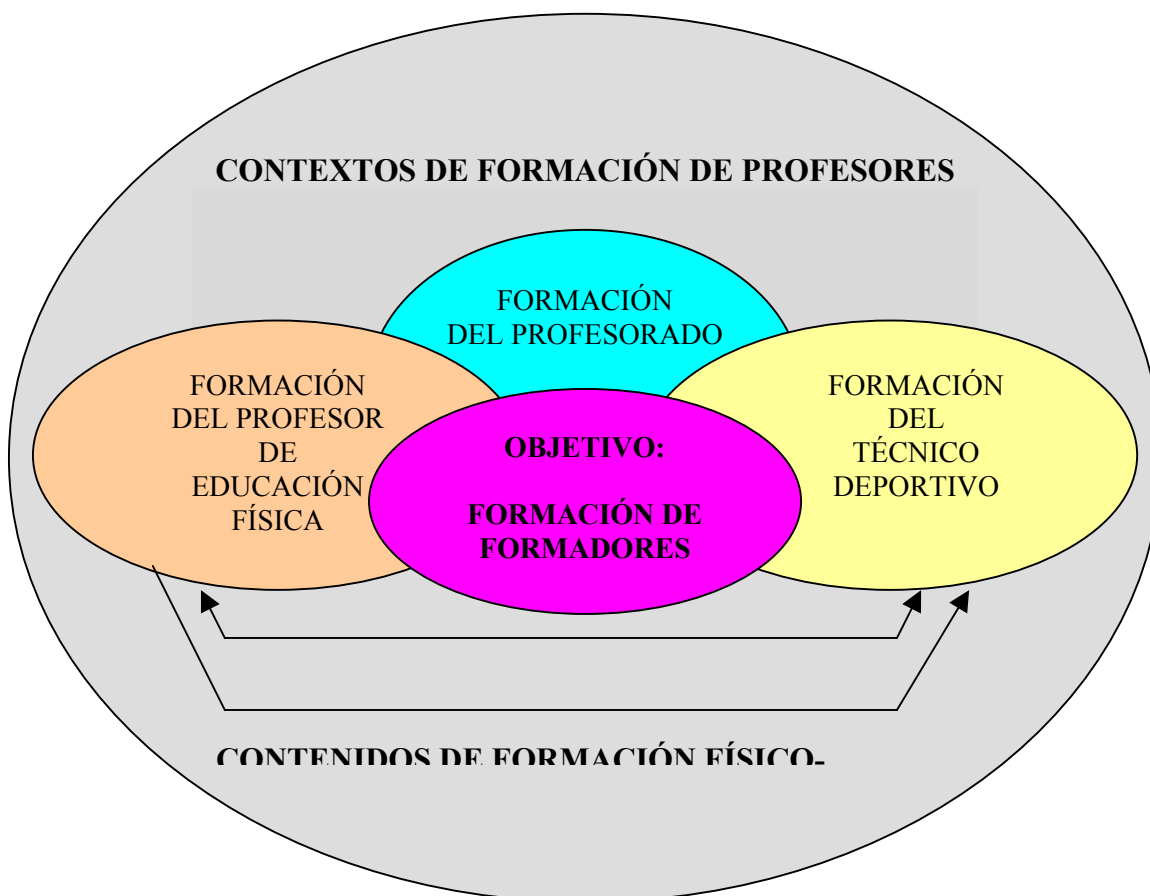


FIG. II.2. Ámbitos formativos de los profesores: Esquema de relaciones y transferencias

Finalizadas las anteriores consideraciones, y refiriéndonos ahora al papel que desempeña la formación del profesorado, manifestar que resulta un hecho notorio la enorme trascendencia del proceso formativo del profesorado, factor determinante, en última instancia, del éxito y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que los párrafos que siguen nos *obliguen* a trazar siquiera, y en primer lugar, unas breves notas que destaquen la importancia y necesidad de la formación del profesorado, para fijar, después, y con carácter introductorio, una serie de referencias terminológicas sobre los sintagmas *profesor de Educación Física*, *formación del profesorado* y *formación del profesorado de Educación Física*, con el fin de concretarlos significativamente.

Convenimos plenamente con investigadores tan reputados en el contexto educativo, como Gimeno (1982), Stenhouse (1985), Ferry (1991) o Carreiro da Costa (1996), citados por Ramos (1999, p. 11), en destacar la importancia de la formación del profesorado, constituida esta en un aspecto cardinal, necesario, de la calidad de la enseñanza, importancia que explica y justifica el hecho de que la formación del profesorado se haya constituido en una de las áreas de estudio dentro de la investigación educativa que mayor desarrollo viene manifestando en los últimos años.

En esta misma dirección se expresa Viciano (1996, p. 21), quien, textualmente, y refiriéndose al ámbito de la formación permanente, afirma: “*Nos parece conveniente mencionar y justificar la importancia de la Formación Permanente, aunque por todos es sabida la enorme trascendencia que está manifestando últimamente en nuestro país, donde las investigaciones sobre el profesorado se orientan cada vez más a su Formación Permanente*”³.

Nosotros, en un trabajo en colaboración con Ramos, Del Villar, Moreno y Julián (2000, pp. 151-152), incidimos en la importancia de la formación del profesorado, juzgando que el análisis de la copiosa bibliografía existente sobre la necesidad de la formación del profesorado revela una constante preocupación por determinar cuáles son los indicadores que llevan a cuestionarse la función de los diferentes centros de

³ López Sánchez (2000, p. 405), refiriéndose a las actividades de formación que llevan a cabo los profesores con posterioridad a su titulación y durante su período activo de enseñanza, señala que reciben diferentes denominaciones, como *formación continua*, *perfeccionamiento*, *desarrollo profesional*, *formación en-servicio* y *formación permanente*, actividades que atienden de forma genérica al proceso de formación que realizan los postgraduados en su ocupación profesional.

formación de profesores, y considerando que la necesidad de una buena formación de profesores que garantice el éxito y la calidad de la enseñanza se descubre como una de las áreas de estudio, dentro del dominio de la investigación educativa, que mayor desarrollo está teniendo en los últimos años.

Procedemos ahora, y como paso previo al análisis de las cuestiones y aspectos sustanciales propuestos para su examen en el presente apartado, a la concreción significativa de los sintagmas *profesor de Educación Física*, *formación del profesorado* y *formación del profesorado de Educación Física*, por contener estos sintagmas las bases conceptuales sobre las que se asienta el desarrollo de los aspectos citados, cuyo análisis emprendemos después.

Al hilo de la cuestión, asumimos, con Carreiro da Costa y otros (1996), la idea de que el desempeño de la función docente exige que se conciba al profesor como un profesional, esto es, una persona portadora de un profundo conocimiento científico y pedagógico y con capacidad para ejercer sus tareas profesionales con autonomía y responsabilidad. De esta manera, el profesor deberá ser reconocido, en consecuencia, como un profesional dotado de saberes y competencias específicas cuya adquisición se construye a través de un proceso adecuado de formación.

De igual modo, compartimos con Carreiro da Costa (1996, pp. 21-31) la idea de que es necesario concebir a los profesores de Educación Física como profesionales que presentan las siguientes características:

- Profesores dotados de un conocimiento científico y pedagógico profundo, que sepan responder a las preguntas *¿Qué enseñar?* y *¿Cómo enseñar?*, esto es, especialistas en la enseñanza de la Educación Física.

En este sentido, Shulman (1987) preconiza que la formación de un profesor debe incluir siete categorías de conocimiento. Las cuatro primeras contemplan las informaciones deseables para cualquier profesor, independientemente del área disciplinar. Son las que citamos seguidamente: -Conocimiento pedagógico general, -Conocimiento sobre los alumnos y sus características, -Conocimiento del contexto educativo, y -Conocimiento de los fines, objetivos y valores educativos. Las otras tres categorías, respetan la especificidad del área disciplinar, son: -Conocimiento de

la materia de enseñanza, -Conocimiento curricular, y -Contenido pedagógico de los contenidos.

- Profesores que posean un amplio repertorio de habilidades de enseñanza y presenten competencia técnica.
- Profesores que acrediten la importancia de la calidad de enseñanza y cuyo papel fundamental sea promover el aprendizaje.
- Profesores con espíritu crítico sobre sí mismos, capaces de analizar continuamente su enseñanza y el resultado de su trabajo, y dispuestos a promover los cambios que se muestren necesarios.
- Profesores que actúen de acuerdo con principios éticos y morales.

Considerando ahora en este contexto de precisiones terminológicas la referencia conceptual del sintagma *formación del profesorado*, para Villar (1990, p. 36), “*la formación del profesorado será el proceso de enseñar a los alumnos de los programas formativos cómo deben aprender a pensar*”. De otro lado, Marcelo (1989, p. 30), sintetizando la opinión de varios autores, define la formación del profesorado como “*el proceso sistemático y organizado, mediante el cual los profesores -en formación o en ejercicio- se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que de forma crítica y reflexiva propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional*”.

Nosotros concebimos la formación del profesorado, en un sentido amplio y general, no restrictivo, como un proceso continuo y sistemático que facilita el aprendizaje de determinados contenidos y la adquisición de destrezas docentes, al tiempo que posibilita el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva, y con el fin primordial de contribuir eficazmente a la mejora de la calidad de la enseñanza administrada a los alumnos (fig. II.3).

Al hilo del párrafo anterior, y con el fin de completar nuestra concepción relativa a la formación del profesorado, nos apoyamos, en las líneas que siguen, en las opiniones, que compartimos, de dos autores de lengua portuguesa, de reconocido

prestigio, Carreiro da Costa y Soares, cuyas concepciones sobre la formación de profesores vienen a reforzar la expuesta por nosotros anteriormente, ofreciendo, en consecuencia, una visión más precisa y exacta del sintagma en cuestión.

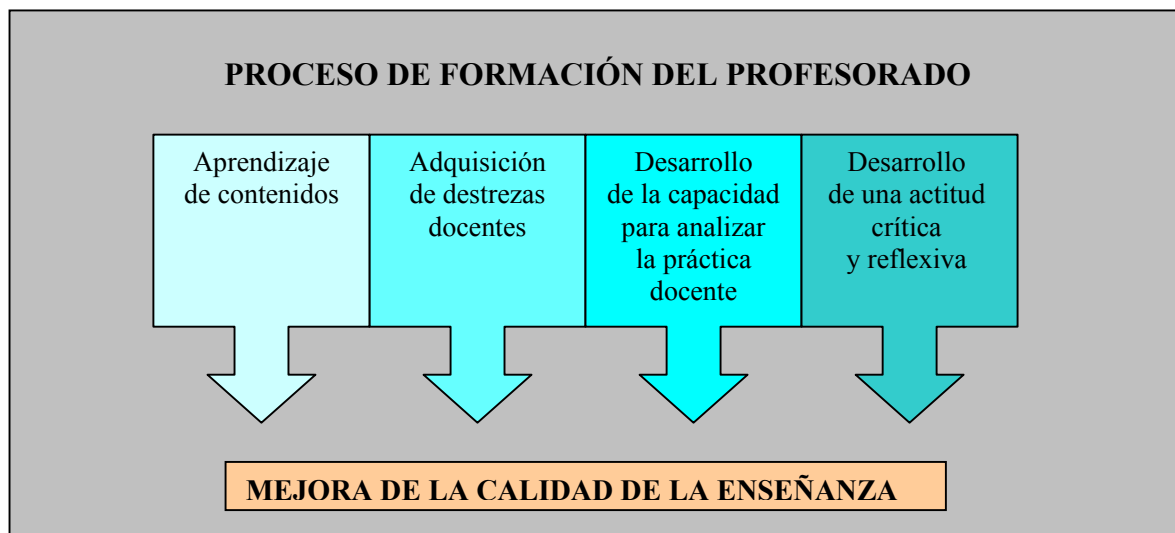


FIG. II.3. Formación del profesorado: Proceso

En este sentido, Carreiro da Costa (1996, p. 12-13), al utilizar el sintagma *formación de profesores*, está refiriéndose a la articulación de conocimientos, habilidades, tareas y métodos con el objetivo de promover el desarrollo de actitudes y competencias, que designa como *aprender a cómo enseñar*. Por otro lado, cuando habla de *contenidos* de formación, se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los sujetos que se forman, sean candidatos a profesores, sean profesores en servicio, deben adquirir en los programas de formación. Finalmente, cuando utiliza el término *estrategias*, se refiere a los procedimientos y actividades que los formadores de profesores utilizan para alcanzar los objetivos de los programas de formación⁴.

De otro lado, Soares (1996, p. 75), cuyo parecer adoptamos, entiende la formación de los profesores como un proceso continuo y sistemático de aprendizaje, en el sentido de innovación y perfeccionamiento de actitudes, saberes y procedimientos, y de la reflexión sobre valores que caracterizan el ejercicio de las funciones inherentes a la profesión docente, señalando que atribuir a la formación

⁴ Carreiro da Costa (1996, p. 21-31), al referirse a los objetivos y contenidos de la formación de profesores, resume su punto de vista sobre los objetivos que deberían estructurar la formación de profesores de Educación Física, señalando que definir los objetivos para la formación exige responder a la pregunta “¿Qué tipo de profesores debemos formar y preparar?”.

de profesores un carácter continuo y sistemático significa aceptar que esta tiene lugar, con frecuencia y regularmente, ya desde las primeras experiencias de formación a las que el candidato a profesor está sujeto, en cuanto alumno que es, en los bancos de la escuela básica y secundaria, pasando por el aprendizaje formal de la profesión que se desarrolla en los centros de formación inicial y por el período subsiguiente de inducción profesional, para prolongarse a lo largo de toda su vida profesional (formación continua).

Consideradas las notas anteriores alusivas a la formación del profesorado en general, y refiriéndonos ahora, de manera más específica, a la formación del profesorado de Educación Física en particular, hemos de precisar que la concepción formulada antes respecto de la formación del profesorado en el contexto educativo resulta igualmente aplicable y transferible, en sus líneas esenciales, a la formación del profesorado de Educación Física, pudiéndose extrapolar, pues, al contexto físico-deportivo, y salvando, lógicamente, las distancias impuestas por las diferencias existentes entre los dos ámbitos, relativas éstas, fundamentalmente, a los contenidos (contenidos de la formación específicos, esto es, contenidos físico-deportivos, en el dominio de la formación del profesorado de Educación Física).

Asimismo, la concepción expresada sobre la formación del profesorado de Educación Física se aplica también, debidamente contextualizada en su trasvase al marco del entrenamiento deportivo, a la formación de técnicos deportivos, desde el momento en que, como ya señalamos ampliamente en las páginas iniciales del presente apartado, los contenidos específicos de la formación del profesorado de Educación Física ofrecen muchos puntos coincidentes con los relativos a la formación del entrenador deportivo.

II.2.2. Los modelos de formación del profesorado de Educación Física

En el apartado que sigue nos ocupamos de los modelos de formación del profesorado de Educación Física. De esta manera, procedemos a la elaboración de un estudio de los paradigmas o modelos de formación del profesorado, análisis que planteamos, primeramente, desde una perspectiva general, a modo de visión global y sintetizadora del aspecto en cuestión, para centrar luego el análisis específicamente en el ámbito concreto de la Educación Física.

Recordemos, en este sentido, a modo de apunte previo, y como ya expresamos en otro momento del presente trabajo (apartado II.2.1 -“La formación del profesorado de Educación Física como base para la formación del entrenador deportivo”-), que el contexto educativo y el contexto deportivo evidencian, en este sentido, y como ya hemos señalado, una serie de manifiestas y evidentes semejanzas y relaciones (similitudes sustentadas, fundamentalmente, en lo concerniente a objetivos generales y contenidos), no en vano las líneas de investigación sobre formación de técnicos deportivos, que en la actualidad se muestran relativamente recientes, emplean como punto de partida los resultados y planteamientos de trabajos desarrollados en estudios sobre formación del profesorado a nivel general, y de forma concreta sobre formación del profesorado de Educación Física (Del Villar, 1993; citado por Moreno, 2001, p. 26). El propio Del Villar (1997, p. 129) señala, al respecto, que los modelos de formación del profesorado en Educación física discurren paralelos a los modelos sobre investigación en la enseñanza.

Procedemos ahora al examen de las referencias específicas a los modelos de formación del profesorado en Educación Física.

Así, el objetivo de las líneas siguientes se orienta al planteamiento de un análisis teórico sobre los diferentes modelos o paradigmas de la formación del profesorado, con la intención de ofrecer, en consecuencia, una visión panorámica de los diferentes modelos que existen dentro del campo de la formación del profesorado⁵, recogiendo a tal fin las clasificaciones propuestas por diferentes autores, paradigmas a los que nos referiremos exponiendo sus principales características y fundamentos, estableciendo las correspondientes relaciones que manifiestan, y siguiendo el criterio cronológico de exposición de los mismos, abordándolos con afán clasificador y de síntesis. Buena parte de las referencias dedicadas a los modelos de formación de profesores aparecen sustentadas fundamentalmente en el examen que efectuamos de las distintas revisiones que de los referidos modelos han realizado diferentes autores de nuestro país, y que aparecen recogidas en sus trabajos de investigación más recientes, presentados básicamente en forma de tesis

⁵ Ramos (1999, pp. 62) señala la evolución que se ha producido respecto de la terminología empleada por los diferentes investigadores para referirse a las diferentes *estructuras de racionalidad* (Marcelo, 1995); *Paradigmas de formación del profesorado* (Zeichner (1983), *Orientaciones conceptuales* (Feimam-Nemser, 1990), *Tradiciones de formación* (Liston y Zeichner, 1991), *Perspectiva en la formación del profesorado* (Pérez Gómez, 1995), anotando que en la mayoría de las tesis referidas a la formación del profesorado en el área de Educación Física se habla de *Modelos de formación de profesores*.

doctorales (Del Villar, 1993; Viciano, 1996; Sáenz-López, 1998; Yagüe, 1998; Ramos, 1999; Giménez, 2000; Moreno, 2001).

Como señala Ramos (1999, p. 61), han sido muchos los autores que han orientado sus esfuerzos al establecimiento de una clasificación oportuna y coherente de los distintos paradigmas que han venido sucediéndose en la formación de profesores, no en vano las concepciones del profesor han resultado muy variadas en función de unas u otras plataformas, paradigmas, orientaciones o modelos conceptuales, y siguiendo la evolución de estos paradigmas de formación el profesorado, como anota Del Villar (1993, p. 23), un desarrollo similar al de los paradigmas de investigación.

Al hilo del párrafo precedente, Romero (2000, p. 47) subraya que

“A pesar de la influencia del discurso dominante, la metodología de investigación positivista y sus modelos de formación del profesorado, actualmente existe en nuestro campo un importante grupo de investigadores que hemos optado por la negación o el cuestionamiento del paradigma técnico en la formación del profesorado en Educación Física, optando por una metodología de investigación interpretativa que ha originado un conocimiento que ha incidido sobre un modelo de formación del profesorado que le da más importancia al conocimiento práctico del docente”.

Como señala Viciano (1996, p. 41), a la hora de hablar de modelos o paradigmas en la formación del profesorado, éstos no pueden distinguirse en función de las diferentes etapas formativas de los profesores, esto es, no existen modelos orientados exclusivamente a la formación inicial y modelos orientados a la formación permanente, aunque pueda detectarse en cada uno de ellos un mayor ajuste y adecuación a una u otra etapa formativa.

Al hilo de la cuestión, merece destacarse, en primer lugar, de entre los modelos de formación del profesorado, y como una de las iniciativas que surgen en la década de los años setenta en el dominio de la investigación en formación del profesorado, la propuesta formulada por Joyce (1975), en la que opone un modelo tradicional a cuatro movimientos o planteamientos centrados en: -Las destrezas o competencias del profesor, -El conocimiento de la materia específica por parte del docente, -Los aspectos socioafectivos y de relación, y -La indagación y resolución de problemas por parte del profesor (cuadro II.3).

CUADRO II.3. **Modelos de formación del profesorado, según Joyce (1975)**

MODELO TRADICIONAL
• Sin conexión entre teoría y práctica. Visión normativa del currículum.
MOVIMIENTO DE COMPETENCIAS
• Basado en el dominio de destrezas o competencias docentes por parte del profesorado.
MOVIMIENTO DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA
• Basado en el conocimiento específico que el profesor posee de la materia para impartir.
MOVIMIENTO DE REFORMA PERSONALISTA
• La clave del desarrollo profesional se fundamenta en aspectos socioafectivos y de relación.
MOVIMIENTO DE ORIENTACIÓN SOCIAL
• Basado en los estudios de Dewey, se orienta a la indagación y resolución de problemas. Fomenta la construcción personal del conocimiento de los docentes.

Como se advierte claramente, el modelo tradicional acuñado por Joyce (1975) encuentra una correspondencia con el modelo tradicional o artesano propuesto por Zeichner (1983) y con la perspectiva tradicional formulada por Kirk (1986).

Posteriormente, Zeichner (1983), que se revela como uno de los autores clásicos que han abordado el estudio de las diferentes corrientes de investigación sobre la formación del profesorado, procederá al desarrollo de los diferentes modelos de formación del profesorado expuestos por Joyce (1975), contemplando cuatro paradigmas o modelos de formación en los que: -la actuación del profesor se concibe como una acción técnica (modelo comportamental), -la formación del profesor se entiende como un proceso de adquisición de un oficio (modelo tradicional), -la formación del profesor se concibe como un proceso de realización personal (modelo personalista), -el docente es contemplado como un sujeto reflexivo (modelo orientado a la indagación) (cuadro II.4).

CUADRO II.4. Modelos de formación del profesorado, según Zeichner (1983)

MODELO COMPORTAMENTAL O PARADIGMA CONDUCTISTA

- Parte de la epistemología positivista y surge dentro del desarrollo de la psicología conductista.
- La actuación del profesor se concibe como una acción técnica, constituido el docente en persona que ejecuta entrenamientos garantizados como predictores de rendimiento docente.
- El contenido del currículum de la formación de los profesores está predeterminado.
- El contexto social e institucional de la formación se considera válido y cierto.

MODELO TRADICIONAL O ARTESANO

- La formación el profesorado se concibe como un proceso de adquisición de un oficio, fijándose los alumnos en el modo como trabajan sus maestros, maestros que desarrollan destrezas susceptibles de aprendizajes, y a cuya actuación tratan de aproximarse los alumnos a través de ensayo-error.
- El contenido del currículum de la formación de los profesores está predeterminado.
- El contexto social e institucional de la formación se considera válido y cierto.
- Modelo que ha venido siguiéndose en los centros de formación del profesorado.

MODELO PERSONALISTA O PERSONALIZADO O HUMANISTA

- Encuadrado en los postulados de la fenomenología.
- La formación del profesorado se concibe como un proceso de realización *personal*, más que *profesional*, entendiéndose la enseñanza, pues, como introspección, y constituyéndose el autoconcepto en el principal referente del programa de formación, *concepto de sí mismo* que posibilita el desarrollo personal del docente y, en consecuencia, el aprendizaje.
- El contenido del currículum de la formación de los profesores no está predeterminado, pudiendo ser, por tanto, transformado.
- El contexto social e institucional de la formación se considera válido y cierto.

MODELO ORIENTADO A LA INDAGACIÓN⁶

- El docente es concebido como un sujeto reflexivo innovador, indagador, investigador activo, observador participante.
- El alumno es concebido como un agente activo de su propia profesionalidad.
- El contenido del currículum de la formación de los profesores no está predeterminado, pudiendo ser, por tanto, transformado.
- En el contexto social e institucional de la formación se promueven acciones de cambio.

⁶ Del Villar (1993, p. 15) se refiere al modelo de formación de profesores denominado por Zeichner y Liston (1987) *modelo orientado a la indagación*, modelo que parte de que el docente es un técnico, pero que es, al mismo tiempo, un sujeto reflexivo, que debe tomar una serie de decisiones para adaptar su conocimiento profesional a su contexto de actuación, de modo que los programas competenciales únicamente resuelven una parte de la formación, el carácter técnico, que, sin duda, tienen los docentes, y existiendo en este modelo un término clave que conceptualiza las características del programa de formación: el término *reflexión*.

Continuando en el ámbito de los paradigmas de formación, Ferry (1983, 1991) establece tres modelos de formación del profesorado atendiendo fundamentalmente al tipo de proceso y dinámica que siguen, así como a la eficacia que producen, modelos que recogen las cuatro tipologías formativas anotadas por buena parte de los autores (cuadro II.5).

CUADRO II.5. Modelos de formación del profesorado, según Ferry (1983, 1991)

<p style="text-align: center;">MODELO CENTRADO EN LAS ADQUISICIONES (Modelo que recoge los modelos academicistas y los técnicos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • El formado no interviene. • Todo está establecido de antemano. • El proceso es sistemático. • Se busca en el profesorado un resultado de adquisición de competencias.
<p style="text-align: center;">MODELO CENTRADO EN EL PROCESO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Basado en el desarrollo profesional como un <i>saber hacer</i> ante múltiples situaciones. • El proceso se constituye en el factor nuclear de la formación, contexto rico en experiencias formativas que permitan la transferencia de aprendizaje a las situaciones del aula.
<p style="text-align: center;">MODELO CENTRADO EN EL ANÁLISIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pretende que el profesor se constituya en un sujeto analizador de situaciones, en un analista activo, capaz de buscar soluciones contextualizadas, basadas en el conocimiento propio que tiene sobre la enseñanza.

En este ámbito de los modelos de formación, Kirk (1986) identifica tres perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y la formación del profesor, no recogiendo el modelo personalista de Zeichner (1983): -La perspectiva tradicional, -La perspectiva técnica, y -La perspectiva radical (cuadro II.6).

CUADRO II.6. Perspectivas de formación del profesorado, según Kirk (1986)

<p style="text-align: center;">PERSPECTIVA TRADICIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza se concibe como una actividad de carácter artesanal; y el profesor, un artesano.
<p style="text-align: center;">PERSPECTIVA TÉCNICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza se concibe como una ciencia aplicada; y el docente, como un técnico.
<p style="text-align: center;">PERSPECTIVA RADICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza se concibe como una actividad crítica; y el docente, como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica docente.

En el marco de la perspectiva técnica, nos parece oportuno subrayar ahora, con Contreras (2000, p. 32), que la recepción en España del modelo técnico de profesor es bastante tardía, mereciendo ser citada en este sentido la importante influencia ejercida por el profesor Sánchez Bañuelos y su obra *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*, cuya primera edición ve la luz en 1984 (2.^a edición ampliada en 1989), libro que, en su línea tecnológica, “*aporta importantes novedades al campo de la Didáctica de la materia [Educación Física] desde una visión ampliada del proceso educativo, que se traslada a la programación, basada en la determinación de objetivos conductuales, así como en la selección y secuenciación de contenidos y la consiguiente evaluación. Junto a ello, efectúa una ampliación de los estilos de enseñanza que plantea en la búsqueda una alternativa al tradicional y único estilo de mando directo utilizado hasta el momento*”.

En este ámbito de los modelos de formación del profesorado del que venimos ocupándonos merecen citarse algunas tipologías y orientaciones que incluyen o engloban en su seno otros modelos o paradigmas, esto es, ramificaciones del modelo inicial, como es el caso de las orientaciones conceptuales de Feiman-Nemser (1990), definidas éstas como un conjunto de ideas acerca de los objetivos de la formación de los profesores y los medios para conseguir alcanzarlas (cuadro II.7).

Carreiro da Costa (1996, pp. 13-16), refiriéndose a las orientaciones conceptuales en la formación de profesores, manifiesta que cada una de las orientaciones o alternativas conceptuales que estructuran la formación de profesores enfatiza una concepción de buen profesor y de buena enseñanza, preconiza propósitos específicos para la formación de profesores, y valora determinadas estrategias y procedimientos. Compartimos la opinión del autor citado (1996, p. 21) de que las cinco orientaciones conceptuales establecidas por Feiman-Nemser(1990) proporcionan una multiplicidad rica de puntos de vista cuando se trata de definir los objetivos y las prácticas que deben integrar los programas de formación de profesores en Educación Física, considerando, y a pesar de que cada una de las citadas orientaciones enfatiza diferentes ideas y soluciones, que no se excluyen y que ninguna de las mismas proporciona por sí misma un cuadro de soluciones acabadas para la formación de profesores.

CUADRO II.7. **Orientaciones conceptuales de Feiman-Nemser (1990; citado por Carreiro da Costa, 1996)**

<p style="text-align: center;">ORIENTACIÓN ACADÉMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza es concebida como un proceso de transmisión de conocimiento y desarrollo de la comprensión. • El profesor es contemplado como un intelectual y un especialista con una formación científica sólida.
<p style="text-align: center;">ORIENTACIÓN TECNOLÓGICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora las estrategias y los procedimientos susceptibles de desarrollar en los profesores competencias específicas de enseñanza • El principal objetivo de la formación de profesores es preparar profesores capaces de desempeñar con eficacia las diferentes tareas de enseñanza.
<p style="text-align: center;">ORIENTACIÓN PERSONALISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defiende que el aprender a cómo enseñar se constituye en un proceso personal que contribuye a ayudar al profesor a aprender a comprenderse y a desarrollarse como persona. • La cuestión principal en la formación de profesores es la promoción del desarrollo personal del docente.
<p style="text-align: center;">ORIENTACIÓN PRÁCTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centra la atención en la competencia, arte y pericia que los especialistas prácticos presentan en la realización de su trabajo. • La enseñanza se revela como un proceso de investigación y experimentación, aprendiendo los profesores a enseñar a través de la reflexión en la acción, y de la reflexión sobre la acción.
<p style="text-align: center;">ORIENTACIÓN CRÍTICA O SOCIAL-RECONSTRUCIONISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza las dimensiones política y ética de la enseñanza, considerando la formación de profesores como parte integrante de una estrategia global que contribuye a construir una sociedad más justa y democrática. • El profesor es contemplado como alguien que debe asumir dos papeles simultáneamente: el de educador y el de activista político.

Nota. Pérez Gómez (1992) destaca dos enfoques ramificados dentro de la orientación práctica formulada por Feiman-Nemser (1990), a saber: un *enfoque tradicional* y un *enfoque reflexivo sobre la práctica*.

En el cuadro que sigue (cuadro II.8) mostramos las correspondencias que, planteadas con criterio terminológico, se establecen entre los principales modelos o paradigmas de formación del profesorado, en los que incluimos también nuestra propuesta.

CUADRO II.8. Relaciones entre los principales modelos de formación del profesorado

Nuestra propuesta (adaptada de Gimeno (1982b, 1983a))	Joyce (1975)	Zeichner (1983)	Ferry (1983, 1991)	Kirk (1986)	Feiman-Nemser (1990)
Culturalista	Modelo Tradicional / Movimiento de orientación académica	Modelo tradicional o artesano		Perspectiva tradicional	Orientación académica
Psicologicista	Movimiento de reforma personalista	Modelo personalista o humanista	Modelo centrado en el proceso		Orientación personalista
Sociologicista	Movimiento de orientación social				
Técnico	Movimiento de competencias	Modelo comportamental o paradigma conductista	Modelo centrado en las adquisiciones	Perspectiva técnica	Orientación tecnológica
Técnico-crítico		Modelo orientado a la indagación	Modelo centrado en el análisis	Perspectiva radical	Orientación crítica o social-reconstruccionista
Reflexión práctica		Modelo orientado a la indagación	Modelo centrado en el análisis		Orientación práctica

II.2.3. La investigación en formación del profesorado de Educación Física

Antes de abordar directamente los aspectos centrales asociados a la investigación en formación del profesorado de Educación Física, y con el objeto de caracterizar conceptualmente, mediante unas breves notas, el contexto más amplio en el que la formación del profesorado de Educación Física se inscribe, esto es, el contexto de la enseñanza de las actividades físico-deportivas⁷, nos parecen convenientes, por orientadoras, las referencias que siguen, sustentadas en el ámbito general de la investigación en la enseñanza de las actividades físico-deportivas⁸, y teniendo

⁷ Piéron (1999, p. 14) utiliza la expresión *pedagogía del deporte*, empleándola indistintamente junto a *pedagogía de las actividades físicas y deportivas*, ya que, como señala el autor citado, “esta última denominación es más comprensible y probablemente está menos sujeta a controversias que el termino deporte”.

⁸ En el ámbito de la enseñanza de las actividades físico-deportivas, resulta de obligada consulta por parte del profesorado de Educación Física, con independencia del nivel de enseñanza en el que ejerzan su acción didáctica, la obra de Sánchez Bañuelos (1989), dirigida fundamentalmente, entre otros destinatarios, a los técnicos deportivos, colectivo objeto de estudio de nuestra investigación, enmarcada en la modalidad deportiva del tenis. El libro persigue como objetivo el intento de incorporar a la didáctica específica de la Educación Física y el Deporte las principales aportaciones

igualmente en consideración, como anota Moreno (2001, p. 222), que la investigación desarrollada en el ámbito de la Educación Física puede enmarcarse dentro de la investigación desarrollada en el ámbito educativo, hecho que explica que, consecuentemente, ambos contextos manifiesten una gran coincidencia respecto de la temática, metodología y concepciones imperantes en los estudios desarrollados en Educación Física y los realizados en el marco educativo o pedagógico general. Finalizadas las citadas referencias, incidiremos de modo directo en la investigación en formación del profesorado de Educación Física, efectuando un recorrido por los diferentes paradigmas, poniendo especial énfasis en los aspectos esenciales investigativos subyacentes al paradigma proceso-producto, por evidenciarse este modelo (que registra también la denominación de *Modelo Técnico*) como uno de los que gozan de gran tradición en el ámbito de la didáctica de la Educación Física. Anotar, asimismo, que, de manera progresiva, iremos adentrándonos en los ámbitos específicos correspondientes a la investigación en formación del profesorado y a la formación del profesorado en Educación Física, trasladándonos, en consecuencia, y a través de un proceso reductivo, desde un ámbito general (la investigación en la enseñanza de las actividades físico-deportivas) hasta otro más específico y particular (la investigación en formación del profesorado), para llegar hasta el núcleo temático que estructura el presente apartado, y alrededor del que se vertebran y articulan las notas y referencias que lo componen: la investigación en formación del profesorado de Educación Física.

En un trabajo realizado en colaboración con Moreno, Santos y Del Villar (2000, p. 247), manifestamos que cuando el investigador se dispone a realizar cualquier estudio o investigación en el ámbito de la Pedagogía del Deporte⁹, resulta un hecho frecuente recurrir, tomándolos como punto de partida, a los diversos trabajos realizados en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física, señalando que, no obstante tener, hasta cierto punto, la enseñanza de la Educación Física y el

de la investigación aplicada a las áreas del aprendizaje y el desarrollo motor. Como señala el propio autor (p. X), "*La intención de esta obra es servir de referencia básica sobre los elementos didácticos más importantes de la Educación Física y el Deporte*", estructurándose la misma en cuatro partes o bloques, rotulados, respectivamente, con los epígrafes "La didáctica de la Educación Física y el Deporte", "Análisis didáctico de las tareas motrices", "Bases para la programación en la Educación Física y el Deporte", y "El proceso de enseñanza-aprendizaje. Técnicas de enseñanza".

⁹ Al abordar, dentro del capítulo dedicado a la formación del profesorado de Educación Física y Deportes y a las líneas de investigación en Actividad Física y Deportes, las referencias a la investigación en el ámbito de la actividad física y del deporte en España, Ibáñez (1996, pp. 72-81), señala (p. 77) que el área deportiva se constituye en uno de los campos en los que la investigación ha sido desarrollada específicamente por los Licenciados en Educación Física, tras la aparición de un tercer ciclo para esta área de conocimiento, revelándose la diversidad como la nota característica de estos estudios, pudiendo encontrarse, entre otros, estudios centrados en líneas de investigación como la mejora de la enseñanza/entrenamiento deportivo (Raya, 1990; Vernetta, 1995).

entrenamiento deportivo características diferenciadoras, poseen también importantes semejanzas que posibilitan que en determinadas ocasiones estudios e investigaciones realizadas en un ámbito puedan ser útiles y tengan cierta aplicabilidad e importancia en el otro contexto.

En el estudio citado anteriormente (2000, p. 248) nos referimos también a los paradigmas o líneas conceptuales y metodológicas que han inspirado la investigación en didáctica de la Educación Física, citando tres paradigmas: -El paradigma proceso-producto, -El paradigma de los procesos de pensamiento y acción del profesor, y -El paradigma de los procesos cognitivos mediadores o de pensamiento del alumno (Carreiro da Costa, 1999), anotando que en Pedagogía del Deporte, y como indica Rodrigues (1997), la mayor parte de los trabajos han utilizado los paradigmas: descripción-correlación-experimentación y presagio-proceso-producto, siendo más recientes las investigaciones enmarcadas en el paradigma etnográfico (ecológico), paradigma de los procesos mediadores y estudios sobre los expertos.

Por su parte, en la revisión efectuada por Pérez Gómez (1983; citado por Ibáñez, 1996), se recogen cinco paradigmas contemporáneos importantes en investigación educativa, dentro de los que han ido desarrollándose diferentes modelos que fundamentan el proceso de formación del profesorado. Estos paradigmas son los siguientes: -El paradigma presagio-producto, -El paradigma proceso-producto, -El paradigma mediacional basado en el alumno, -El paradigma mediacional basado en el profesor, y -El paradigma ecológico.

Piéron¹⁰ (1999, pp. 19-28) alude también a los paradigmas de la investigación pedagógica general, señalando (pp. 19-20) que existen dos modelos o paradigmas

¹⁰ Para Piéron (1999, p. 15), “*La investigación pedagógica en este ámbito [la enseñanza de las actividades físicas y deportivas], se reparte generalmente en dos grandes categorías: 1. La investigación basada en la enseñanza, es decir, la que consiste en analizar lo que hacen profesores y alumnos y cómo sus comportamientos influyen en el aprendizaje y en las relaciones sociales en la clase [...]. 2. La investigación basada en los profesores, que estudia su preparación y su perfeccionamiento, tanto durante su formación como durante su actividad profesional. En este enfoque, encontramos estudios que se dedican a determinar la eficacia de los procedimientos de formación, o de adquisición de las habilidades y de las estrategias de enseñanza, o también a investigar porqué y cómo se convierte una persona en profesor*”.

El autor citado (1999, p. 16) anota también que “*Desde la década de los sesenta en la enseñanza general, y desde el comienzo de la década de los setenta en las actividades físicas y deportivas, un movimiento de investigación centrado en el desarrollo de los acontecimientos que ocurren en la clase ha intentado proporcionar una nueva dimensión científica a su enseñanza*”, apuntando a continuación que “*con este punto de partida, este movimiento se caracteriza por una amplia confianza en la acción que puede ejercer el profesor en su tarea educativa*”.

En las conclusiones del trabajo citado, Piéron (1999, p. 285) menciona los objetivos que caracterizan la investigación en pedagogía de las actividades físicas y deportivas: “*describir con precisión la realidad de la clase e identificar con la máxima objetividad los factores que influyen la relación educativa, establecer una relación más estrecha entre la teoría y*

que son los que más se han utilizado, a saber: el bucle “Descripción-Correlación-Experimentación” y el paradigma “Pronóstico-Proceso-Producto”, apuntando que *“Posteriormente, han completado o se han articulado sobre los que acabamos de citar, otros modelos o conceptos de investigación: el procedimiento etnográfico, el paradigma de los procesos mediadores y el concepto de experto principalmente”*.

Refiriéndose al paradigma ecológico, Piéron (1999, pp. 23-24) cita a Doyle (1986, p. 452), para quien el paradigma ecológico *“tiene como objeto el estudio de las relaciones entre las necesidades del entorno, es decir, las situaciones de la clase, y la forma en la que los individuos responden a ellas”*, apuntando acto seguido Piéron que *“Siguiendo el modelo ecológico, el observador desea entrar de forma más profunda en el mundo del participante y comprender los significados que ha podido elaborar”*.

En consonancia con lo expresado, menciona Piéron (1999, p. 23) los principios generales que subyacen en la concepción de Doyle respecto del paradigma ecológico:

- Doyle considera la enseñanza como un conjunto estructurado de tareas.
- Cardinal en la concepción de Doyle se muestra la idea de transacción “resultado-calificación”, que implica que el alumno manifiesta los comportamientos necesarios para la obtención de notas favorables.
- El último objetivo de esta clase de investigación lo constituye el proporcionar una explicación coherente del funcionamiento de la clase, de la escuela o de la situación que esté estudiándose, señalando igualmente Piéron (1999, p. 23), al respecto, que *“Se intenta efectuar la descripción en profundidad y de forma crítica, situándose en una perspectiva de globalidad, aunque se esté más interesado particularmente en la interpretación que dan los profesores”*.

Avanzando en el dominio del paradigma proceso-producto, se refiere Romero (2000), en el apartado dedicado a la explicitación de un marco conceptual y metodológico en la formación del profesorado, a las tres grandes aproximaciones teóricas que guían el modo de desarrollar las investigaciones en el campo

las prácticas en clase, en definitiva, tener en cuenta los elementos identificados de esta manera para preparar y perfeccionar a los profesores”.

educativo: la positivista (enfoque cuantitativo), la interpretativa (inspirada en la fenomenología), y la sociocrítica (cambios y transformaciones sociales), y, deteniéndose en la investigación de corte positivista, señala (p. 49) que, si en un primer estadio el modelo *presagio-producto* orientaba sus preocupaciones a generar conocimientos sobre las cualidades o características (de naturaleza física o psicológica) que deberían tener los profesores de Educación Física, en un segundo momento (entre los años 1960-1970), en las investigaciones didácticas aparece el modelo *proceso-producto*, encaminado a la pretensión de determinar las competencias o destrezas de los docentes respecto del aprendizaje de los escolares. Esta clase de modelos didácticos y su teoría, orientaban, como manifiesta Romero (2000, p. 50), a unos modelos de formación del profesorado asentados sobre una perspectiva tradicional y técnica, cuestionada por el autor citado, por alejarse de la realidad práctica de los docentes.

En este sentido, Del Villar (1997), citado por Ramos (1999, p. 95-96, 99-100), a los que seguimos en las referencias dedicadas a los modelos de formación del profesorado de Educación Física, propone tres modelos a fin de presentar la panorámica actual de investigación sobre formación de profesores en Educación Física: -El Modelo Técnico (este modelo, que se correspondería con el paradigma behaviorístico comentado por Bain (1990, 1992) o con la perspectiva tecnológica, aporta como propósitos fundamentales para la formación de profesores en Educación Física la *adquisición y perfeccionamiento de competencias de enseñanza* relacionadas con la eficacia pedagógica), -El modelo Cognitivo-Reflexivo (este modelo, que se correspondería con el *enfoque reflexivo sobre la práctica* y que estaría directamente relacionado con la *teoría de la socialización ocupacional* propuesta por Bain (1990, 1992), se constituye en un modelo centrado en el proceso cognitivo de sus participantes (profesores y alumnos), y no siendo el comportamiento observable el único objeto de consideración, sino que este comportamiento docente se manifiesta como el resultado de un complejo proceso de pensamiento, reflexión y toma de decisiones), y -El modelo Socio-Crítico (modelo que en Educación Física defiende las mismas ideas que el *enfoque de crítica y reconstrucción* -enfoque este que, como señala Ramos (1999, p. 90), se define partidario en la consideración de la enseñanza y en la formación del profesorado de valores singulares y concretos, que pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria.

En el ámbito del modelo socio-crítico, la formación de profesores deberá contemplar no sólo las cuestiones de orden pedagógico, sino también las de índole política, ética y moral implicadas en la actividad docente (Carreiro, 1996, p. 18), no siendo suficiente en la formación de profesores en Educación Física el desarrollar individuos que dominen las competencias docentes, y que a la vez reflexionen sobre su práctica en el aula, sino que deben buscarse profesores que reflexionen sobre la realidad social en su conjunto, profesores emancipados, autónomos en continua actitud de crítica y cambio social (Del Villar, 1997).

Al hilo de las líneas precedentes, destaca Moreno (2001), de entre las clasificaciones que reconocen la importancia capital de las destrezas docentes y la capacidad reflexiva del profesor, las realizadas por Bain (1990, 1992) y la expuesta por Del Villar (1997), presentándolas comparativamente en un cuadro realizado al efecto, y que nosotros ofrecemos, muy resumido (cuadro II.9), limitándonos a fijar las correspondencias de carácter terminológico y mencionar los autores más destacados que se sitúan en cada uno de los paradigmas o modelos de formación del profesorado, ya que las referencias de carácter teórico relativas a las características generales y a las características asociadas tanto a los objetivos de la formación del profesorado, como a los objetivos de los programas de formación han sido descritas de manera detallada en el párrafo anterior.

CUADRO II.9. Modelos en la formación del profesorado de Educación Física, según Bain (1990, 1992), y Del Villar (1997) (Tomado de Moreno, 2001)

BAIN (1990, 1992)	DEL VILLAR (1997)
1. Paradigma behaviorístico	1. Modelo Técnico
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
Autores destacados: Templin y Schempp (1989), Del Villar (1993), Medina (1995), Romero (1995), Granda (1996), Viciano (1996), Sáenz-López (1998), Ramos (1999).	
3. Teoría crítica	3. Modelo socio-crítico
Autores destacados: Tinning (1987a), Hellison y Templin (1991), Kirk (1986a), Sparkes (1991), Fraile (1993), (García Ruso (1993), Devís (1994), Pascual (1994).	

Considerando lo dicho, en los párrafos que siguen procedemos a efectuar un conjunto de referencias que, planteadas a modo de revisión, ofrecen una perspectiva panorámica, y evolutiva, de las líneas de investigación en el contexto de la

educación física (de aplicación también al área deportiva) enmarcadas en los diferentes modelos de investigación en la didáctica de la Educación Física, siguiendo de cerca para tal fin las referencias expuestas por Del Villar (1997, pp. 129-135) en la revisión que efectúa de los trabajos encuadrados en los diferentes modelos de investigación en la enseñanza de la Educación Física.

- ***Modelo técnico o paradigma proceso-producto***

Los estudios realizados siguiendo el modelo técnico o paradigma proceso-producto, de corte positivista y centrados en la utilización de la observación sistemática en el aula, gozan, como ya hemos señalado, de gran tradición en la didáctica de la Educación física, destacando, tras los trabajos de Anderson (1971) sobre análisis de enseñanza (autor este que se constituye en el iniciador de las investigaciones encuadradas en este modelo), los estudios de Siedentop (1972), Rosenshine y Furst (1973), Bain (1976), Piéron (1976), Cheffers (1978), Martinek (1983), Lawson (1983) y Metzler (1983). Entre los autores españoles que orientan sus trabajos dentro del modelo técnico o positivista destacan Castañer (1992), Castejón (1992), Camerino (1994) y Delgado Noguera (1990).

En el contexto de este modelo destacan tres líneas de investigación, a saber: -Los estudios que describen de forma sistemática aquello que sucede en el aula, -Los estudios que buscan la relación entre conducta docente y aprendizaje de los alumnos, y -Los estudios orientados a la comparación entre diferentes estilos de enseñanza.

En consonancia con lo expresado, y como indican Contreras (2000, p. 33) y Carreiro da Costa (1999), las investigaciones centradas en la eficacia pedagógica han sido las que han dominado el panorama de la Educación Física durante los últimos veinte años, ocupándose fundamentalmente de las relaciones existentes entre el factor tiempo de práctica del estudiante y la consecución del aprendizaje, así como comparaciones entre diferentes métodos de enseñanza con relación a la eficacia.

Instalados plenamente en el marco del paradigma proceso-producto, expresar, asimismo, de manera más específica, que los aspectos que han llevado al desarrollo y evolución del paradigma proceso-producto en el ámbito de la Educación Física

han sido: a) Instrucción directa, b) tiempo de aprendizaje en Educación Física, c) Intervenciones del profesor, y d) Comportamiento de los alumnos. Contreras (2000, p 33), pronunciándose al respecto, manifiesta que los resultados de la investigación sobre la eficacia pedagógica le llevan, de acuerdo con Siedentop (1991), a aislar cuatro factores que parecen desempeñar un papel decisivo en el aprendizaje exitoso de las actividades físicas, a saber: -El tiempo potencial de aprendizaje motriz, -El *feedback* pedagógico, -Un clima positivo en la relación pedagógica, y -Una adecuada organización de la clase.

En sentido semejante, y en el mismo marco conceptual del término *eficacia*, voz especialmente significativa en el entorno del modelo técnico o paradigma proceso-producto, se expresa Del Villar (1997, pp. 130-131), quien anota que las investigaciones y trabajos situados en el marco del modelo o paradigma técnico están muy centrados en el estudio del profesor y de su conducta, mas no teniéndose en cuenta, sin embargo, las variables mediacionales del contexto y el pensamiento docente.

Como objetivos de esta clase de investigaciones, pueden destacarse las siguientes: -Identificar patrones estables de comportamiento docente, - Correlacionar estos patrones estables con el rendimiento académico de los alumnos, buscando identificar aquellas conductas que se muestren más eficaces, y -Elaborar programas de entrenamiento que permitan la adquisición de patrones de comportamiento docente eficaz.

De esta manera, la preocupación por la eficacia docente vendrá a constituirse en el centro de interés de los referidos estudios, pudiendo destacarse, entre otras, las aportaciones de Rosenshine y Furst (1973), autores que ofrecen una propuesta de las principales conductas docentes, a saber: -Claridad en la presentación, - Entusiasmo del profesor, -Variedad de actividades, y -Comportamiento del profesor orientado a la tarea; o el programa desarrollado por Siedentop (1983) en la Ohio State University sobre una serie de competencias específicas, que aparecen expuestas en el cuadro II.10.

CUADRO II.10. Competencias específicas de un programa desarrollado por Siedentop (1983) en la Ohio State University

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Reducción de los períodos de presentación de actividades. • Aumento de la frecuencia de <i>feedbacks</i> proporcionados por el profesor. • Aumento de las interacciones positivas. • Utilización más frecuente del nombre del alumno, para llegar a una relación pedagógica más personalizada. • La reducción de períodos de observación sin interacción. • La reducción de períodos de transición, durante los cuales el alumno se desplaza para ir de aparato en aparato, o a colocar el material. • La reducción de períodos de inactividad de los alumnos.

Piéron (1988) realiza también un buen número de investigaciones con el objetivo de hallar las conductas docentes más eficaces, resumiendo este mismo autor (1999, p 287) los resultados de la investigación sobre la eficacia en los términos que siguen:

“El profesor eficaz es el que encuentra los medios para mantener a sus alumnos implicados de la forma apropiada en el tema y esto durante un porcentaje de tiempo elevado, sin recurrir a técnicas o a intervenciones coercitivas, negativas o de castigo. Los ingredientes de la eficacia escolar podrían ser muy bien:

- Un porcentaje de tiempo elevado dedicado a la materia objeto de enseñanza (tiempo útil de aprendizaje),
- Un nivel elevado de comportamientos directamente relacionados con las tareas que debe aprender.
- Una buena adaptación del contenido de la enseñanza a las habilidades de los alumnos
- El desarrollo de un clima afectivo positivo en la clase.
- El desarrollo de estructuras de trabajo en clase que son favorables a la implicación (el segundo punto citado), sin alterar el clima positivo.

Todos estos elementos contribuyen en lo que llamamos una pedagogía del éxito”.

Delgado (1990), por su parte, propone un entrenamiento docente con el objeto de lograr las siguientes destrezas docentes: -Claridad en la presentación del mensaje docente, -Posición destacada del profesor durante la información inicial, -Elevada tasa de correcciones específicas relacionadas con la tarea motriz, y -Elevado tiempo de práctica motriz.

En consonancia con los aspectos que venimos exponiendo, centrados en el contexto del paradigma proceso-producto, señala Marcelo (1995, p. 90), en el apartado titulado “La enseñanza como tarea del profesor”, (pp. 63-117), más

concretamente en el apartado dedicado a la investigación en la enseñanza (pp. 83-117), que una de las preocupaciones de la investigación proceso-producto en la enseñanza ha sido identificar patrones de enseñanza eficaz que predigan, en algún sentido, el rendimiento de los alumnos”, anotando que una enseñanza eficaz estaría: 1. Centrada en el profesor, 2. Orientada a la tarea, 3. Orientada a la creación de expectativas positivas, 4. Presidida por la cooperación entre los estudiantes, 5. Basada en una afectividad no negativa, y 6. Caracterizada por una estructura estable. Señala el autor citado (1995, p. 91) que estas seis dimensiones afectan positivamente el rendimiento de los alumnos, en función de los resultados analizados por Murphy, Weil y McGreal (1986).

En el marco del modelo proceso-producto, se refiere también Marcelo (1995) al trabajo presentado por Anderson y Burns (1989), en el que sintetizan de nuevo los hallazgos obtenidos en la investigación proceso-producto, tanto en lo que se refiere a la enseñanza como al profesor. Estos autores, a partir de la revisión realizada, llegan a las siguientes conclusiones: 1. No existe una definición universal del profesor excelente, bueno o eficaz. 2. Los profesores varían en gran medida en sus características personales y profesionales, algunas de las cuales se relacionan con lo que ocurre en sus clases. 3. Las características de los profesores no tienen un impacto directo en el rendimiento de los alumnos, aun cuando sí puede ser indirecto. 4. Los profesores evolucionan a lo largo de un conjunto predecible de fases cualitativamente diferentes desde principiantes hasta un nivel de experto.

Continuando en este repertorio de hallazgos obtenidos por Anderson y Burns (1989) en la investigación proceso-producto, un segundo grupo de conclusiones, relativas a la enseñanza, muestra que: 1. Los profesores asumen un papel central, directivo y activo en sus clases, dedicando la mayor parte del tiempo a hablar con los alumnos y a supervisar las tareas académicas de los alumnos. 2. Las diferencias en conductas docentes individuales no se asocian fiablemente con diferencias en el rendimiento de los alumnos, resultando poco probable que la conducta de un profesor que se asocia a rendimiento académico en un lugar pueda asociarse con el rendimiento en otro contexto, puesto que la enseñanza no se caracteriza por la estabilidad. 3. Si las conductas docentes se han de asociar de forma fiable con el rendimiento de los estudiantes, entonces se pueden identificar patrones, o grupos de esta conductas. 4. Considerar la enseñanza desde una perspectiva funcional más que

conductual puede permitir una mayor comprensión de la enseñanza en general, y de la enseñanza eficaz en particular (Marcelo, 1995, p. 91).

Piéron (1999, p. 21), refiriéndose al paradigma Pronóstico-Proceso-Producto, señala que *“En general, las relaciones “pronóstico-producto” son débiles. Las características de los profesores raramente explican más del 5 % de las variables de rendimiento de los alumnos, y a menudo mucho menos (Bloom, 1979). Sin embargo, el conocimiento de los valores y actitudes del profesor o del estudiante en prácticas puede contribuir a aclarar estos comportamientos y sus decisiones en la acción pedagógica”*. Para el autor citado (1999, p. 21), *“En la enseñanza en clase, los estudios experimentales basados en el producto o asociando el pronóstico y el producto, sólo han generado resultados decepcionantes. En las actividades físicas y deportivas, los conocimientos adquiridos gracias a esta metodología de investigación son también bastante pobres”*.

- ***Modelo cognitivo-reflexivo o paradigma interpretativo***

Tras las notas relativas al paradigma proceso-producto, y trasladando ahora las referencias al paradigma cognitivo-reflexivo (conocido también como *pensamiento del profesor*), coincidimos con Del Villar (1997, p. 131) en afirmar que las nuevas concepciones cognitivas del aprendizaje escolar, así como los nuevos presupuestos epistemológicos de la investigación educativa, configuran un nuevo modelo de investigación centrado en el proceso cognitivo de los intervinientes o participantes, profesor y alumnos, no siendo el comportamiento observable el único objeto de consideración. Este comportamiento docente se muestra como el resultado de un complejo proceso de pensamiento y toma de decisiones, de ahí que para comprender los motivos y razones de la conducta del profesor, se haga necesario indagar y rastrear en su pensamiento, ya que el profesor no explicita de manera habitual sus pensamientos, y utilizando en esta labor de indagación técnicas cualitativas de investigación (entrevistas, autoinformes, documentos personales, grupos de discusión, etc.).

Como autores más representativos en la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores en la enseñanza de la Educación Física destacan Templin (1979), McPherson (1982), Lawson (1983), Harris y Park (1983), Schemp (1983) y Evans (1986). Entre los autores españoles que orientan sus trabajos dentro del modelo

cognitivo-reflexivo, merecen destacarse los trabajos de Hernández Álvarez (1992) y de Del Villar (1993), trabajos que han sentado las bases de la investigación sobre el pensamiento de los profesores, o los estudios de Medina (1995), Romero (1995), Granda (1996), Viciano (1996) y Ramos (1999), a algunos de los cuales nos referimos más detalladamente al final de este apartado.

Se concretan en dos las premisas básicas -formuladas por Clark y Yinger (1979), y ratificadas por Shavelson y Stem (1983; en Marcelo, 1987)- sobre las que se fundamenta el paradigma del pensamiento del profesor: -El profesor se evidencia como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, que emite juicios, tiene creencias, y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, -Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

Dentro de este modelo reflexivo, surge la necesidad de adquirir una nueva competencia, la capacidad de analizar la propia práctica docente, constituyéndose la concreción del contenido de la reflexión en el principal objeto de estudio de las investigaciones didácticas actuales.

Para Carreiro da Costa (1999; citado por Moreno, 2001, p. 225), entre las principales temáticas abarcadas por las investigaciones y estudios enmarcados en el modelo reflexivo, pueden destacarse las siguientes: -Creencias de los profesores, -Aspectos sobre la planificación, -Relación entre planificación y los comportamientos de profesor y alumnos, -Problemas prácticos de los profesores, -Percepciones personales de los alumnos, -Percepciones sobre el comportamiento del profesor, y -Procesos cognoscitivos de los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las investigaciones orientadas en esta dirección merecen citarse los de Schön (1983), que estudia la formación de profesionales reflexivos; Van Manen (1975), autor que establece tres niveles de reflexión: técnico, práctico y crítico; Zeichner (1987), que ratifica los niveles propuestos por Van Manen (1975), incorporándolos a sus programas de formación del profesorado; o, en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física, el trabajo de Del Villar (1993), estudio en el que se concretan tres niveles reflexivos dentro del conocimiento práctico de los profesores (cuadro II.11).

En el contexto del modelo cognitivo-reflexivo, Clark y Peterson (1986) dividen la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores en tres áreas: 1.^a Pensamientos y decisiones durante la planificación de la enseñanza, 2.^a Pensamientos interactivos y toma de decisiones, y 3.^a Teorías implícitas y creencias de los docentes.

CUADRO II.11. Niveles reflexivos del conocimiento práctico de los profesores (Del Villar, 1993)

CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LOS PROFESORES NIVELES REFLEXIVOS
1. Nivel descriptivo
<ul style="list-style-type: none"> • Narración, por parte del profesor, de aquello que realiza en el aula, poniendo especial énfasis en describir la secuencia de actividades de la sesión. • Implicación cognitiva escasa: el profesor no analiza los problemas, no emite juicios ni valoraciones. • Explicitación o descripción de lo sucedido como primer paso para la reflexión.
2. Nivel interpretativo
<ul style="list-style-type: none"> • El docente analiza los problemas del aula, siendo consciente de sus dilemas y limitaciones. • Nivel reflexivo más avanzado: el profesor se halla en condiciones de analizar técnicamente lo ocurrido en el aula, a la vez que descubrir las implicaciones sociales y personales de sus decisiones. • El profesor conoce y comprende lo que ocurre en el aula.
3. Nivel propositivo
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor es capaz de prever las contingencias que pueden aparecer tras sus decisiones. • El profesor es capaz de planificar alternativas de intervención, de proponer estrategias didácticas para solucionar sus problemas, razonando los motivos de sus decisiones. • El docente es dueño de la dinámica del aula: conoce el origen de los problemas, y es capaz, en función de su conocimiento práctico, de intervenir en la acción.

Con relación al análisis de la literatura sobre los procesos de pensamiento de los alumnos, se concibe al alumno como parte activa del proceso de enseñanza, de ahí que se proceda al análisis de los procesos cognitivos por los que el alumno desarrolla su aprendizaje. Coincidimos con Torres (1998, p. 56) en que este análisis permite considerar que estos procesos se revelan como una cuestión importante de investigación en las actividades físico-deportivas, ya que permitirá comprender mejor cómo se facilita el aprendizaje en la enseñanza, señalando que parece evidente que solo la observación del comportamiento exterior del alumno sería insuficiente para procurar descubrir los resultados de su aprendizaje.

Concluimos las referencias al modelo cognitivo-reflexivo señalando, con Torres (1998, pp. 37-38), que, respecto de los resultados surgidos del paradigma de investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor, parece que podría afirmarse que los profesores a los cuales se les reconoce una gran competencia (*eficacia*) didáctica, se caracterizan por programar las clases creando las mejores condiciones de organización, las cuales garantizan buenas condiciones de aprendizaje para los alumnos, al tiempo que anticipan las situaciones (*previsión*) imaginando y estructurando varios escenarios alternativos de enseñanza, y poseyendo, además, una idea muy clara de las capacidades de los alumnos, conocimiento este que utilizan para programar y evaluar, y empleando, generalmente, bastante información cuando programan.

- ***Modelo socio-crítico o paradigma crítico***

Frente a los dos modelos considerados anteriormente, el modelo técnico (investigador *objetivo* -positivista-) y el modelo cognitivo-reflexivo (investigador *observador* -interpretativo-), cuyos objetivos básicos se centran en explicar y comprender la realidad, pero sin cambiarla, este nuevo modelo o paradigma se basa en la premisa fundamental de que para comprender la actuación en el aula no es suficiente con la observación sistemática ni con la indagación en el pensamiento del profesor y de los alumnos, sino que, constituido en instrumento de cambio social, se impone superar el conocimiento, explicación o comprensión de la realidad, pasando a la acción, y desarrollando un tipo de investigación que trate de cambiar, alterar o transformar la sociedad de forma reflexiva y crítica, de ahí que en este modelo se conceda una especial importancia al concepto *reflexión* (investigador *activo* y *participante*).

La metodología frecuentemente empleada en los estudios e investigaciones encuadradas en este modelo se caracteriza por la utilización de técnicas cualitativas de recogida de datos, como sucedía igualmente en el caso de los estudios enmarcados en el modelo cognitivo-reflexivo o paradigma interpretativo, con la sustancial diferencia de que en el modelo socio-crítico se incorporan aspectos de componente ideológico, empleándose los datos con las miras puestas, en última instancia, en transformar la realidad social.

Como autores más representativos en la investigación de la enseñanza de la Educación Física integrados en el modelo socio-crítico, destacan Evans (1986), Kirk (1986), Dewar (1987) Gore (1987), Lawson (1987), Tinning (1988), Bain (1990) y Sparkes (1991). En el contexto español destacan los trabajos de García Ruso (1993), Fraile (1993), Devís (1994) y Pascual (1994).

Este modelo de investigación en la enseñanza de la Educación Física se asienta sobre las siguientes premisas: -La ciencia no es neutral, sino que responde a intereses sociales y políticos, de ahí que el investigador deba comprometerse en el cambio social, -El conocimiento que se genera debe ser crítico, abierto a continuas revisiones; por ello, el investigador debe adoptar un papel reflexivo y crítico. -La realidad estudiada es múltiple y cambiante, hecho que impide su estudio de forma fragmentada, sistemática y predictiva, imponiéndose, en consecuencia, la necesidad de realizar estudios holísticos y divergentes, que no aspiren a la captación de una única realidad, sino aproximaciones fenomenológicas y subjetivas al problema.

En consonancia con lo manifestado, resulta evidente que en la formación de profesores no sea suficiente con desarrollar individuos que dominen las competencias docentes, y que a la vez reflexionen sobre su práctica en el aula: se deben buscar profesores que reflexionen al mismo tiempo sobre la realidad social en su conjunto, docentes emancipados, autónomos, en constante actitud de crítica y de cambio.

Consideradas las anteriores referencias, centradas en el ámbito general de la investigación en la enseñanza de las actividades físico-deportivas, pasamos seguidamente a abordar directamente, en primer lugar, aquellas cuestiones y aspectos plenamente vinculados a la investigación en formación del profesorado, para, en segundo lugar, situarnos más detenidamente en el ámbito del profesorado de Educación Física.

Así, efectuada la fase de revisión de la literatura existente sobre los aspectos y cuestiones objeto de nuestra investigación, y como apunte inicial, coincidimos con Ramos (1999, p. 406) en señalar que la investigación sobre la formación del profesorado en general, y sobre la formación del profesorado de Educación Física en particular, ha dejado de orientarse exclusivamente a la *conducta del profesor* como único objeto de estudio, convirtiéndose el *conocimiento práctico* de los

docentes en el centro de interés de los estudios y trabajos de investigación actuales realizados en este ámbito.

Al hilo de la consideración anterior, y avanzando en el desarrollo de los aspectos que venimos considerando, el párrafo que sigue, de Ramos (1999, p. 406), recoge también nuestra opinión acerca de la relevancia e interés de las investigaciones enmarcadas en este ámbito formativo:

“Desde el momento en que se reconoce y admite, desde la crítica epistemológica de investigación en la enseñanza, que la conducta del profesor no es el único criterio de eficacia pedagógica en el aula, el **pensamiento del docente** se muestra como un objeto de estudio relevante, con un enorme potencial significativo, que necesita de nuevas técnicas y metodologías, que nos permitan seguir avanzando en la investigación sobre los procesos de mejora y perfeccionamiento de los profesores en sus diferente períodos de formación”.

En consonancia con las ideas expresadas en el párrafo precedente, anotamos nosotros, en un trabajo en colaboración con Moreno, Sanz y Ramos (2000, p. 431) que en los últimos años la formación inicial y permanente del profesorado se descubre como el objeto de numerosos estudios e investigaciones -Delgado Noguera (1990), García Ruso (1993), Del Villar (1993), Fraile (1993), Devís (1994), Pascual (1994), Medina (1995), Romero (1995), Granda (1996), Viciano (1996), Sáenz-López (1998) y Ramos (1999)-, puestas las miras, en última instancia, en optimar el proceso formativo de los docentes, trabajos en los que dominan las referencias a la fase de prácticas pedagógicas en el proceso de formación, habiendo sido desarrollados muchos de ellos con profesores en formación inicial durante el desarrollo de dichas prácticas. A un número importante de estos trabajos, presentados mayoritariamente en forma de tesis doctorales, aludimos en los párrafos que cierran este apartado.

Establecidas ya las notas y consideraciones referentes a las investigación en la enseñanza de las actividades físico-deportivas, y concluidas también las referencias correspondientes al marco de la investigación en formación del profesorado, en las páginas que siguen y acotando el elemento de contenido objeto ahora de análisis, la investigación en formación del profesorado, nos referimos seguidamente de forma específica, y apoyándonos en los *textos de transición* en que se constituyen los dos párrafos anteriores, a la investigación en formación del profesorado en el ámbito de la Educación Física.

Al hilo de las líneas precedentes, anotan Ibáñez y Medina (1999, p. 40), de cuya opinión participamos, que en la formación del profesorado de Educación Física las líneas de investigación son algo recientes en nuestro país, localizándose referencias bibliográficas y trabajos de investigación sobre el tema en cuestión en las últimas décadas, en las que pueden rastrearse contribuciones interesantes en el dominio de la formación del entrenador deportivo. Es el caso, por citar tan solo un par de ejemplos, de los trabajos de Ibáñez (1996. *Análisis del proceso de formación del entrenador de Baloncesto*) y de Torres (1998 *El conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de una técnica deportiva en Balonmano: El lanzamiento en salto con caída desde el extremo. La perspectiva de los expertos, entrenadores y jugadores*). En este mismo marco se inscribe plenamente el trabajo que ahora presentamos, que aborda el análisis de la formación y de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición en España.

Coincidimos con la mayoría de los autores (Viciano, 1996, pp. 58-59; Ibáñez y Medina, 1999, p. 40, entre otros de una vasta nómina), en afirmar que en España es Delgado Noguera el iniciador¹¹ de la línea de investigación de los estudios acerca de la formación del profesorado de Educación Física¹², considerando los problemas inherentes a dicha formación, tales como la identificación de variables relacionadas con la efectividad del docente de Educación Física, la definición operativa de sus componentes, la definición de una docencia efectiva en el comportamiento del profesor, etc., debiéndose a Viciano (1996; citado por Sáenz-López, 1998, p. 106), entre otros autores, la continuación de la línea iniciada en la Universidad de Granada por Delgado Noguera, enfocando Viciano su estudio, con una metodología mixta, pero de marcado carácter interpretativo, a la formación permanente del

¹¹ En el mismo sentido se expresa Sáenz-López (1998, p. 101), quien señala: “En este ámbito [la formación inicial de los profesores de Educación Física] se mueve la investigación de Delgado Noguera (1992, 1993) pionera en la formación del profesorado de Educación Física en España. En la investigación que dio lugar a su Tesis Doctoral analiza cómo debe realizarse la reflexión en los profesores de Educación Física. En su estudio relaciona la metodología de reflexión con las competencias didácticas como el aprovechamiento del tiempo en la clase o el conocimiento de resultados a través de la observación”, para anotar a continuación Sáenz López (1998, p. 101) que “En la misma línea de trabajo, Del Villar (1993) analiza el conocimiento práctico de los profesores de Educación Física (preocupaciones y satisfacciones) y aplica un programa de formación durante las prácticas de enseñanza en 5º curso del INEF, para estudiar los cambios que se producen”.

¹² De la formación del profesorado de Educación Física se han ocupado en los últimos años, entre otros autores, Delgado (1990), Contreras (1992), Del Villar (1993), Fernández Nares (1993), García Ruso (1993), Fraile (1993), Devis (1994), Pascual (1994), Bravo (1995), Medina (1995), Romero (1995), Ibáñez (1996), López Sánchez (1996), Martínez, Vaca y Barbero (1996), Viciano (1996, 1998), Carrión (1998), Sáenz-López (1998), Cuéllar (1999), Ortiz (1999), Pérez Samaniego (1999), Ramos (1999), y Moreno (2001).

profesorado de Educación Física en Andalucía y en el tramo educativo de la secundaria.

En sentido semejante se expresa García Ruso (2000, p. 145), quien anota que en la década de los años noventa se inicia en nuestro país la publicación de algunos trabajos de investigación, en el ámbito de la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física, que potencian y reivindican la reflexión en la acción con vistas a formar un profesor reflexivo y crítico que esté en disposición de efectuar un análisis crítico de su práctica diaria, *“seleccionando alternativas de acción ajustadas a las situaciones reales, complejas, cambiantes e irrepetibles, reelaborando las decisiones adoptadas y compartiendo experiencias con el colectivo docente, de modo que su actuación reflexiva le guíe hacia la construcción y reconstrucción del conocimiento modificando las ideas, creencias, teorías profesionales y valores sobre la enseñanza”*. Ideas y concepciones recogidos, entre otros, en los estudios de Devís (1991), Del Villar (1993), Fraile (1993), García Ruso (1993), Pascual (1994), Romero (1995), Blández (1996), Granda (1996) y Viciano (1996).

También Torres (1998, pp. 85-86), al que seguimos ahora, se expresa en el mismo sentido, señalando que en el dominio de la Pedagogía de las Actividades Físico-Deportivas, las investigaciones se han orientado más hacia la formación inicial del profesorado de Educación Física en prácticas y en su ejercicio profesional (Aranguiz, 1993; Delgado, 1989; Del Villar, 1993, 1996; Fernández García, 1995; Fernández Nares, 1990; Fraile, 1993; García, 1992, 1997; Granda, 1996; Laborinha, 1990; López, 1996; Medina, 1995; Nicolette da Silva, 1994; Pascual, 1994; Romero, 1995; Sicilia, 1997; Torralba, 1993; Viciano, 1996), y destacando que los estudios más relevantes sobre la formación del profesorado de Educación Física han analizado la preparación y el desarrollo de profesores en formación, en práctica y en formación continua, centrando su atención en cuestiones como, entre otras: -Entrenamiento de competencias docentes y reflexión del profesorado, -Análisis de la enseñanza, -Formación permanente del profesorado, -Pensamiento del profesorado en formación, -Formación permanente (continua) del profesorado, -Formación inicial basada en la reflexión, -Formación del entrenador deportivo, etc. Anota este autor (1998, p. 86-87), asimismo, hasta el último decenio, menos numerosos se muestran los estudios sobre los procesos mediacionales de pensamiento del profesor (García, 1997; González, 1995; Hernández, 1992). En la

actualidad, los diferentes tipos de estudios citados por Torres tienden a equilibrarse por lo que a la cantidad de producción se refiere.

Situados de manera específica en el contexto de los programas de formación, e incorporándonos al primer nivel del proceso formativo, la formación inicial, en un trabajo en colaboración con Ramos, Del Villar, Moreno y Julián (2000), señalamos, refiriéndonos al análisis de los programas de formación inicial en Educación Física, (p. 153), que algunos autores advierten sobre la circunstancia de que la mayoría de los programas de formación inicial de profesores en Educación Física desarrollados en la década de los 80 producen un impacto educativo muy limitado en los estudiantes, argumentando para ello los siguientes motivos:

1. Fragmentación de conocimientos entre las variadas disciplinas que componen el plan de estudios:
2. Desvalorización por parte de los formadores, de las concepciones, valores y creencias implícitas en los estudiantes por el proceso de socialización vivido en etapas educativas anteriores.
3. Falta de cohesión conceptual y confusión sobre las ideologías profesionales entre formadores por la ausencia de una cultura profesional común.
4. No asumir que la función prioritaria es *formar profesores*.
5. Ausencia de una preparación sistemática para el aprendizaje y desarrollo de habilidades específicas de enseñanza.

Trasladando ahora las referencias de nuestra exposición al ámbito de la formación permanente, merecen reseñarse, por significativas, las conclusiones emanadas del diagnóstico derivado de la investigación de Viciano (1996), quien en el capítulo 3 (“Diagnóstico de la formación permanente de Educación Física en Andalucía”) de su trabajo *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*, y más concretamente en el apartado dedicado al análisis, resultados e interpretación de los datos, llega, entre otras, a las siguientes conclusiones del diagnóstico:

- Los docentes de Educación Física piensan, en general, que la formación permanente que reciben es mejorable, anotando que las actividades de formación aportan nuevos conocimientos y que éstos son aplicables al aula de Educación Física en la mayor parte de los casos.

- Las expectativas del profesorado de Educación Física ante su formación permanente son (en porcentajes sobre el total de docentes encuestados): -Conocer y aprender más sobre su materia (25,79%), -Actualizar conocimientos (24,88%), -Mejorar como profesor e innovar en sus clases (22,62%), -Relacionarse con compañeros (15,83%), -Promocionarse e investigar y motivarse para el trabajo (10,85%, entre los tres).
- Los docentes de Educación Física valoran muy positivamente el trabajo en equipo, destacando la colaboración y el grupo como artificio para conseguir objetivos más amplios y formativos.
- El profesorado se muestra contundente ante el deseo de implicarse en su formación, debiendo ser él el protagonista de su propia formación permanente.
- Las preferencias del profesorado de Educación Física en cuanto a la actividad de formación son claras: el grupo de trabajo y la investigación en grupo se constituyen en las principales, con gran diferencia sobre las demás.
- Predomina levemente (ya que ambas se sitúan en torno al 50%) la preferencia del profesorado de Educación Física hacia la asistencia a cursos o congresos frente a la formación en centros.

Ubicados en este contexto, incorporamos a nuestro análisis ahora la propuesta de Hernández (2000, p. 95), en el sentido de que

“El futuro de la formación del Profesorado de Educación Física se asienta sobre el pasado y sobre el presente. Un pasado, en mi opinión, bastante homogéneo en cuanto a los aspectos básicos de conocimiento y capacidades a desarrollar en el docente (no en vano existe un único paradigma que ha dominado la formación del profesorado hasta bien avanzada la década de los ochenta), y un presente lleno de matices relativos no sólo al cómo de la formación, al conjunto de estrategias metodológicas, sino al propio qué y para qué de la misma. Matices que, en ocasiones, orientan procesos formativos significativamente diferenciados”.

Con el autor citado (2000, p. 96), y respecto del paradigma dominante citado, asumimos también la opinión de que resulta conveniente señalar que *“los esquemas básicos de un paradigma técnico, si bien podríamos admitir que suavizados, siguen muy presentes en los enfoques de formación docente y bastante arraigados en los estudiantes que han sido socializados en la enseñanza de la Educación Física, y sobre todo del deporte, a través de sus vivencias personales como alumnos o deportistas”*, concluyendo, de un lado, que *“la no superación de las deficiencias detectadas en torno a la formación y sus paradigmas sustenta la idea de que el*

futuro de la formación se encuentra en la elaboración de propuestas viables de acción-reflexión"; de otro, que *“la reflexión sobre el futuro de la formación del profesor de Educación Física debe abordar un análisis integrado en el que el cómo de la formación docente no debe entenderse como un aspecto separado del para qué y el qué de la misma”*.

En línea con las ideas expresadas por Hernández (2000, p. 107), que en su trabajo se refiere de manera específica a los temas de investigación educativa en el siglo XXI, pensamos también nosotros, respecto de la formación del futuro, en la progresiva afirmación de un paradigma que integre los aspectos más positivos de los paradigmas técnico, interpretativo y crítico, paradigma que hoy avanza lentamente, considerando que la necesidad de un enfoque integrador y crítico de las contribuciones aportadas por los diferentes paradigmas no es un hecho novedoso, habiendo sido puesta ya de manifiesto por distintos autores desde finales de la década de los ochenta, y concluyendo, con Hernández (2000, pp. 108-109), de un lado, que los numerosos cambios sociales advierten de la necesidad de que los procesos formativos de los profesionales del futuro se articulen en torno a propuestas abiertas; de otro, que la integración de los elementos positivos de cada paradigma se realice superando la relación de yuxtaposición mantenida por sus postulados, articulando al mismo tiempo un nuevo discurso en el que se integre la reflexión sobre el *para qué*, el *qué* y el *cómo* de la formación del futuro profesional de la Educación Física.

Con el fin de complementar, actualizar y *operativizar* las anteriores referencias centradas en el marco de la investigación en formación del profesorado de Educación Física, abordamos seguidamente una serie de notas y referencias acerca de las investigaciones más recientes e importantes llevadas a cabo en nuestro país en el ámbito de la formación del profesorado de Educación Física, desde el considerado de manera unánime como el primer antecedente importante en España sobre investigación en formación de profesores de Educación Física (la investigación de Delgado -1990-), hasta los últimos y más actuales estudios de que tenemos noticia respecto de las tesis doctorales que abordan aspectos sustanciales relativos a la formación del profesorado de Educación Física. De esta manera, nos ocupamos de los estudios de Delgado, 1990; García Ruso, 1992; Del Villar, 1993; Fraile, 1993; Devís, 1994; Pascual, 1994; Romero, 1995; Medina, 1995; Granda, 1996; Viciano, 1996; Sáenz-López, 1998; Vieira do Nascimento, 1998, y Ramos,

1999), siguiendo a Ramos (1999, pp. 145-161) en las referencias dedicadas a Delgado, 1990; García Ruso, 1992; Fraile, 1993; Devís, 1994; Pascual, 1994; Romero, 1995; Medina, 1995, y Granda, 1996, y aportando las nuestras propias en las dedicadas a Del Villar, 1993; Viciano, 1996; Sáenz-López, 1998; Vieira do Nascimento, 1998, y Ramos, 1999.

Al hilo de la cuestión, consideramos que las citadas notas y referencias se muestran especialmente útiles e interesantes, por ofrecer el actual *estado de la cuestión* sobre el ámbito formativo del profesorado de Educación Física, proporcionando, en consecuencia, una idea bastante nítida y exacta de las últimas líneas de investigación (presentadas en forma de tesis doctorales) generadas en el ámbito de los mencionados procesos de formación.

Como podrá comprobarse fácilmente tras su lectura, y a pesar de las notorias y manifiestas semejanzas, relaciones y correspondencias que mantienen los trabajos que a continuación examinamos, las páginas que siguen remiten, por otra parte, a estudios y trabajos de muy distintas índole y condición, encuadrándose la mayoría de ellos en el contexto del primer nivel formativo, la formación inicial -Del Villar (1993), Pascual (1994), Romero (1995), Medina (1995), Granda (1996)-. Otros, los menos, se sitúan en el marco de la formación permanente. Es el caso, por ejemplo, de los estudios de Fraile (1993) y de Viciano (1996). De otro lado, las cuestiones y aspectos tratados en las investigaciones cuyas líneas esenciales exponemos se evidencian muy numerosos, abordándose desde perspectivas, concepciones y paradigmas muy diversos (dentro del modelo cognitivo-reflexivo: Delgado Noguera (1990), Del Villar (1993), Medina (1995), Romero (1995), Granda (1996), y Viciano (1996); dentro del modelo socio-crítico: Fraile (1993), García Ruso (1993), Devís (1994), Pascual (1994), por rastrear tan solo, y a título meramente indicativo, algunos ejemplos).

En este sentido, y como texto útil de consulta, y al que remitimos, la introducción de Del Villar (1996, pp. 16-25) a una obra de la que es además su coordinador, refleja la panorámica actual de investigación en la enseñanza de la Educación Física, en la que se muestran las diferentes perspectivas metodológicas con las que se afronta la investigación educativa en esta área.

El primer antecedente importante en España sobre investigación en formación de profesores de Educación Física es la investigación de Delgado (1990), *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física*, que inaugura en nuestro país una línea de investigación sobre formación del profesorado. Como expresa Ramos (1999, pp. 146-147), Delgado trata de demostrar la relación de causalidad existente entre la Variable Independiente definida por el entrenamiento docente empleado (constituido por un diseño combinado de “paquetes de variables” como el visionado reflexivo, la discriminación de aciertos y errores y el entrenamiento en alternativas a los errores) y comprobar sus efectos en la Variable Dependiente (constituida por el cambio experimentado en ciertas variables como tiempo útil, tiempo de organización y atención, posición del profesor durante la información inicial y durante las instrucciones, la frecuencia total de *feedbacks* y la frecuencia de *feedbacks* correctos).

Otro trabajo importante es el perteneciente a García Ruso (1993), *La formación del profesorado de Educación Física. Una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*, tesis doctoral en la que la autora intenta dar respuesta a un interrogante básico: *¿Cómo formar a los profesores en Educación Física para que lleguen a ser profesionales reflexivos y críticos, y, a la vez, investigadores que partan de su propia acción?*, desarrollando, en consonancia con este modelo de profesor, un Proyecto Curricular de Didáctica de la Educación Física dentro de un marco reconceptualista del currículum, a la luz de una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, y teniendo además como punto de referencia los supuestos en que se fundamenta el modelo de formación del profesorado técnico-crítico.

Del Villar (1993), en su trabajo de investigación *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*, precisa (p. 1) que la finalidad de su investigación se centra en desvelar el problema central de los profesores durante las prácticas didácticas, y poder sugerir líneas de actuación para los supervisores, en torno a la cuestión cómo se desarrolla el Conocimiento Práctico de los profesores de Educación Física a lo largo de su formación inicial.

Las expectativas que el autor espera cumplir con su estudio y los objetivos concretos pretendidos aparecen reflejados en los cuadros II.12 y II.13, respectivamente, en tanto que las fases diferenciadas de que consta el programa de formación inicial (programa que puede enmarcarse dentro de los modelos de formación del profesorado orientados a la indagación) se citan en el cuadro II.14.

CUADRO II. 12. **Conjunto de expectativas propuestas para su consecución en el estudio de Del Villar (1993)**

<i>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</i> (Del Villar, 1993)
- Desarrollar un programa para la formación inicial del profesorado de Educación Física.
- Estructurar el contenido del conocimiento práctico de los profesores, así como las pautas para su construcción.
- Elaborar instrumentos para el análisis de la práctica docente, que puedan también aplicarse al ámbito de la formación permanente.
- Establecer las variables que determinan la eficacia docente en el aula de Educación Física.
- Consolidar una línea de investigación en el ámbito de la Enseñanza de la Educación Física: La Formación del Profesorado, y una línea metodológica donde se integren lo cuantitativo y lo cualitativo.
- Validar la utilización de instrumentos cualitativos de recogida de información, en la investigación de la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte.

CUADRO II. 13. **Objetivos concretos del trabajo de investigación de Del Villar (1993)**

1. Conocer los tópicos de interés que constituyen el <i>Conocimiento Práctico</i> del profesor de Educación Física, durante las prácticas didácticas.
2. Analizar la evolución de la autopercepción docente a lo largo del programa de formación.
3. Descubrir las fuentes de satisfacción o preocupación de los docentes.
4. Valorar la eficacia del programa de formación.
5. Identificar necesidades formativas en los profesores principiantes.

CUADRO II. 14. **Fases del programa de formación inicial de Del Villar (1993)**

1. ^a) Práctica autónoma, con formación teórica.
2. ^a) Práctica autónoma y análisis de la práctica en interacción con el supervisor.
3. ^a) Práctica autónoma y análisis de la práctica en interacción con el compañero de prácticas.

Como conclusiones de su estudio, Del Villar (1993, p. 607) señala: -El programa de formación ha contribuido a mejorar la práctica del profesor en el aula, incrementando los niveles de las tres variables estudiadas, -Esta mejora ha tenido una repercusión importante en la evolución del pensamiento docente, tanto en cuanto a los cambios reflejados en el contenido del pensamiento, como en el establecimiento de una autopercepción satisfactoria, -El programa formativo ha desarrollado en los profesores una capacidad para analizar y reflexionar sobre su práctica, hecho que les ha permitido ser más eficaces en el aula, consiguiendo, en consecuencia, por ello un elevado nivel de satisfacción docente.

Fraile (1993) desarrolla su tesis, titulada *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*, dentro de la perspectiva socio-crítica de investigación, utilizando la investigación-acción como forma metodológica para conseguir el compromiso de los profesores principiantes no sólo en la producción de conocimiento, sino en la mejora de su práctica docente, y persiguiendo, entre otros, los siguientes objetivos: - Crear un modelo propio de intervención en el aula, -Desarrollar una actitud crítica ante su docencia, -Autodiseñar su propio currículum a partir de las teorías identificadas en la práctica, -Cambiar el tratamiento didáctico de la Educación Física, y -Desarrollar su carácter como investigador a raíz del uso del trabajo colaborativo.

Continuando con las referencias a la investigación en el ámbito de la formación del profesorado de Educación Física, la investigación de Devís (1994), *Educación Física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*, analiza, dentro de una concepción interpretativa de la investigación, cómo investigan los profesores en la práctica y cómo desarrollan estrategias de investigación curricular, todo ello en un clima de investigación colaborativa, en el que el papel de investigador se divide entre el investigador principal y los profesores prácticos, constituyéndose los *juegos modificados* en el centro de interés en torno al cual gira todo el proceso de investigación, y prestándose especial atención a aspectos como: -Los principios pedagógicos por los que se rigen estos contenidos, -Perspectivas de enseñanza de los juegos, -Su progresión y su evaluación, -Los principios tácticos asociados y su comprensión táctica, y -El conocimiento práctico de los profesores a este respecto, atendiendo al carácter situacional, personal, biográfico, condicionamiento social y reflexión de los profesores.

Pascual (1994), en su tesis *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*, considera el programa formativo como caso de análisis, utilizando concretamente un diseño de casos evaluativo, tomando como referencia el modelo de Straton (1985), que divide el proceso en cuatro fases (definición del contexto y planificación del programa, recogida de datos, análisis de los datos, y, por último, la redacción del informe final, donde el objetivo se centra en conocer y comprender cómo aprenden los profesores en formación a ser críticos y a analizar su enseñanza, a través del programa formativo diseñado y enfocado al fomento de la capacidad de reflexión. Entre las conclusiones de su estudio, pueden destacarse, entre otras, las siguientes: - La necesidad de formar en la reflexión al profesorado para aplicarlo a su enseñanza, -La importancia de la formación teórica, no sólo el prácticum (aunque este debe ser preferente y basado en la reflexión) y la dificultad de conectarlos, -El autoanálisis de los formadores de formadores acerca de la efectividad de sus programas para el desarrollo de la reflexión, y -La necesidad de evaluar materiales curriculares de Educación Física como elemento de reflexión.

En su estudio *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física: Un estudio preliminar*, Medina (1995) pretende comprobar cómo el trabajo colaborativo puede influir en ciertas variables conductuales, tales como el tiempo útil, el conocimiento de resultados y otras variables cognitivas y actitudinales, utilizando para ello instrumentos de recogida de datos como la observación, el diario, la escala de Likert, la entrevista y el trabajo en grupo, y dividiendo su investigación en tres fases claramente diferenciadas; a) Fase de formación teórica y práctica autónoma, b) Fase de práctica autónoma e interacción con el supervisor, compañero y con el grupo, y c) Fase de práctica autónoma y análisis de la práctica en interacción con el compañero y con el grupo. Como conclusiones más relevantes de su estudio, señala Medina (1995) las siguientes: -Los profesores en formación inicial no eliminan el *choque con la realidad*, pero sí se detecta una evolución que lo suaviza gracias a la aplicación del programa de formación desarrollado, -Los profesores en formación inicial muestran gran interés hacia el trabajo en grupo, manteniéndose éste a lo largo de todo el proceso.

En el trabajo de investigación de Romero (1995), *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de*

reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente, situado en el paradigma interpretativo, descriptivo, el autor, para la consecución de los objetivos propuestos (cuadro II.15), estructura su programa de formación en cuatro fases: -Inicial o de partida -pre-prácticum- (que sirve para establecer una línea base o de partida, utilizando para ello una biografía de cada sujeto estudiado, un cuestionario de teorías implícitas y una entrevista semiestructurada), -Observación y orientación -preparación del prácticum- (en la que se pretendía una primera toma de contacto de los maestros aprendices con el contexto escolar real donde se llevaría a cabo posteriormente el programa de formación, familiarizándose, así, con las tareas docentes y con los agentes del sistema educativo, -Fase de desarrollo de la experiencia (en la que se lleva a cabo la toma de datos en el centro educativo), y -Fase final o de valoración de la experiencia y del programa (que sirvió para la valoración de la experiencia y del programa de formación sobre cada uno de los sujetos, utilizando para ello una última entrevista y la elaboración de un informe final de cada uno de los profesores en prácticas).

CUADRO II. 15. **Objetivos del programa de formación de Romero (1995)**

1) Detectar, describir e interpretar los problemas que puedan encontrarse los aprendices a maestros en la comprensión de situaciones de aula y curriculares.
2) Identificar las variables que configuran el proceso de reflexión, elaboración y ejecución de decisiones sobre la práctica docente.
3) Comprobar la evolución del pensamiento del maestro como aspecto básico de la adquisición del conocimiento práctico como consecuencia de una orientación crítico-reflexiva e indagadora.
4) Categorizar desde el punto de vista temático las decisiones y dilemas aparecidos en diarios y entrevistas.
5) Provocar una reflexión en los participantes de su desarrollo profesional, y, de esta manera, identificar necesidades formativas en los maestros principiantes.

Granda (1996), en su trabajo de investigación *Análisis de la fase interactiva 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 años de docencia). Aportaciones para una propuesta en el currículum formativo inicial de maestros especialistas en Educación Física*) estudia seis casos de profesores especialistas en Educación Física en la construcción de los procesos de toma de decisiones y de su currículum, estableciendo para ello dos grupos: un grupo de profesores en prácticas (en formación inicial universitaria), y otro grupo de profesores titulados que ejercen la profesión durante su primer o segundo año, y

utilizando a tal fin instrumentos como el diseño de planificaciones, la observación, la entrevista y otros documentos personales: diarios y memoria de prácticas.

El trabajo de Viciano (1996), *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*, orienta sus líneas de investigación al estudio de la formación permanente en Educación Física, considerando su proceso lógico evolutivo, cómo engarza con la formación inicial que el profesorado de Educación Física recibe en las facultades o INEFs, cómo se continúa según va evolucionando la madurez y la experiencia del profesor en su aula. Con el fin de tener una visión más global de la formación del profesional de la Educación Física, se indaga en aspectos esenciales, tales como quién organiza la formación permanente y cómo piensan sus organizadores, cuál es la metodología empleada en el desarrollo de la misma, cuál es el punto de vista de la generalidad de los clientes receptores de dicha formación, qué grado de conformidad existe, cuáles son los problemas principales actuales relativos a la formación permanente, cuáles son las posibles alternativas para tomar, y qué preferencias tiene el profesorado de Educación Física ante su desarrollo profesional, etc. El estudio en profundidad se desarrolló en forma de investigación colaborativa empleando diversos instrumentos de recogida de datos, proceso que exigía un análisis del caso del grupo colaborativo, y en su interior diferenciar, en la medida de lo posible, a los individuos que lo componían.

En su investigación *La formación del maestro principiante especialista en Educación Física*, Sáenz-López (1998) describe las dificultades de los maestros principiantes especialistas en Educación Física, pretendiendo conocer el modo de intervenir con vistas a disminuirlas. Los propósitos planteados al diseñar la investigación pueden sintetizarse en los siguientes: 1. Identificar los problemas de los maestros principiantes especialistas en Educación Física, 2. Diseñar, poner en práctica y examinar un curso de formación para maestros principiantes especialistas en Educación Física, 3. Valorar la eficacia de los instrumentos y estrategias de formación utilizados durante la investigación, 4. Realizar dos ciclos de supervisión (entrevista-observación-estimulación del recuerdo) en tres maestros para: -Describir la realidad de la enseñanza de la Educación Física comparándola con las afirmaciones de los cuestionarios y entrevistas, y -Reflexionar y modificar las conductas docentes que se perciban como mejorables. El autor, como profesor de la asignatura Educación Física y su Didáctica (responsable, por tanto, de la formación

teórico-práctica de los futuros maestros en su didáctica especial). Los objetivos personales planteados los recogemos sintetizados en el cuadro siguiente (II.16).

CUADRO II. 16. **Objetivos personales del estudio de Sáenz-López (1998)**

<i>La formación el maestro principiante especialista en Educación Física</i>	
(Sáenz-López, 1998)	
a)	Conocer la evolución y la situación actual de la formación del profesorado en general y la de Educación Física en particular.
b)	Comprobar o descubrir cómo se desarrollan algunos aspectos didácticos en la realidad escolar.
c)	Replantear los contenidos de la asignatura y, particularmente, la metodología para enseñarla, preparando a los futuros maestros más adecuadamente para que el <i>choque con la realidad</i> sea menor.

Ramos (1999), en su estudio *La evolución el 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*, precisa (pp. 7-8) que el problema objeto de estudio se desarrolla en el contexto general de la formación del profesorado, más concretamente en la formación inicial del profesor de Educación Física, centrándose de forma específica en el conocimiento de la evolución del pensamiento reflexivo de estos profesores, y en el intento de comprobar cómo un programa de formación orientado a la reflexión incide en la tipología y niveles de reflexión generados en dichos profesores durante su período formativo.

De una forma más concreta, y refiriéndose a las expectativas cuyo cumplimiento se espera con su trabajo de investigación, el autor (1999, pp. 3-4) citado en el párrafo anterior menciona las siguientes: -Asentar y afianzar las bases conceptuales del modelo de formación de profesores basado en la práctica y orientado a la reflexión, -Desarrollar un programa para la formación inicial de los docentes, respetando las premisas básicas del modelo anterior, -Seguir profundizando en el contenido y en los procesos de estructuración del conocimiento práctico de los profesores, incidiendo en los procesos reflexivos utilizados por éstos antes, durante y después de su intervención en el aula, -Validar la utilización, en la investigación de la enseñanza de la Educación Física, de determinados instrumentos cualitativos de recogida de información, fundamentalmente el diario y el recuerdo estimulado del profesor, y -Seguir consolidando la línea de investigación sobre formación del profesorado desde un diseño metodológico mixto, donde se integre lo cuantitativo y lo cualitativo.

II.3. LA FORMACIÓN DEL TÉCNICO DEPORTIVO

En el apartado que sigue, estructuralmente similar al apartado II.2 (“La formación del profesorado de Educación Física”), por las notorias semejanzas manifestadas entre ambos apartados respecto del orden, organización y disposición de los contenidos que los conforman, abordamos el análisis de la formación del técnico deportivo, desarrollando tres núcleos de contenido, que vienen a corresponderse con otros tantos subapartados, en los que estudiamos los siguientes aspectos y cuestiones: los antecedentes en la formación de técnicos deportivos (subapartado II.3.1), los modelos de formación de técnicos deportivos (subapartado II.3.2) y la investigación en formación de técnicos deportivos (subapartado II.3.3). Cada uno de estos apartados integra a su vez el tratamiento de diferentes elementos de contenido relacionados de manera directa e inmediata con el referente conceptual del epígrafe que les sirve de marco teórico y en el que se enmarcan.

II.3.1 Antecedentes en la formación de técnicos deportivos

El presente apartado incorpora el análisis de una serie de cuestiones centrales para los fines de nuestra investigación, y que citamos a continuación.

Primeramente, y con el objeto de concretar significativamente términos de especial contenido en nuestro trabajo, establecemos una serie de referencias de carácter terminológico respecto de las voces *entrenador* y *entrenamiento*, desde el momento en que los términos en cuestión remiten conceptualmente a aspectos y cuestiones que exigen, por razones obvias, un tratamiento prioritario en nuestra investigación, no en vano ésta se orienta al análisis de la formación y de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición.

En segundo lugar, incidimos en la importancia y necesidad de formación del entrenador deportivo, para terminar incluyendo después en nuestro análisis el examen de una serie de aspectos integrados en el ámbito de la formación del técnico deportivo, como son los tipos de componentes básicos que deben recoger los programas de formación de profesores de Educación Física.

Para terminar, abordamos otra cuestión de especial interés y significación en nuestro estudio, los aspectos de carácter formal y legislativo en el ámbito formativo de los técnicos deportivos, referencias que estructuramos en dos núcleos temáticos: la enseñanza superior o universitaria, de un lado, y el ámbito de las titulaciones de

los técnicos deportivos, de otro, núcleo este último, que, por conectar de manera más inmediata con nuestro objeto de estudio, contiene un mayor número de referencias.

II.3.1.1. Marco terminológico

Introduciendo las concreciones terminológicas, anotemos, en primer lugar, que el *Diccionario de las Ciencias del Deporte* (1992) (Aquesolo, J. A., P. Rodado y C. García (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte. Español, Alemán, Inglés*. Málaga, Unisport, Junta de Andalucía) define (p. 681) el término *entrenador* como: “Persona competente que dirige el entrenamiento y las competiciones. Además de los conocimientos y las capacidades necesarias para todo profesor de educación física y deportiva, el entrenador debe poseer conocimientos específicos de su especialidad (disciplina deportiva) y, sobre todo, de teoría del entrenamiento. Normalmente la base para ello es, junto a una formación apropiada, una experiencia personal del entrenamiento y la competición”.

Asimismo, el citado diccionario (1992) ofrece (p. 159) una definición del entrenador durante la competición, en los siguientes términos: “Persona que durante la competición se ocupa de los atletas y los equipos (deportes colectivos), prodigándoles consejos tácticos y motivándolos. Su actividad se limita a las situaciones de competición en las cuales se autoriza el contacto entre un atleta y su entrenador. Las posibilidades de intervención varían según las disciplinas deportivas: contactos verbales durante las paradas de juego y las pausas (por ej. deportes colectivos, boxeo) o solamente entre las diferentes pruebas de una competición (por ej. gimnasia con aparatos, pruebas de atletismo)”.

De igual modo, la definición que ofrece este diccionario (1992) del término *entrenamiento* se inicia (p. 681) con estas palabras: “Proceso de acción complejo cuyo objetivo es influir, de forma sistemática y orientada al objetivo, sobre el desarrollo de la actuación deportiva”.

De otro lado, el *Diccionario de uso del Español* (1988) de María Moliner (2 vols. Madrid, Gredos -Biblioteca Románica Hispánica. V. Diccionarios, 5-), define (p. 1149) la voz *entrenador* como “Persona que tiene a su cargo entrenar a alguien”; y *entrenamiento*: “Acción de entrenar”; y *entrenar*: “Preparar a los deportistas y

mantener su buen estado físico y la disciplina del equipo, mediante ejercicios adecuados”.

El *Diccionario de la Lengua Española* (1992) (21ª ed. Madrid), más parco y menos preciso en las definiciones de los referidos términos, ofrece las siguientes: *entrenador* (p. 602): “Persona que entrena”; *entrenamiento*: “acción y efecto de entrenar o entrenarse”; y *entrenar*: “Preparar y adiestrar personas o animales, especialmente para la práctica de un deporte”.

II.3.1.2. La formación del entrenador deportivo: Importancia y necesidad

Concluidas las referencias anteriores, formuladas con el objeto de fundamentar la idea de que los marcos formativos del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo evidencian una serie de relaciones fundamentales, y refiriéndonos ahora a la importancia y la necesidad de formación del entrenador deportivo, partimos de la base, con Moreno (1997, p. 197), de que la formación de éste, como ya señalamos, no dista mucho de la del profesor de Educación Física o del profesorado en general, no olvidando que, en todos los casos, el elemento profesor/entrenador del proceso de enseñanza/entrenamiento debe ser cuidado y cualificado con una formación eficaz, favoreciendo la búsqueda constante de la calidad en la enseñanza/entrenamiento.

La autora citada (1997, p. 197) manifiesta también, en un párrafo bien significativo al respecto, razón por la cual lo reproducimos de manera íntegra y textualmente acto seguido, que:

“Queremos señalar que se hace evidente una nueva tendencia en la formación de entrenadores que debe abarcarse en las etapas de formación inicial con vistas al desarrollo de una función docente, aludiéndose asimismo a la necesidad de un nuevo modelo de formación del entrenador y a una formación coherente de ese modelo. Hasta ahora han sido muchos los obstáculos que han impedido lograr ese modelo de entrenador que dé respuesta a las exigencias actuales de la escuela deportiva. Hay que esforzarse por mejorar el proceso de formación inicial y permanente de los entrenadores”.

En este mismo marco de referencias centradas en las necesidades de formación del entrenador deportivo, Sáenz-López, Giménez y Sierra (2000, p. 196) señalan que como cualquier otro profesional de la educación física, los monitores y entrenadores deportivos tienen la obligación de estar bien formados y de seguir

formándose a lo largo de su vida profesional, independientemente de la cuantía económica que reciban por sus servicios. Para estos autores (2000, p. 196), la formación del profesor de Educación Física debe convertirse en la base para poder formar a entrenadores deportivos suficientemente capacitados, y manifestando que es muy importante en consecuencia, plantear la necesidad de especialización, de formación de los entrenadores deportivos, diferenciando al monitor que entrena en categorías de iniciación del entrenador que entrena en la alta competición.

Al hilo de la cuestión, coincidimos con Moreno (1997, p. 199, citando a López, 1993), pues, en subrayar la necesidad de formar al entrenador/educador a diferentes niveles, y como expone la propia autora:

“Por un lado, con el objetivo de desarrollar en él un espíritu de observación, sistematización y teorización de su práctica, que le permita transformarla; por otro, desarrollar en ellos un espíritu crítico para que se cuestione, tome conciencia de su situación profesional y personal, y desencadene en él toda una serie de transformaciones, actitudinales y comportamentales en una dirección de horizontalidad, solidaridad, responsabilidad, participación y colaboración. La capacidad para la transformación en esta dirección es imprescindible para generar procesos formativos en el entrenamiento, porque el entrenador/educador(a) genera aquello que posee, conoce, qué es y qué está dispuesto a ser, en un proceso de interacción dinámica con los niños”.

Compartimos también la opinión de Giménez (2000, p. 149, citando a Moreno Contreras, 1997), en el sentido de que el entrenador deberá dominar tres ámbitos para asegurarse de que el proceso de enseñanza y aprendizaje que lleva a cabo sea correcto: ámbito técnico, ámbito pedagógico y ámbito organizativo, manifestando Giménez (1999/2000, p. 149) su conformidad con esta idea siempre y cuando se conciban estos tres ámbitos de forma flexible y amplia, de modo que el apartado técnico englobe todos los aspectos de la práctica deportiva (técnica, táctica, preparación física, etc.), el apartado pedagógico englobe todo lo concerniente a la enseñanza (estrategias, técnica y estilos de enseñanza, programación, comunicación, motivación y planteamiento de las actividades), y el apartado organizativo esté relacionado con aspectos más externos a la práctica deportiva, como pueden ser la captación de jugadores, las instalaciones, o los horarios de entrenamientos y de competiciones.

Al hilo de la cuestión, hacemos nuestra la propuesta de Moreno (1997, p. 202), quien, refiriéndose a la importancia de la continuidad en la formación (de la

formación inicial a la formación permanente), enfatiza que, cada vez más, la formación inicial y permanente deben adquirir la importancia relevante que tienen, mediante una adecuación continua de programas de formación, sin pretender vivir al margen de las inquietudes renovadoras y de perfeccionamiento de los entrenadores deportivos, manifestando también esta autora (1997, p. 202) que *“Mejorar la cualificación y la motivación del entrenador/educador deportivo se debe apoyar en una mejora y mayor coherencia del sistema de ”reclutamiento-formación-promoción”, evitando la falta de perspectiva, la apatía y la desmotivación, y en estrategias de formación”, destacando que “Para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje se hace además necesaria una nueva formación orientada hacia tres campos de actuación: -Una formación científica, relacionada con la investigación en la acción, -Una formación pedagógica, y -Una formación organizativa, articulada con el trabajo en equipo y en la colaboración”*. Propuesta, pues, y en última instancia, de una formación integral que no descuide ningún aspecto significativo¹³.

En el contexto específico de la formación psicopedagógica se inscriben las palabras de Sáenz-López, Giménez y Sierra (2000, p. 196), para quienes la formación psicopedagógica del entrenador se revela como un aspecto fundamental ya que el niño está empezando a formarse como deportista, por lo que el planteamiento de objetivos educativos alcanzables, el trabajo de contenidos acordes con la edad y nivel, y la utilización de una metodología adecuada posibilitarán que los niños se ilusionen por la práctica deportiva, independientemente del nivel que alcancen. (Bosc y Grosgeorge, 1985). En esta línea se expresan también otros autores como Guillén y Millares (1995), que realizan distintos estudios preocupándose por proporcionar formación psicopedagógica a los entrenadores y técnicos deportivos. Citan a autores como Martens (1987); Piéron (1988); Martens et al (1989); o Smoll (1991), y coinciden con ellos en la importancia de dotar a los

¹³ En el apartado dedicado al planteamiento de las bases metodológicas de su investigación (*Observación y análisis en el tenis de individuales: Aportaciones del análisis secuencial y de las coordenadas polares*), Gorospe (1998, p. 67), en el epígrafe “Entrenamiento y formación del observador”, señala que uno de los elementos importantes de un estudio observacional es el relativo a la búsqueda de la competencia del observador (Anguera, 1990), expresando que la necesidad de formación en el ámbito de la observación conduce a desarrollar un planteamiento en el que el objetivo sea la adquisición de conocimientos o de habilidades específicas por parte del observador.

En este sentido, Gorospe (1998, pp. 67-68), siguiendo el protocolo de Heyns y Zander (1959) respecto del adiestramiento de los observadores, cita los tres ámbitos de actuación en el proceso de formación del observador que se han diferenciado: 1. La fundamentación teórica en el campo específico de estudio. 2. La optimización del sistema de categorías. 3. El protocolo observacional, señalando los cuatro elementos de referencia que actúan como indicadores de la espacialidad de la interacción entre el jugador y el adversario, y que se han tenido en cuenta en el protocolo observacional: a) la cartografía del espacio de juego, b) la posicionalidad del jugador y del adversario, c) la direccionalidad de las trayectorias de la pelota, y d) la distancia de interacción.

entrenadores, además de la formación técnica, de recursos psicológicos y pedagógicos necesarios para poder desarrollar su labor, ya que si un entrenador no dispone de estos conocimientos difícilmente podrá enseñar todos los contenidos técnicos o podrá tener una buena relación con los jugadores.

II.3.1.3. Componentes de los programas de formación

Establecidas las notas relativas a la importancia y necesidad de formación del entrenador deportivo, nos referimos seguidamente a otra serie de cuestiones hondamente vinculadas al ámbito de formación del técnico deportivo, como son los tipos de componentes básicos que deben recoger los programas formativos en la formación de profesores de Educación Física.

En un trabajo realizado en colaboración con Del Villar (1999, p. 2), manifestamos, refiriéndonos al entrenador de tenis como técnico docente (aspecto al que igualmente nos referiremos en otro momento de esta tesis doctoral -apartado II.5, “La formación del técnico de tenis en España”-), que las concepciones actuales de la enseñanza y la formación de entrenadores deportivos consideran al entrenador como un *técnico docente*, que desarrolla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje una actuación variable, basada en una continua toma de decisiones, señalando que el carácter flexible y variable de la interacción humana determina que la enseñanza se constituya en un proceso abierto y en continua revisión, hecho que exige preparar entrenadores que igualmente sepan reflexionar sobre su actuación en la sesión de enseñanza.

En la línea de este modelo ecléctico, los programas de formación deben recoger tres tipos de componentes básicos y diseñar estrategias formativas para poder mejorar la preparación de los entrenadores. Estos tres componentes, que recogemos de manera sintética en el cuadro II.17, son:

- *Conocimiento Académico*. Son las bases teóricas que desarrollan los centros de formación inicial. tanto Escuelas de Formación de Entrenadores, como Facultades de Ciencias del Deporte, donde se cursan las modalidades deportivas, y que constituye el eje central de los planes de estudio de ambas instituciones. Incluye desde las bases psicopedagógicas hasta el conocimiento de la técnica y la táctica específica de una disciplina deportiva, los principios teóricos de intervención didáctica, etc. Es un

conocimiento universalmente aceptado, científico y socialmente valioso, y que justifica la fundamentación teórica de los principios de la enseñanza de una especialidad. El conocimiento académico se adquiere tradicionalmente a través de lecciones magistrales, en donde el experto expone teóricamente los fundamentos básicos de la acción docente.

- *Destrezas Docentes*. Son las conductas docentes, adquiridas a través de entrenamiento conductual en los centros de formación inicial, y que buscan el dominio de las principales competencias en el aula. Se trata de una *práctica adiestrada* que tiene como objetivo la capacitación del profesor en el *saber hacer*, que le permitirá conducir el proceso de enseñanza. El dominio de las diferentes competencias docentes caracteriza al entrenador como técnico, como profesional, en la medida en que debe dominar una serie de instrumentos didácticos, y que únicamente los técnicos que las adquieren son considerados como profesionales de la enseñanza del deporte. En el conjunto de competencias docentes de carácter didáctico se incluye la capacidad para actuar como ejecutante y modelo práctico en la enseñanza de una modalidad deportiva, entrenándose las destrezas docentes a través de análisis de situaciones de enseñanza, la observación sistemática del comportamiento docente de entrenadores expertos, y a través de prácticas como entrenador, tuteladas por supervisores expertos, en las que el entrenador experimenta de forma práctica las competencias de enseñanza, inicialmente en situaciones de enseñanza simuladas y posteriormente en situaciones reales.

- *Conocimiento Práctico*. Es un conocimiento ligado a la acción, elaborado de forma personal por el propio entrenador, que busca la conexión teoría-práctica, y que incluye las creencias y valores, a la vez que las teorías y conceptos, así como las formas de intervención en la práctica. Este conocimiento no se adquiere en los centros de formación inicial, es de carácter profesional, dado que responde a las características contextuales de la enseñanza de una determinada modalidad deportiva. Tradicionalmente el conocimiento práctico ha sido considerado socialmente poco valioso, incluso para los propios generadores del mismo, los profesores y entrenadores. El conocimiento práctico requiere el trabajo con otras técnicas formativas más cualitativas. Por ejemplo, la realización de diarios, el estudio de casos, los grupos de discusión, la estimulación del recuerdo, etc., estrategias formativas que tienen como objetivo final desarrollar en el entrenador la capacidad para analizar su práctica docente.

CUADRO II.17. Tipos de componentes básicos de los programas de formación (Del Villar y Fuentes, 1999)

CONOCIMIENTO ACADÉMICO	DESTREZAS DOCENTES	CONOCIMIENTO PRÁCTICO
<p>Bases teóricas que desarrollan los centros de formación inicial.</p> <p>Se trata de un conocimiento universalmente aceptado, científico y socialmente valioso, y que justifica la fundamentación teórica de los principios de la enseñanza de una especialidad deportiva.</p> <p>Se adquiere tradicionalmente a través de lecciones magistrales, en donde el experto expone teóricamente los fundamentos básicos de la acción docente.</p>	<p>Conductas docentes, adquiridas a través de entrenamiento conductual en los centros de formación inicial, y que buscan el dominio de las principales competencias en el aula.</p> <p>Se trata de una <i>práctica adiestrada</i> que tiene como objetivo la capacitación del profesor en el <i>saber hacer</i>, que le permitirá conducir el proceso de enseñanza.</p>	<p>Conocimiento ligado a la acción, elaborado de forma personal por el propio entrenador, que busca la conexión teoría-práctica, y que incluye las creencias y valores, a la vez que las teorías y conceptos, así como las formas de intervención en la práctica.</p> <p>Este conocimiento no se adquiere en los centros de formación inicial, es de carácter profesional.</p>

En el estudio mencionado (1999, pp. 6-7), y situándonos de manera progresiva en el dominio del modelo ecléctico en la formación de profesores, manifestamos también que si se concibe la formación como un sistema tecnológico, que pretende alcanzar objetivos definidos en términos de conductas observables, que el futuro profesor conoce de antemano, se debe asumir el carácter individual del programa de formación. Para ello se diseñaron módulos instructivos que incluían la existencia de:

- Una información de la competencia que hay que lograr,
- La formulación de objetivos de forma operativa,
- La posibilidad de establecer el nivel de partida, y
- La posibilidad de evaluar los logros, definidos en la consecución de la conducta estimada.

En el ámbito de la Educación Física y el Deporte este modelo ha tenido especial relevancia y tradición en la confección de programas de formación de profesores y entrenadores (Boehm, 1974; Darst, 1974; Hamilton, 1974; Shute y Dodds, 1985; en Delgado, 1990), habiendo sido los profesores Siedentop (1983) y Piéron (1988), autores a los que, y en este mismo sentido, ya nos referimos en el apartado II.2.3 (“La investigación en formación del profesorado de Educación Física”), los principales impulsores del modelo competencial en la formación de profesores de Educación Física, tratando sus programas de identificar competencias en profesores eficaces, que correlacionan con niveles óptimos de aprendizaje. Entre las competencias docentes más significativas que habría que fomentar destacan (Delgado, 1990): -Aumentar la frecuencia de *feedbacks*, -Disminuir las interacciones negativas entre profesor y alumnos, -Aumentar la frecuencia de interacciones positivas, y -Reducir el tiempo empleado en la organización de la clase.

Como señalamos (1999, pp. 7-8) en el trabajo que venimos citando, la propuesta de Siedentop se liga con las investigaciones de Piéron sobre profesores expertos, y se resume en dos áreas de trabajo en la enseñanza de destrezas docentes específicas de la Educación Física: -La capacidad para proporcionar *feedback* específico a los alumnos, y -La capacidad para propiciar altos niveles de tiempo de compromiso motor, y destacando entre los componentes formativos ligados a la adquisición de competencias los recogidos por Piéron (1988): 1. Mejora de la interacción profesor-alumno, 2. Modificación de comportamientos específicos del enseñante, y 3. Modificación de la actividad motriz del alumno.

II.3.1.4. Revisión legislativa sobre la formación del técnico deportivo en España

Introduciendo seguidamente nuestro análisis en el dominio de los aspectos formales y legislativos inherentes al ámbito formativo de los entrenadores o técnicos deportivos en nuestro país, resulta un hecho evidente que la formación de los técnicos deportivos en España ha adolecido de falta de uniformidad y homogeneidad. Así, y como indica Ibáñez (1996; citado por Moreno, 2001, p. 66), la responsabilidad de la formación de entrenadores asignada a las diferentes federaciones deportivas, la falta de uniformidad entre ellas y la consecuente diversificación del currículo, la inexistencia de un marco jurídico regulador, y la ausencia de equiparación académica por lo que respecta a la formación de técnicos

o entrenadores se revelan como algunos de los aspectos que han venido caracterizando el ámbito formativo en cuestión.

Al hilo de la cuestión, en los párrafos que siguen sus autores se manifiestan con rotundidad al respecto, viniendo a corroborar la anómala situación que han venido atravesando los procesos de formación de los entrenadores o técnicos deportivos.

Considerado lo dicho, en la introducción a un trabajo que tiene como objeto la exposición de las relaciones existentes entre la formación del entrenador deportivo y la formación del profesor de Educación Física, y al que ya nos hemos referido ampliamente en otros momentos del presente informe (apartado II.2.1 -“La formación del profesorado de Educación Física como base para la formación del entrenador deportivo”-, y apartado II.3.1 -“Antecedentes en la formación de técnicos deportivos”-), Ibáñez y Medina (1999, p. 39) se refieren a la heterogeneidad del nivel de los entrenadores deportivos españoles, “pudiendo encontramos -señalan- entrenadores de distintas modalidades deportivas con el mismo nivel de titulación pero con un grado de formación diferente, e incluso, aún más grave, entrenadores de la misma modalidad deportiva y con el mismo nivel de titulación habiendo cursado programas formativos muy dispares”.

En consonancia con lo expuesto en el párrafo anterior, señalaba también Berrocal (1995) que “En nuestro deporte sigue pendiente la aplicación de un ordenamiento jurídico y laboral que paulatinamente vaya sustituyendo el “voluntarismo” –a veces ignorante, pero que ha prestado una gran ayuda a nuestro desarrollo deportivo– por una “profesionalización” rigurosa que incluya la formación deportiva de los niños y los jóvenes con entrenadores competentes dotados de una sólida capacitación pedagógica”.

En este mismo sentido, y como apuntaba Torres (1998, p. 3),

“el Real Decreto 1913/1997 (Ministerio de Educación y Cultura, 1998) que regula actualmente las enseñanzas conducentes a la obtención de la Titulación de Técnico Deportivo, cambiará la actual situación en la formación de entrenadores, fomentando un desarrollo de carácter profesional en la preparación de técnicos. En consecuencia, obligará a una enseñanza sistemática, con mayor nivel de exigencia y por lo tanto de cualificación; demandando, a su vez, una formación de calidad con la cual los técnicos adquieran unos conocimientos asociados a las funciones y tareas a desempeñar. De este modo, esta nueva organización, debe motivar la apertura de la investigación para la innovación en Pedagogía del Deporte”.

En la introducción a una obra en la que presentan un panorama global de las titulaciones deportivas en España desde una perspectiva histórica, Espartero y Gutiérrez (2000, p. 9), a los que seguimos en las líneas básicas estructuradoras de las consideraciones que seguidamente exponemos, se refieren al desolador panorama que presentaba el ámbito de las titulaciones deportivas antes de la promulgación de la Ley 10/1990 del Deporte, que no habían sufrido cambio alguno desde hacía casi dos décadas, generándose, en consecuencia, una situación caracterizada por los desajustes manifestados entre las necesidades reales y la capacitación de los profesionales.

Las referencias que siguen aparecen vertebradas en dos núcleos temáticos: la enseñanza superior o universitaria, de un lado, y el ámbito de las titulaciones de los técnicos deportivos, de otro, núcleo este último, que, por conectar de manera más inmediata con nuestro objeto de estudio, contiene un mayor número de referencias.

- ***La enseñanza superior o universitaria***

Iniciamos el presente apartado con una nota alusiva a los diferentes planes de estudios conducentes al título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que se encontraban vigentes en España en el curso académico 2000/2001, curso este que hemos tomado como referencia a la hora de realizar nuestra investigación.

Al hilo de lo expresado, reseñamos seguidamente las distintas disposiciones legislativas a las que hemos recurrido, y que presentamos en el cuadro II.18.

CUADRO II.18. Disposiciones legislativas referentes a los planes de estudios conducentes al título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte vigentes en España en el curso académico 2000/2001

Instituto Nacional de Educación Física, adscrito a la Universidad Politécnica de Madrid (Octubre, 1996). <i>Plan de estudios de licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.</i>
Resolución de 11 de febrero de 1998 conjunta, de las Universidades de Barcelona y Lleida, por la que se ordena la publicación del plan de estudios correspondiente al título oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que se imparte en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, adscrito a estas universidades (BOE núm. 60, de 11 de marzo de 1998).
Universidad de Granada (1996). “Plan de Estudios conducentes al título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte”. (BOE núm. 272, de 11 de noviembre de 1996).
Universidad del País Vasco (1999). “Plan de Estudios conducente al título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte”. (BOE núm. 294, de 9 de diciembre de 1999).
Resolución de 30 de noviembre de 1999, de la Universidad de Valencia (-Estudi General-), por la que se ordena publicar el plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, adaptado al Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, y elaborado al amparo del Real Decreto 1670/1993, de 24 de septiembre, de Directrices Generales Propias (-Boletín Oficial del Estado- número 251, de 20 de octubre) (BOE núm. 305, de 22 de diciembre de 1999).
Universidad de León (1997). “Plan de Estudios conducentes al título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte”. (BOE núm. 261, de 31 de octubre de 1997).
Real Decreto 407/1995, de 17 de marzo, por el que se homologa el título de licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte del Instituto Nacional de Educación Física de Galicia, adscrito a la Universidad de La Coruña (BOE núm. 100, de 27 de abril de 1995).
Resolución de 11 de marzo de 1996, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, por la que se hace público el plan de estudios de licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, dependiente de esta Universidad (Suplemento del BOE núm. 84, de 6 de abril de 1996).
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 (BOE núm. 302, de 18 de diciembre de 1998, Anexos 2-A, 2-B y 2-C).
Real Decreto 1536/1996, de 21 de junio, por el que se homologan diversos títulos universitarios de la Universidad Europea de Madrid, con sede en Madrid, reconocida como universidad privada. (BOE núm. 201, de 20 de agosto de 1996, pp. 25477-25485).
Universidad Católica “San Antonio”. Murcia (2000). “Plan de Estudios conducentes al título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte”. (BOE núm. 56, de 6 de marzo de 2000).
Resolución de 30 de abril de 1999, de la Universidad de Castilla-La Mancha, por la que se hace público el plan de estudios del título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Facultad de Ciencias del Deporte (BOE núm. 133, de 4 de junio de 1999).
Hemos consultado igualmente 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 conducentes a la obtención del mismo (BOE núm. 251, de 20 de octubre de 1993).

Apuntemos a continuación la breve nota, complementaria de las referencias anteriores, de que el marco primigenio en el que comienza a gestarse el dominio correspondiente a la formación y perfeccionamiento del profesorado de Educación Física y de los entrenadores deportivos lo constituye la creación del Instituto Nacional de Educación Física (INEF), entre cuyas funciones se incluirá también la investigación científica y la realización de estudios y de prácticas dirigidas al perfeccionamiento de aquellas materias relacionadas con la Educación Física.

De este modo, y si, como anota Olivera (2001, p. 3), la fundación del Instituto Nacional de Educación Física de Barcelona¹⁴ supone el paso inicial de una política de expansión en la creación de nuevos institutos nacionales de Educación Física que amplían la oferta del INEF de Madrid, será este último centro el pionero, iniciando su andadura en el año 1967, por el desempeño de la Ley de Educación Física de 1961, ley en que se crea de nuevo el Instituto Nacional de Educación Física, y decimos “de nuevo” porque anteriormente, en la Orden de 7 de junio de 1945, que regulaba el Estatuto Orgánico de la Delegación Nacional de Deportes, se crea por primera vez el Instituto Nacional de Educación Física, bajo la dirección de aquella, aunque carente de rango normativo.

Como señalan Espartero y Gutiérrez (2000, p. 11), las enseñanzas y titulaciones deportivas en el nivel de la enseñanza superior se veían reducidas a la licenciatura en Educación Física impartida por los Institutos Nacionales de Educación Física y las enseñanzas de especialización destinadas al profesorado de EGB. Respecto de la licenciatura en Educación física, los autores citados (2000, pp. 11-12) enfatizan la absoluta y necesaria reestructuración que exigía la licenciatura en Educación Física, por las graves carencias que presentaba, y con el fin de adaptarla a los cambios y transformaciones que experimentaba la realidad social y deportiva de la sociedad española, resumidas estas carencias, esencialmente, en el hecho de que esta licenciatura se encauzaba, casi exclusivamente, a la docencia de esta materia en las enseñanza medias, orientándose en menor medida hacia el deporte de rendimiento o competición, descuidándose, en consecuencia, sectores como la gestión de instalaciones deportivas, recreo, ocio, animación deportiva, etc.

¹⁴ El Instituto Nacional de Educación Física de Barcelona, que dependía orgánicamente al principio del Instituto nacional de Educación Física de Madrid, pasa luego a depender de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes y, posteriormente, de la Generalitat de Cataluña.

Refiriéndose a la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, los autores (2000, p. 22) a los que venimos aludiendo apuntan que a pesar de que la Ley 13/1980 y sus disposiciones de desarrollo reglamentario procedieron a la ordenación de las enseñanzas impartidas en los INEFs, *“esta ordenación no encontraría refrendo oficial por parte de las Universidades, toda vez que no estaban dentro del catálogo oficial de las titulaciones superiores”*, anotando, a continuación (p.23), que, a este respecto, la vigente Ley 10/1990 del Deporte establecería: *“1. Se autoriza al Gobierno para adecuar las enseñanzas de Educación física que actualmente se imparten en los Institutos Nacionales de Educación Física, a lo establecido en la Ley 11/1983, de 25 de agosto (R. 1856 y Ap. 1975-85, 13793), de Reforma Universitaria [...]. El título de licenciado será equivalente, a todos los efectos, al de licenciado universitario. Las Universidades impartirán, en su caso, estudios de tercer ciclo relacionados con la educación física mediante diversos convenios celebrados al efecto” (Disposición Transitoria 4ª)* (BOE núm. 249, de 17 de octubre de 1990, p. 5698).

La referida adecuación se materializaría con la publicación del Real Decreto 1423/1992, de 27 de noviembre, sobre la incorporación a la Universidad de las Enseñanzas de Educación Física, en virtud del cual se establecía que las enseñanzas de Educación Física se desarrollarán en las Universidades, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (artículo 1), estableciéndose, asimismo, que los alumnos que superen los estudios universitarios de Educación Física obtendrán el Título de Licenciado en Educación Física, que tendrá carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y habilitará para el ejercicio profesional de acuerdo con la normativa vigente (artículo 2.1).

Posteriormente, como señalan Espartero y Gutiérrez (2000, pp. 23-24), el proceso de reforma, en este ámbito al que venimos refiriéndonos, acometería la resolución de las limitaciones y carencias que presentaba la licenciatura de Educación Física (que, como ya hemos señalado, incorporaba un currículo orientado, casi de manera exclusiva, hacia la enseñanza, y, en menor medida, al deporte de competición) respecto de las nuevas manifestaciones de carácter físico-deportiva solicitadas por los profesionales titulados al más alto nivel, publicándose a tal fin el Real Decreto 1670/1993, de 24 de septiembre, por el que se establecía el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como las directrices generales propias de los planes de estudios

conducentes a la obtención del mismo, viniendo, dicha disposición reglamentaria, en consecuencia, a completar la reforma de la licenciatura, desde el momento en que vendría a suponer una integración plena de los estudios en el ámbito universitario, y una ruptura con un período caracterizado por un contenido de las enseñanzas conducentes a esta titulación basadas en una orientación básicamente pedagógica, hecho que restringía considerablemente el campo profesional de sus licenciados.

De este modo, como expresan los autores citados (2000, p. 24), “*esta pretendida ampliación de las competencias profesionales de los Licenciados en Educación Física y de los futuros licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, de momento, sólo ha encontrado reflejo en los Estatutos de los Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*”.

- ***Las titulaciones de los técnicos deportivos***

Como señala el Real Decreto 594/1994 de 8 de abril (BOE núm. 102, de 29 de abril de 1994, p. 3510), por circunstancias relacionadas con el modo de organización del deporte en nuestro país, la responsabilidad de la formación de los técnicos deportivos que desempeñan funciones de iniciación, entrenamiento y dirección de deportistas en una modalidad deportiva determinada ha sido asumida tradicionalmente por las Federaciones Deportivas Españolas, habiendo creado éstas, en algunos casos, dentro de su estructura las denominadas *escuelas de entrenadores*, y pudiendo realizar aceptablemente dicha formación; en otros casos, sin embargo, las Federaciones han carecido de estas escuelas, limitándose, consecuentemente, a organizar de forma esporádica cursos de formación correspondientes a los distintos niveles.

Enfatizan Espartero y Gutiérrez (2000, pp. 33-34) que las titulaciones y enseñanzas impartidas por las Federaciones Deportivas se orientaban, casi exclusivamente, a la capacitación y formación de técnicos deportivos (monitores, entrenadores, etc.) en el ámbito federado competitivo, y, en muy contadas especialidades deportivas, a la enseñanza y la recreación (vela, esquí, natación, etc.), dirigida a sectores de población infantil y juvenil, difiriendo sustancialmente, en estas enseñanzas organizadas por las Federaciones, los requisitos de acceso a los

cursos, la edad de los aspirantes, la carga lectiva, las condiciones de titulación y de capacitación del profesorado, así como las asignaturas, los programas y sus contenidos, diversidad y dispersión de los requisitos que, debiendo haber sido comunes para todos los técnicos deportivos, generaba, asimismo, una evidente y palmaria desigualdad en la calidad de las formaciones, debido a la falta de unificación de criterios y al margen de la actuación de los poderes públicos, y dependiendo la calidad de las formaciones principalmente de las posibilidades de cada Federación o de su interés por este asunto, tal y como señala el texto del Real Decreto 594/1994, de 8 de abril, sobre enseñanzas y títulos de los técnicos deportivos (BOE núm. 102, de 29 de abril de 1994, p. 3510).

Al hilo de lo expresado en el párrafo anterior, esta precaria situación de las enseñanzas y titulaciones de técnicos deportivos reclamaba urgentemente, en consecuencia, una normalización, el establecimiento de directrices comunes y la intervención de los poderes públicos, circunstancia esta que se produce con el establecimiento de la normativa recogida en la vigente Ley 10/1990 del Deporte, de 15 de octubre, que tiene por objeto la ordenación del deporte, de acuerdo con las competencias que corresponden a la Administración del Estado. En el marco de esta Ley hemos de reseñar las principales aportaciones de su normativa respecto de los técnicos deportivos.

Así, la precitada Ley establece, en su Título II (“El Consejo Superior de Deportes”), y como una de las competencias del Consejo Superior de Deportes, elaborar propuestas para el establecimiento de las enseñanzas mínimas de las titulaciones de técnicos deportivos especializados, correspondiéndole asimismo colaborar en el establecimiento de los programas y planes de estudio relativos a dichas titulaciones, reconocer los centros autorizados para impartirlos, e inspeccionar el desarrollo de los programas de formación en aquellas Comunidades Autónomas que no hayan asumido competencias en materia de educación (artículo 8, apartado 1) (BOE núm. 249, de 17 de octubre de 1990, p. 5678).

Situados en este contexto, especialmente importante se muestra el artículo 55 de la mencionada Ley del Deporte. Así, en el título VII (“Investigación y enseñanzas deportivas”) de esta Ley, el artículo 55 estipula una serie de normas que se sitúan en el ámbito de los técnicos deportivos, a saber: 1. El Gobierno, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, regulará las enseñanzas de los técnicos

deportivos, según las exigencias marcadas por los diferentes niveles educativos, así como las condiciones de acceso, programas, directrices y planes de estudio que se establezcan. 2. La formación de los Técnicos Deportivos podrá llevarse a cabo en centros reconocidos por el Estado o, en su caso, por las Comunidades Autónomas con competencias en materia de educación, así como por los centros docentes del sistema de enseñanza militar en virtud de los convenios establecidos entre los Ministerios de Educación y Ciencia y Defensa. 3. Las condiciones para la expedición de títulos de Técnicos Deportivos serán establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia. 4. Las enseñanzas a que se refiere el presente artículo tendrán valor y eficacia en todo el territorio nacional. Las federaciones deportivas españolas que impongan condiciones de titulación para el desarrollo de actividades de carácter técnico, en Clubes que participen en competiciones oficiales, deberán aceptar las titulaciones expedidas por los centros legalmente reconocidos (BOE núm. 249, de 17 de octubre de 1990, p. 5687-5688).

Asimismo, El Real Decreto 1835/1991, de 20 de diciembre, sobre Federaciones deportivas españolas, enlazando con la disposición final primera de la Ley 10/1990, que autoriza a dictar, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, las disposiciones necesarias para su desarrollo, establece que las Federaciones deportivas españolas ejercen, entre otras funciones públicas de carácter administrativo, la de colaborar con la Administración del Estado y la de las Comunidades Autónomas en la formación de técnicos deportivos (Capítulo Primero, Normas generales, *Sección 2.ª Funciones*, apartado d) (BOE núm. 312, de 30 de diciembre de 1991, p. 41820).

En este sentido, Espartero y Gutiérrez (2000, pp. 35-36) expresan que, sobre la base de la articulación legal fijada por la Ley 10/1990 del Deporte, el proyecto de reforma en el marco de los técnicos deportivos consideraría el establecimiento de dos vías: la vía de la formación profesional, y la vía deportiva, vía esta última hacia la que se orientaban las tradicionales titulaciones de las diferentes modalidades deportivas, y decidiéndose respetar los niveles de formación y titulación tradicionalmente fijados por las Federaciones Deportivas sobre la base de tres niveles de enseñanza, esto es: técnico deportivo elemental (antiguo monitor), técnico deportivo de base (antiguo entrenador regional) y técnico deportivo superior (antiguo entrenador nacional), amén de homogeneizarse además el sistema formativo para todas las titulaciones deportivas. No obstante lo dicho, la referida

estructuración resultaría impracticable, debido a la importancia y el elevado número de sus carencias, hecho que obligó a una nueva configuración, la cual pasa por una serie de fases, a las que nos referiremos en los párrafos que siguen, y centrándonos en la vía deportiva.

En este marco específico de la vía deportiva y su estructuración, hemos de mencionar, en primer lugar, el Real Decreto 594/1994, de 8 de abril, sobre enseñanzas y títulos de los técnicos deportivos, en cumplimiento del artículo 55.1 de la Ley del Deporte y de conformidad con las directrices de la Reforma. La finalidad de este Decreto queda muy clara, tal y como recoge su texto:

“La asunción de las competencias en materia deportiva por las Comunidades Autónomas ha puesto también en evidencia la necesidad de establecer un sistema de formación de técnicos deportivos estable y homogéneo para todo el Estado, con el fin de que las Comunidades puedan ejercer sus responsabilidades en la promoción y desarrollo del deporte con los expertos adecuados. Por lo expuesto se comprende la necesidad de ordenar estas enseñanzas, con la finalidad no sólo de mejorar y homogeneizar la calidad de la formación de los técnicos deportivos, sino también de acreditarlas con un título oficial. Esta ordenación redundará, consecuentemente, en la elevación del nivel deportivo de nuestro país y facilitará, mediante la elevación de las exigencias formativas, el proceso de homologación de los títulos españoles con los correspondientes de los países miembros de la Comunidad Europea” (BOE núm. 102, de 29 de abril de 1994, p. 3510).

Entre las principales aportaciones del mencionado Real Decreto deben destacarse las que citamos a continuación.

En primer lugar, la finalidad de las enseñanzas de técnicos deportivos consistirá en proporcionar a los alumnos una formación deportiva de calidad, así como garantizar su cualificación en la iniciación, perfeccionamiento técnico, entrenamiento y dirección de equipos y deportistas de una modalidad deportiva determinada (artículo 1.2) (BOE núm. 102, de 29 de abril de 1994, p. 3510).

Novedad importante de la citada normativa es el establecimiento de tres niveles de formación conducentes a la obtención del correspondiente título oficial, cuyo grado de rigor científico y técnico asegure la correcta actuación de los técnicos deportivos en el desempeño de sus tareas y funciones, y cuya superación dará lugar a la obtención de los correspondientes títulos oficiales, expedidos por el Ministerio de Educación y Ciencia o Comunidades Autónomas que se encuentren en el pleno ejercicio de sus competencias educativas, siendo la denominación de cada uno de

los títulos: *Técnico Deportivo Elemental*, *Técnico Deportivo de Base* y *Técnico Deportivo Superior*, completándose la denominación genérica de los títulos con la de la modalidad o especialidad deportiva de que se trate (artículo 1, 3 y 4) (BOE núm. 102, de 29 de abril de 1994, pp. 3510-3511).

Respecto de la formación del Técnico Deportivo Elemental, la obtención del título oficial cualifica para realizar funciones de iniciación y enseñanza de los principios elementales de una modalidad deportiva determinada. Como requisitos exigidos a los aspirantes a cursar este primer nivel, se incluye el tener dieciocho años cumplidos y estar en posesión del certificado de Graduado Escolar o del título de Graduado en Educación Secundaria, siendo la duración mínima de la formación del Técnico Deportivo Elemental de ciento veinte horas lectivas teórico-prácticas (artículo 2) (BOE núm. 102, de 29 de abril de 1994, p. 3511).

En el marco de la formación del Técnico Deportivo de Base, la obtención del título oficial cualifica para realizar funciones de perfeccionamiento de los elementos técnicos y el entrenamiento básico de una determinada modalidad deportiva. Como requisitos para cursar este segundo nivel, se incluye el estar en posesión del título de Técnico Deportivo Elemental, así como acreditar la realización de un período mínimo de prácticas de doscientas horas o una temporada deportiva completa como Técnico, siendo la duración mínima de la formación del Técnico Deportivo de Base de cuatrocientas horas lectivas teórico-prácticas, computándose las horas cursadas en el nivel de Técnico Deportivo Elemental a la hora de completar el total de horas exigidas para la formación del Técnico Deportivo de Base (artículo 3) (BOE núm. 102, de 29 de abril de 1994, p. 3511).

Con relación a la formación de Técnico Deportivo Superior, la obtención del título oficial cualifica para realizar funciones relacionadas con el entrenamiento de alto nivel y dirección e equipos y deportistas. Como requisitos exigidos a los aspirantes a cursar este tercer nivel, se incluye el estar en posesión del título de Técnico Deportivo de Base, así como acreditar la realización de un período mínimo de prácticas de doscientas horas o una temporada deportiva completa como Técnico Deportivo de Base, siendo la duración mínima de la formación del Técnico Deportivo Superior de ochocientas horas lectivas teórico-prácticas, en las que van incluidas las horas de formación de los dos niveles precedentes (artículo 4) (BOE núm. 102, de 29 de abril de 1994, p. 3511).

Otra novedad importante del Real Decreto 594/1994, al que venimos refiriéndonos, conecta con el hecho de que los planes de estudio de cada uno de los tres niveles se estructuran en dos bloques de materias, siendo el primer bloque común a todas las modalidades deportivas, y estando compuesto por materias de carácter científico general, en tanto que el segundo bloque es específico de cada modalidad deportiva, estando compuesto de aquellas materias relacionadas con los aspectos científicos, técnicos, tácticos y reglamentarios de aquéllas (artículo 5) (BOE núm. 102, de 29 de abril de 1994, p. 3511).

Igualmente, la formación de los Técnicos Deportivos podrá realizarse en aquellos centros reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación y Ciencia o por las Comunidades Autónomas con pleno ejercicio de sus competencias educativas, así como en los centros docentes del sistema de enseñanza militar (artículo 6) (BOE núm. 102, de 29 de abril de 1994, pp. 3511-3512).

Por último, el Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los criterios para la homologación y convalidación de los actuales títulos de técnicos deportivos, criterios que serán establecidos en el plazo de un año a partir de la fecha de publicación del Real Decreto sobre enseñanzas y títulos de los técnicos deportivos (disposición transitoria primera) (BOE núm. 102, de 29 de abril de 1994, p. 3512).

En el Anexo (“Directrices generales sobre los planes de estudio del bloque común del Técnico Deportivo Elemental, del Técnico Deportivo de Base y del Técnico Deportivo Superior” -BOE núm. 102, de 29 de abril de 1994, pp. 3512-3515-) de este Real Decreto se fijan las áreas del saber teórico-práctico que se han ido constituyendo en torno al deporte, a saber: A) Área de las Ciencias Biológicas, b) Área de las Ciencias del comportamiento, c) Área de la teoría y la práctica del entrenamiento deportivo, y d) Área de organización y gestión del deporte.

La asignación de horas para cada una de las áreas y niveles es la que presentamos en la página siguiente:

- *Primer nivel. Técnico Deportivo Elemental:*

A) Área de fundamentos biológicos: Veinticinco horas.

B) Área de introducción a las Ciencias del comportamiento y del aprendizaje: Veinte horas.

C) Área de fundamentos de teoría del entrenamiento deportivo: Diez horas.

D) Área de organización y legislación del deporte: Cinco horas.

- *Segundo nivel. Técnico Deportivo de Base:*

A) Área de las Ciencias biológicas: Cincuenta horas.

B) Área de las Ciencias del comportamiento. Cuarenta horas.

C) Área de teoría del entrenamiento deportivo: Cuarenta horas.

D) Área de organización y legislación del deporte: Diez horas.

- *Tercer nivel. Técnico Deportivo Superior:*

A) Área de las Ciencias Biológicas: Cincuenta horas.

B) Área de las Ciencias del Comportamiento. Cuarenta horas.

C) Área de teoría del entrenamiento deportivo: Noventa horas.

D) Área de organización y gestión del deporte: Veinte horas.

No obstante lo dicho, y como anotan Espartero y Gutiérrez (2000, pp. 40-41), a pesar de que la disposición final segunda del Real Decreto 594/1994 de 8 de abril (BOE núm. 102, de 29 de abril de 1994, p. 3512) estipulaba que “*El presente Real Decreto entrará en vigor al día siguiente al de su publicación en el `Boletín Oficial del Estado`*”, su aplicación tuvo casi nula virtualidad en la transformación de las circunstancias preexistentes, desde el momento en que nunca se dictarían las disposiciones necesarias para el desarrollo y aplicación del precitado Decreto. Asimismo, las titulaciones de los técnicos deportivos se mantendrían en el marco estrictamente deportivo. Además, las enseñanzas y titulaciones de los técnicos deportivos tampoco tendrían ni carácter académico, al no haberse incluido las mismas en el sistema educativo establecido por la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, ni carácter profesional, en cuanto al establecimiento de una profesión titulada.

Avanzando en esta revisión legislativa sobre los técnicos deportivos, nos situamos ahora en el marco del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, sobre títulos académicos y profesionales, que configura como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, y se

aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas.

En esta nueva normativa, hemos de anotar, tal y como se lee en el texto del citado Real Decreto 1913/1997 (BOE núm. 20, de 23 de enero de 1998, p. 459), cómo el Real Decreto 594/1994, de 8 de abril, sobre enseñanzas y títulos de los técnicos deportivos, se limitó a desarrollar la Ley 10/1990, del Deporte, sin considerar la inclusión de estas enseñanzas en el ámbito de aplicación de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, cuando el propio mandato legislativo de la primera de esas leyes precisa que la regulación deberá efectuarse “*según las exigencias marcadas por los diferentes niveles educativos*”, evidenciándose, en consecuencia, como el marco más adecuado para regular por vía reglamentaria estas enseñanzas el establecido por la propia Ley Orgánica mencionada anteriormente, junto a la más específica de la materia, la Ley 10/1990, del Deporte, para conseguir la necesaria imbricación con el resto de las que componen el actual sistema educativo, como se desprende tanto por la lógica del propio sistema como por la exigencia que imponen las leyes correspondientes.

En este sentido, la extensión de la práctica deportiva y la evolución de la demanda en sus diferentes modalidades y, en su caso, especialidades, sean o no competitivas, justificaba la necesidad de proceder a la regulación de las enseñanzas de técnicos deportivos en un marco educativo conveniente, y con la necesaria homogeneidad en todo el Estado.

Destaca también el texto del Real Decreto 1913/1997 (BOE núm. 20, de 23 de enero de 1998, p. 459) cómo la formación de entrenadores goza de una extensa tradición en las federaciones deportivas, que han recibido un continuado apoyo por parte de las Administraciones Públicas y, en particular, de las competencias en materia deportiva, habiéndose realizado esta ininterrumpida labor formativa en distintos niveles y en las más diversas modalidades y, en su caso, especialidades, con el objeto de atender las necesidades de los clubes, entidades deportivas y las generadas por las propias competiciones deportivas, conforme el modelo organizativo del deporte en España.

Considerado lo dicho, las peculiaridades formativas y las diferencias existentes entre las modalidades y, en su caso, especialidades deportivas requerían que el

régimen educativo que se adoptara para estas enseñanzas admitiera tales características y proporcionara la flexibilidad y la especificidad necesaria para atender dichas particularidades.

Asimismo, y si bien es cierto que las competencias de los entrenadores deportivos se han encauzado preferentemente a la enseñanza y al entrenamiento en una modalidad o especialidad deportiva y, por tanto, han tenido su principal campo de aplicación en las actuaciones profesionales que convergen en la competición reglada, no lo es menos el hecho de que en los últimos años las actividades deportivas han cobrado un especial relieve en el ámbito del mantenimiento de la salud, así como en otras actividades relacionadas con el turismo deportivo, demandando la formación de entrenadores, en consecuencia, unas condiciones de calidad y exigencia que consideren como aspecto sustancial que el futuro técnico deportivo reúna una cultura apropiada a los cambios y demandas sociales.

Con el fin de atender a los aspectos mencionados, a los que hay que sumar la mejora de las infraestructuras y el equipamiento deportivo producidos en los últimos años, el Real Decreto 1913/1997 viene a modificar las enseñanzas reguladas por el anterior Real Decreto 594/1994, de 8 de abril mediante la inclusión de las mismas en el ámbito de aplicación del artículo 3.4 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, como enseñanzas de régimen especial, de acuerdo con la habilitación legal que dicho artículo confiere al Gobierno. Así, esta nueva normativa otorga a los nuevos títulos valor académico y profesional, regula la estructura y organización básica de las enseñanzas mínimas, las disposiciones generales referidas a los centros y requisitos de titulación del profesorado, al tiempo que se efectúa la distinción entre el centro público y el privado y se establece que la normativa específica concretará los requisitos mínimos para cada modalidad y, en su caso, especialidad deportiva (BOE núm. 20, de 23 de enero de 1998, p. 459).

Como principales aspectos de la nueva regulación, hemos de reseñar los siguientes:

Respecto de la finalidad de las enseñanzas, las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos oficiales tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos, en relación con la modalidad o, en su caso, especialidad deportiva, la formación necesaria para:

“a) Adquirir una formación de calidad que garantice una competencia técnica y profesional. b) Comprender las características y la organización de la modalidad o especialidad deportiva correspondiente y conocer los derechos y obligaciones que se derivan de sus funciones. c) Adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar su labor en condiciones de seguridad. d) Garantizar la cualificación profesional en la iniciación, perfeccionamiento técnico, entrenamiento y dirección de equipos y deportistas de la modalidad o especialidad correspondiente. e) Adquirir una identidad y madurez profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones” (artículo 2) (BOE núm. 20, de 23 de enero de 1998, p. 460).

Del mismo modo, y con relación a la ordenación de las enseñanzas, se establece que las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos oficiales comprenderán dos grados: grado medio y grado superior. Al grado medio le corresponderá la formación que conducirá a la obtención del título de Técnico Deportivo en su correspondiente modalidad o especialidad deportiva, teniendo como objetivos formativos proporcionar las competencias necesarias para: a) Iniciar y perfeccionar la ejecución técnica y táctica de los deportistas. b) Programar y dirigir el entrenamiento de deportistas y equipos. c) Conducir y acompañar a individuos o grupos durante la práctica deportiva. d) Dirigir a deportistas y equipos durante su participación en competiciones de nivel básico y de nivel medio. e) Promover y participar en la organización de las actividades de su modalidad o especialidad deportiva. f) Garantizar la seguridad y en caso necesario administrar los primeros auxilios.

Las enseñanzas correspondientes al referido grado medio se organizarán en dos niveles, el primero de los cuales tendrá por objetivo proporcionar a los alumnos los conocimientos y la capacitación básica para iniciar a los deportistas y dirigir su participación en competiciones, garantizando la seguridad de los practicantes, en tanto que el segundo nivel completará los objetivos formativos previstos para el grado medio. Por otra parte, al grado superior le corresponderá la formación conducente a la obtención el título de Técnico Deportivo Superior en su correspondiente modalidad o especialidad deportiva, que conferirá a su titular las siguientes competencias: a) Planificar y dirigir el entrenamiento de deportistas y equipos. b) Dirigir a deportistas y equipos durante su participación en competiciones de alto nivel. c) Dirigir y coordinar a técnicos deportivos de nivel inferior. d) Garantizar la seguridad de los técnicos de la misma modalidad o especialidad deportiva que dependan de él. e) Dirigir un departamento, sección o

escuela de su modalidad o especialidad deportiva (artículo 4) (BOE núm. 20, de 23 de enero de 1998, pp. 460-461).

Asimismo, y respecto de la estructuración de las enseñanzas, el Real Decreto al que venimos refiriéndonos estipula que las enseñanzas de cada uno de los dos grados, grado medio y grado superior, se organizarán en: a) Un bloque común (compuesto por módulos transversales de carácter científico y técnico general, que serán coincidentes y obligatorios para todas las modalidades y especialidades deportivas), b) Un bloque específico (que contendrá los módulos de formación deportiva específica de carácter científico y técnico relacionados con cada modalidad y, en su caso, especialidad deportiva a la que se refiera el título, integrándose en este bloque los contenidos que atiendan las singularidades que requiera la mejor y completa formación de cada modalidad y especialidad deportiva), c) Un bloque complementario (que comprenderá los contenidos que tengan por objetivos formativos la utilización de recursos tecnológicos y las variaciones de la demanda social, así como la atención a otros aspectos que deseen incorporar al currículo las Administraciones Públicas competentes), d) Un bloque de formación práctica (que se realizará al superar los bloques común, específico y complementario de cada nivel o grado, formación práctica que se llevará a cabo en instituciones deportivas de titularidad pública o entidades privadas, así como en el marco de programas de intercambio internacional) (artículo 5) (BOE núm. 20, de 23 de enero de 1998, p. 461).

Por otra parte, y como requisitos de acceso, para acceder al grado medio de las enseñanzas reguladas en la precitada norma, será preciso estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria o equivalente a efectos académicos y superar una prueba de carácter específico, y accediéndose al segundo nivel del grado medio una vez aprobados los estudios correspondientes al primer nivel de este grado en la misma modalidad deportiva y previa superación, cuando así se establezca, de la correspondiente prueba de carácter específico. De otra parte, para el acceso al grado superior, se requerirá estar en posesión del título de Técnico Deportivo de la modalidad o, en su caso, especialidad deportiva correspondiente, estar en posesión del título de Bachiller o equivalente a efectos académicos y superar, cuando así se establezca, una prueba de carácter específico. Asimismo, y con el fin de atender las peculiaridades de ingreso que para su reconocimiento en el ámbito deportivo internacional puedan tener algunas modalidades y especialidades

deportivas, el texto del Decreto estipula que podrán establecerse otros requisitos deportivos de carácter cualitativo o de experiencia deportiva, para el acceso a cada uno de los niveles y grados (artículo 8.1,2,3 y 4) (BOE núm. 20, de 23 de enero de 1998, p. 461).

Por lo que se refiere a la duración de las enseñanzas, en el Real Decreto 1913/1997 se establece que las enseñanzas correspondientes al grado medio, conducentes a la obtención del título de Técnico Deportivo, tendrán una duración mínima de novecientas cincuenta horas, y máxima de mil cien horas, de las que al menos el 35 por 100 corresponderán al primer nivel de formación de este grado, en tanto que las enseñanzas correspondientes al grado superior, conducentes a la obtención del título de Técnico Deportivo Superior, comprenderán un mínimo de setecientas cincuenta horas, y un máximo de mil cien horas (artículo 16.1 y 2) (BOE núm. 20, de 23 de enero de 1998, p. 463).

La principal aportación del Real Decreto 1913/1997 viene constituida por la dotación de efectos plenamente académicos a las titulaciones que se regulan, de modo que los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior vienen a ser equivalentes, a todos los efectos, a los correspondientes de grado medio y grado superior de Formación Profesional, contemplados en la Ley 1/1990 de Ordenación General del sistema Educativo (artículo 26.2). En este sentido, el título de Técnico Deportivo en cualquiera de sus modalidades o especialidades deportivas permite el acceso directo a las modalidades de bachillerato que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios cursados (artículo 28.2), en tanto que el título de Técnico Deportivo Superior permite el acceso directo a los estudios universitarios que se determinen al regular las enseñanzas mínimas de cada modalidad deportiva, teniendo en cuenta su relación con los estudios cursados (art. 28.3) (BOE núm. 20, de 23 de enero de 1998, p. 464).

Por último, los capítulos V y VI del Real Decreto 1913/1997 se refieren, respectivamente, a las disposiciones relativas a los centros y al profesorado que imparta estas enseñanzas, y a los efectos de los diplomas y certificados de entrenadores anteriores.

Concluyen Espartero y Gutiérrez (2000, p. 47) que, según el Consejo Superior de Deportes, la publicación del Real Decreto 1913/1997 habría supuesto una apuesta

de futuro portadora de múltiples ventajas, entre la que merece ser destacada la validez académica y profesional de los nuevos títulos en todo el territorio nacional, al quedar integradas estas enseñanzas en el marco educativo fijado por la Ley 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

La disposición transitoria primera (“Período transitorio hasta la implantación de las nuevas enseñanzas”) del precitado Decreto establecía que

“A partir de la entrada en vigor del presente Real Decreto y en tanto se produce la implantación efectiva de las enseñanzas que se regulan en el mismo, las formaciones que promuevan las entidades a las que se refiere el artículo 42.1.a) del presente Real Decreto, podrán obtener el reconocimiento a efecto de la correspondencia con la formación en materia deportiva prevista en el artículo 18 de esta norma, siempre y cuando se adapten a la estructura organizativa, niveles de formación requisitos de acceso, duración mínima y requisitos del profesorado que se establecieron en el Real Decreto 594/1994” (BOE núm. 20, de 23 de enero de 1998, p. 469).

Ahora bien, desde la mencionada disposición transitoria primera habría de transcurrir un período de casi dos años hasta la publicación de la Orden Ministerial de 5 de julio de 1999, por la que se completaban los aspectos curriculares y los requisitos generales de las formaciones que en materia deportiva se promovieran durante el período al que se refería la disposición transitoria primera del Real Decreto 1913/1997. Así, y como señalan los autores (2000, pp. 49-50) citados anteriormente, en la precitada Orden Ministerial se establece que estas formaciones podrían ser promovidas por los órganos competentes de las Comunidades Autónomas (en conformidad con los competencias que les corresponden en materia de deporte, tanto por sus Estatutos de Autonomía como por su legislación deportiva), las Federaciones Deportivas Españolas y las Federaciones Deportivas Autonómicas que estuvieran integradas en una Federación Deportiva Española en las modalidades y, en su caso, especialidades deportivas que les sean propias y dentro todo ello del correspondiente marco estatutario (apartado 3º.1), determinándose, asimismo, que la estructura de estas formaciones deportivas para entrenadores se integre en tres niveles progresivos, y que el currículo correspondiente a cada uno de los niveles estará conformado por un bloque común (obligatorio y coincidente para todas las modalidades y, en su caso, especialidades deportivas, y que estará compuesto por materias de carácter científico general - artículo 4.2.1º-), un bloque específico (compuesto por aquellas áreas relacionadas con los aspectos técnicos, didácticos, reglamentarios, etc., específicos de cada modalidad o, en su caso, especialidad deportiva -artículo 4.2.2º-) y un período de

prácticas (que se realizará al final del período lectivo y una vez que el alumno haya superado la totalidad de los contenidos de los bloques común y específico -artículo 4.2.3º-). Respecto de los objetivos y contenidos de las enseñanzas del bloque común y del bloque específico, éstos se establecen en el anexo I de la Orden, en tanto que la distribución de la carga horaria mínima de los bloques común y específico, de las áreas que los integran, así como del período de prácticas, se establecen en el anexo II de la referida Orden (apartado 5º) (BOE núm. 167, de 14 de julio de 1999, p. 4605-4606), distribución que se proyecta del siguiente modo, y que nosotros recogemos resumida:

- *Primer nivel:*
 - Bloque común. Carga horaria: 60.
 - Bloque específico. Carga horaria: 60.
 - Carga horaria total: 120.
 - Período de prácticas. Carga horaria: 150.

- *Segundo nivel:*
 - Bloque común. Carga horaria: 140.
 - Bloque específico. Carga horaria: 140.
 - Carga horaria total: 280.
 - Período de prácticas. Carga horaria: 200.

- *Tercer nivel:*
 - Bloque común. Carga horaria: 200.
 - Bloque específico. Carga horaria: 200.
 - Carga horaria total: 400.
 - Período de prácticas. Carga horaria: 200.

Concluyendo, señalar que, para acceder a la formación a que se refiere la Orden a la que venimos refiriéndonos, será necesario que los aspirantes acrediten, como requisitos generales, para acceder al nivel I, tener dieciséis años cumplidos y acreditar el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o titulación equivalente a efectos académicos; para acceder al nivel II, haber superado el nivel I de la misma modalidad o especialidad deportiva; y para acceder al nivel III, hallarse

en posesión del título de Bachiller o equivalente, y acreditar la superación del nivel II de la misma modalidad o especialidad deportiva (apartado 6º) (BOE núm. 167, de 14 de julio de 1999, p. 4596).

Asimismo, y como desarrollo del Real Decreto 1913/1997, aparte la ya citada Orden Ministerial de 5 de julio de 1999, a la que nos hemos referido en párrafos anteriores, hemos de reseñar la Orden de 30 de julio de 1999, por la que se regula, de un lado, el procedimiento para el reconocimiento de las formaciones de entrenadores deportivos a los que se refiere el artículo 42 y la Disposición Transitoria Primera del Real Decreto 1913/1997. Esta Orden vendría a regular el procedimiento de acreditación y reconocimiento de los diplomas de entrenadores deportivos obtenidos en nuestro país con anterioridad a la entrada en vigor del Real Decreto 1913/1997, a los efectos previstos en el artículo 42.1.a) y b) del mismo; de otro, el procedimiento para el reconocimiento de las formaciones que en materia deportiva se hayan realizado en virtud de las disposición transitoria primera del Real Decreto 1913/1997, conforme los requisitos y condiciones establecidos en la Orden Ministerial de 5 de julio de 1999.

Situados en este marco del desarrollo del Real Decreto 1913/1997, a la Orden Ministerial de 5 de julio de 1999, y a la Orden de 30 de julio de 1999, hay que sumar la Orden de 8 de noviembre de 1999, por la que se crea la Comisión para la aplicación homogénea del proceso de Homologación, Convalidación y Equivalencia de las Formaciones de Entrenadores Deportivos, conforme a lo dispuesto en el Real Decreto 1913/1997, Comisión, como anotan Espartero y Gutiérrez (2000, p. 64) que se configura como un órgano colegiado de carácter consultivo, adscrito al Consejo Superior de Deportes, que tiene como finalidad garantizar que los mencionados procesos se apliquen de manera homogénea.

Por último, y como señalan Espartero y Gutiérrez (2000, p. 11),

“la regulación de las enseñanzas y titulaciones deportivas en el nivel o sector más necesitado -léase el de los técnicos deportivos *strictu senso*-, se halla en pleno proceso de transitoriedad. Lo que determina una cierta sensación de incertidumbre respecto del momento en que este contexto podrá ser considerado plenamente cimentado a los efectos de su pertinente regulación jurídica, no sólo en España sino también en el marco de la Unión Europea”.

II.3.2. Los modelos de formación de técnicos deportivos

En el apartado que sigue nos referimos a las principales taxonomías y clasificaciones expuestas en el ámbito de formación del entrenador deportivo, verdadero núcleo del presente apartado, estableciendo, como en el caso del análisis de los modelos de profesor y de profesor de Educación Física, las correspondientes semejanzas y correspondencias que manifiestan las diversas tipologías examinadas.

Si, en el dominio de las investigaciones realizadas en el contexto formativo, los trabajos sobre formación de entrenadores se evidencian escasos, menos frecuentes se muestran aún los estudios orientados de manera específica al análisis de los modelos de entrenadores deportivos.

Ibáñez (1997a), en su trabajo “Variables que afectan al establecimiento de los modelos de entrenador de baloncesto”, analiza cuatro variables que, en su opinión, afectan a cualquier modelo de entrenador: la actitud ante el entrenamiento, el proceso formativo previo, la programación y la implicación profesional, variables que se interrelacionan, conformando una matriz de cuatro entradas, que afectará de manera directa al establecimiento de cualquier clasificación de los modelos de entrenador. A estas variables nos referimos más adelante.

También en otra obra de Ibáñez (1997b), “Los modelos de entrenador deportivo basados en el rol predominante”, su autor, tras una presentación que contiene las referencias a una serie de autores que han orientado sus trabajos de investigación hacia los modelos de profesor, trata las variables que afectan al establecimiento de una taxonomía, así como los modelos de entrenador basados en el *rol* dominante, a los que nos referimos en párrafos posteriores.

Considerado lo dicho, en buena parte de las referencias de este subapartado dedicado a los modelos de entrenador, seguimos a Ibáñez (1996, pp. 90-113; 1997a, pp. 30-37; 1997b, pp. 35-42), Ibáñez y Medina (1999, pp. 40-44), Ibáñez y Feu (2000), Yagüe (1998, 98-117) y Moreno (2001, pp. 67-83) por lo que respecta a las referencias orientadas a la revisión de la literatura centradas en este aspecto, por ofrecer los autores citados síntesis muy precisas y completas de los modelos de entrenador propuestos por diferentes investigadores.

Con el objeto de ofrecer una taxonomía convenientemente estructurada, procedemos a agrupar los diferentes modelos de entrenador deportivo en categorías, mediante la aplicación de una serie de criterios, como son: a) El tipo de personalidad y liderazgo, b) Las conductas destacadas del entrenador, y c) El papel predominante desarrollado por el entrenador.

II.3.2.1. El tipo de personalidad y liderazgo

Iniciamos las referencias a los modelos de formación de técnicos deportivos aludiendo a una de las taxonomías generales más ampliamente difundidas en este ámbito formativo, tipología que establece tres tipos de entrenadores: -Entrenadores Autoritarios, -Entrenadores Democráticos, y -Entrenadores Permisivos.

Las características definatorias de los tres modelos precitados, así como las influencias que sus personalidades pueden ejercer sobre sus deportistas, son las que citamos acto seguido.

El *entrenador autoritario*, que toma todas las decisiones, se caracteriza por los altos niveles de exigencia que desarrolla, centrado plenamente en su actividad profesional y mantenedor de escasas relaciones de carácter afectivo. Este tipo de entrenador ofrece como resultado un equipo organizado, con un gran sentido de la disciplina, y de carácter *agresivo*.

El *entrenador democrático*, sociable, flexible y preocupado por sus atletas, permite que el control de la actividad se reparta entre él y los jugadores, posibilitando, en consecuencia, una toma de decisiones conjunta. Este tipo de entrenador ofrece un grupo de fuerte cohesión, en el que sus integrantes se encuentran relajados.

El *entrenador permisivo* elude o delega la toma de decisiones, actuando de manera pasiva y relajada, y con elevadas dosis de improvisación. Este tipo de entrenador genera un equipo que no obtiene éxitos en la competición, debido a que el proceso formativo de los jugadores que lo componen ha adolecido de falta de adecuación y control.

Como señala Moreno (2001, pp. 70-71; siguiendo a Lorenzo, 1997), los tres estilos de entrenador que conforman la clasificación general expuesta no se corresponden con personalidades puras, de ahí que puedan rastrearse, mezclados, rasgos correspondientes a varias categorías

Situados en este contexto tipológico de modelos de entrenador según su personalidad, estilo o dirección del equipo deportivo, podemos mencionar, primeramente, la clasificación de Tausch (1977), quien propone, basándose en la dirección, conducción y control del entrenamiento y en la emocionalidad o relación afectiva establecida entre el entrenador y el jugador, tres grandes modelos de entrenador: -Modelo Autocrático (basado en una muy intensa dirección, conducción y control de la actividad por parte del entrenador), -Modelo Integrador y Social (caracterizado por el carácter neutro, equilibrado, de la dirección y control de la actividad, no dirigida totalmente por el entrenador), y -Modelo de *Dejar Hacer* (sustentado en una mínima dirección, conducción y control de la actividad por parte del entrenador, e interviniendo el jugador en gran medida).

En la misma dirección se sitúa la tipología de Chelladurai y Haggerty (1978), al proponer estos autores tres estilos de decisión deportiva: -El estilo Autoritario (el entrenador toma la decisión final), -El estilo Participativo (los miembros del equipo participan en la toma de decisiones de manera conjunta), y -El estilo de Delegación (el entrenador delega la responsabilidad de la toma de la decisión en uno o varios de los miembros que componen el equipo técnico).

Por su parte, Gordon (1983), respecto de las preferencias de los entrenadores sobre la toma de decisión, habla de cuatro estilos de decisión: -Autocrático, -Consultivo, -Participativo y -Delegativo, siendo el estilo autocrático, como señala Ibáñez (1996, p. 93) el predominante en los entrenadores, tanto en sus preferencias como en la percepción de las actuaciones de los compañeros.

Zeigler (1983), de otro lado, amplía a cinco los estilos de liderazgo, claramente diferenciados, aplicables al entrenador deportivo, a saber: el Dictador, el Organizador, el Profesional, el Demócrata y El que *deja hacer*. Como se observa fácilmente, al conjunto de los tres modelos de entrenador más frecuentemente citados, entrenador autoritario, entrenador democrático y entrenador permisivo, incorpora el entrenador Organizador y el entrenador Profesional. El primero de

ellos concede especial importancia a la planificación, organización y respeto a las normas establecidas, en tanto que el segundo se muestra interesado fundamentalmente en la adecuada gestión y dirección.

Bauer y Ueberle (1984) establecen tres grandes modelos o estilos de entrenador con características específicas: -Estilo autocrático, -Estilo integrador y social, y -Estilo de *dejar hacer*, modelos coincidentes, salvando las diferencias puramente terminológicas, con los que venimos exponiendo respecto de las características personales y/o de actuación y toma decisiones del entrenador.

En esta misma dirección se orienta la clasificación desarrollada por Martens y colaboradores (1989), los cuales analizan al entrenador desde un prisma de estilos del entrenamiento, que determinan otros tanto modelos de entrenador: a) El entrenador autoritario, b) El entrenador sumiso, y c) El entrenador cooperativo.

Como se aprecia fácilmente, las diferencias de carácter terminológico observables entre determinadas tipologías no afectan, sin embargo, al contenido sustancial que define los modelos en cuestión integrados en cada una de ellas, como refleja el cuadro II.19.

CUADRO II.19. Denominación asignada por diferentes autores a los modelos de entrenador, coincidentes en sus características generales (tomado de Moreno, 2001, p. 69)

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

II.3.2.2. Las conductas destacadas del entrenador

Atendiendo al criterio de las conductas manifestadas por el entrenador, cinco grandes dimensiones de conducta del líder/entrenador deportivo establecen Chelladurai y Saleh (1980), clasificación elaborada de forma conjunta con la creación de la *Leadership Scale for Sports (LSS)* -Escala de Liderazgo en el Deporte-, dimensiones de conducta (-Conducta de entrenamiento e instrucción, - Conducta democrática, -Conducta autocrática, -Conducta de apoyo social, y - Conducta reforzante, *feedback* positivo) que determinan otros tantos modelos diferenciados de entrenador: -El entrenador Instructor, -El entrenador Democrático, -El entrenador Autoritario, -El entrenador “Amigo”, y -El entrenador “Psicológico”. Omitimos las referencias de carácter explicativo a estos modelos de entrenador, por obvias, pues los sintagmas precitados son más que significativos respecto del contenido semántico que los define.

Anotemos, como apunte que cierra las referencias centradas en esta categoría de modelos de entrenador deportivo, cómo diferentes estudios realizados con el empleo de la escala *LSS* coinciden en manifestar que las conductas de entrenamiento e instrucción y la conducta reforzante (*feedback positivo*) se muestran como las dimensiones más comunes de comportamiento de los entrenadores deportivos.

II.3.2.3. El papel predominante desarrollado por el entrenador

Atendiendo a los modelos de entrenador en función del rol predominante, Sánchez Bañuelos (1994) destaca cuatro dimensiones profesionales que debe conocer el entrenador de alto nivel: -La dimensión psicopedagógica, -La dimensión técnica, la dimensión de coordinador y líder, y -La dimensión de gestor y *manager*, dimensiones que se encuentran interrelacionadas en el entrenamiento de alto nivel.

Al hilo de la cuestión, el entrenador pedagogo queda caracterizado por llevar a cabo una tarea de educador, hecho que explica la atención que concede a los aspectos de índole didáctica, y actuando este tipo de entrenador esencialmente en las etapas de iniciación o primeras del aprendizaje. El entrenador técnico desarrolla su trabajo conforme al conocimiento técnico-táctico que posee de la modalidad deportiva en cuestión, esforzándose en aumentar y profundizar en esta clase de conocimientos. El entrenador coordinador actúa como coordinador del equipo de

trabajo que con él colabora, desarrollando su labor en la alta competición. El entrenador gestor, en fin, orienta fundamentalmente sus líneas de actuación a los aspectos menos asociados intrínsecamente a la práctica deportiva.

En consonancia con lo expresado anteriormente, Ibáñez (1996, pp. 106-107) añade otra dimensión a las cuatro dimensiones profesionales destacadas por Sánchez Bañuelos (1994), dimensión de carácter no profesional, que impregna el desarrollo de las otras cuatro: la dimensión humana, de ahí la presencia de un papel nuevo en el entrenador, el afectivo. De esta manera, Ibáñez (1996, pp. 107-108), tomando como referencia los papeles que ejecuta el entrenador de alto nivel destacados por Sánchez Bañuelos (1994), propone una taxonomía de modelos de entrenador basada en el rol o papel dominante que este desarrolla durante el ejercicio de su actividad profesional, que comprendería los siguientes modelos: el entrenador pedagogo, el entrenador técnico, el entrenador coordinador, el entrenador gestor y el entrenador afectivo -centrado en las relaciones personales-.

En este mismo ámbito de la clasificación que atiende al criterio del *rol* o papel predominante desarrollado por el entrenador, Ibáñez (1996, pp. 128-137; 1997b, pp. 38-42; 2000, p. 219-220), en los apartados dedicados, respectivamente, a la propuesta de modelos de entrenador deportivo, a los modelos de entrenador basados en el *rol* predominante, y a los modelos de entrenador, establece una clasificación de los modelos de entrenador basada en el predominio de las actuaciones (competencias) o *roles* que el entrenador desarrolla durante su actividad con los jugadores y en los entrenamientos y partidos, modelos elaborados a partir de la observación y el estudio del ámbito de la modalidad deportiva del baloncesto, los siguientes: -El entrenador Tradicional, Clásico (entrenador con una filosofía de entrenamiento fundamentada en la transmisión de unos modelos conocidos, generalmente aceptados y de eficacia probada); -El entrenador Tecnológico, Tecnócrata (entrenador con una filosofía de entrenamiento basada en el estudio y control de los parámetros medibles del deporte); -El entrenador Innovador, Creativo (entrenador con una filosofía de trabajo sustentada en la aplicación de elementos, técnicas, estrategias, etc., innovadoras); -El entrenador Colaborativo, Jefe de un equipo de trabajo (entrenador con una filosofía de entrenamiento cimentada en la delegación del trabajo y de las responsabilidades en un grupo de colaboradores); -El entrenador Psicológico, Dialogador (entrenador que basa su filosofía de trabajo en el diálogo y en el poder de convicción que ejerce sobre sus jugadores con el objeto

de conseguir los objetivos propuestos); y -El entrenador Crítico, Inconformista (entrenador con una filosofía de trabajo dirigida hacia el entorno del entrenamiento y la competición, desplegando una actitud reflexiva, crítica e inconformista).

A la vista de lo dicho, creemos oportuna ahora una breve referencia a Moreno (2001, pp. 77-82), quien aparte referirse a los modelos de entrenador en función de las características personales y/o de actuación y toma de decisiones del entrenador, y con el fin de desarrollar los aspectos considerados con relación a los modelos de entrenador, considera también los modelos de entrenador en función del estilo o destrezas de comunicación del entrenador, citando el instrumento denominado *Perfil de Estilo de Comunicación en el Deporte (PECD)*, de Alzate, Lázaro, Ramírez y Valencia (1997), los cuatro estilos de comunicación de Gilmore y Fraleigh (1993), la clasificación realizada por Zartman y Zartman (1997) y la clasificación establecida por Martens (1999) (cuadro II.20).

CUADRO II.20. **Diferentes clasificaciones de modelos de entrenador en función del estilo o destrezas de comunicación (Moreno, 2001,p. 82)**

MODELOS DE ENTRENADOR EN FUNCIÓN DEL ESTILO O DESTREZAS DE COMUNICACIÓN
ALZATE Y COLS (1997; basado en GILMORE Y FRALEIGH (1993))
<p>Criterio: Estilos de comunicación del entrenador. Situaciones en las que pueden acontecer: calma y presión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complaciendo/Armonizando. • Analizando/preservando. • Logrando/Dirigiendo. • Afiliando/Perfeccionando.
ZARTMAN Y ZARTMAN (1997)
<p>Criterio: Destrezas de comunicación del entrenador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrenador agresivo. • Entrenador inhibido. • Entrenador autoritario.
MARTENS (1999)
<p>Criterio: Diferentes problemas de comunicación del entrenador.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.º Actuar como si siempre lo supiese todo, responder a todo y considerar que nunca se equivoca. 2.º Actuar y hablar siempre de forma negativa. 3.º Evaluar o valorar siempre a los deportistas, pero no indicarles lo que deben hacer para actuar correctamente. 4.º Carecer de coherencia en la comunicación. 5.º Hablar continuamente y nunca escuchar.

A Ibáñez se debe parte de los últimos trabajos encaminados al estudio y análisis de los modelos de entrenador deportivo, constituyéndose este autor, por lo tanto, en una referencia de obligada consulta bibliográfica a la hora de abordar el tema en cuestión. Por ello, nos centramos ahora, y de manera específica, en las propuestas del autor citado, dedicando los párrafos que siguen, pues, a las taxonomías establecidas por Ibáñez (1996, 1997a, 1997b, 2000), y con el objeto añadido de ofrecer también una síntesis general y panorámica de las tipologías que hemos venido exponiendo.

En el apartado dedicado a las variables que afectan al establecimiento de los modelos de entrenador, Ibáñez (1996, pp. 114-127; 1997a, pp. 31-37; 1997b, pp. 37-38; 2000, pp. 215-218) se refiere a cuatro variables -ya mencionadas anteriormente- íntimamente relacionadas y conformadoras de una matriz de cuatro entradas, que afecta de modo directo a cada modelo de entrenador, a saber: la actitud ante el entrenamiento, el proceso de formación previo, la programación y la implicación profesional. Como señalan Ibáñez y Medina (1999, p. 42), si se integran los modelos de formación del entrenador de Ibáñez (1997b) con los modelos de formación del profesorado de Zeichner (1983) resultará fácil encontrar relaciones entre la formación del profesor y la del entrenador deportivo (relaciones que ya recogimos gráficamente en las figuras II.1 y II.2, en el apartado II.2.1 -“La formación del profesorado de Educación Física como base para la formación del entrenador deportivo”-).

En el contexto de la primera de las variables, la actitud ante el entrenamiento (personalidad del entrenador), Ibáñez (1996, pp. 114-117; 1997a, pp. 31-32; 1997b, p. 37; 2000, pp. 21-217) menciona, atendiendo a esa perspectiva, tres posibles actitudes del técnico deportivo, que determinan otras tantas clases de entrenador: - El entrenador Permisivo (el entrenador que *deja hacer* a sus jugadores sin guiar el proceso de formación, cediendo las iniciativas a los jugadores, que se constituyen en los verdaderos impulsores del desarrollo del entrenamiento y del juego), -El entrenador Autoritario (el entrenador que impone su voluntad y criterios, descubriéndose como un entrenador excesivamente directivo en el proceso de entrenamiento y durante el juego), y -El entrenador Democrático (el entrenador que se constituye en el conductor del grupo y controlador del entrenamiento, admite las opiniones y aportaciones de otros colectivos).

Con relación a la segunda de las variables, la formación del entrenador, Ibáñez (1996, pp. 118-120; 1997a, pp. 32-34; 1997b, p. 38; 2000, pp. 217-218) recoge, considerando esa perspectiva, tres posibles tipos de formación, que originan tres modelos: -El entrenador Academicista (el técnico deportivo que debe su formación a la suministrada por las diferentes federaciones o escuelas de entrenadores), -El entrenador Autodidacta (el entrenador que se ha formado a sí mismo, investigando y aplicando teorías generadas por él mismo), y -El Jugador Reconvertido a tareas de entrenamiento (el exjugador que con el objeto de continuar en el contexto deportivo realiza el papel del entrenador).

Respecto de la tercera de las variables, el proceso de planificación, Ibáñez (1996, pp. 121-123; 1997a, pp. 34-35; 1997b, p. 38; 2000, p. 218) determina tres posibles tipos de entrenador: -El entrenador con Planificaciones Rígidas -planificador rígido- (el entrenador que tras la realización del proceso de planificación lleva éste a la práctica con excesiva rigidez y escasa flexibilidad), -El entrenador con Planificaciones Flexibles -planificador flexible- (el entrenador que se muestra flexible en sus planificaciones), y -El entrenador Improvisador (el entrenador que, reiteradamente, improvisa en sus entrenamientos).

Atendiendo al cuarto de los elementos de la matriz de variables que afecta a los comportamientos del técnico deportivo, la implicación profesional, Ibáñez (1996, pp. 123-126; 1997a, pp. 35-36; 1997b, p. 38; 2000, p. 218) diferencia dos tipos de entrenador según su implicación: -Los entrenadores Profesionales (los entrenadores que perfectamente identificados e implicados con la actividad de entrenar), y -Los entrenadores No Profesionales (los entrenadores sin alta implicación respecto de la actividad de entrenar), anotando cómo entre una concepción y otra existen multitud de puntos intermedios, dependiendo del grado de implicación profesional en el que se sitúen, y señalando un tercer tipo de entrenador: aquel en el que se dan los elementos negativos de cada una de los dos modelos referidos anteriormente: los denominados -*Entrenadores Pseudoprofesionales* (los entrenadores que perciben remuneración pero manifiestan una baja implicación profesional, o aquellos entrenadores *amateurs* que observan una alta implicación profesional).

Refiriéndose a los modelos del entrenador según Ibáñez (1996), resume Yagüe (1998, p. 109) -lo que nos sirve, a su vez, como síntesis de las referencias correspondientes a los modelos de formación del técnico deportivo propuestos por

Ibáñez en su trabajo de 1996- la clasificación de los modelos de entrenador desarrollada por Ibáñez (1996), basada en el predominio de las actuaciones (competencias) o *roles* que el entrenador desarrolla durante su actividad con los jugadores en los entrenamientos en los partidos, señalando que el autor citado establece cuatro variables que afectan a cualquier modelo de entrenador, -según la actitud ante el entrenamiento: a) Entrenador permisivo, b) Entrenador autoritario, y c) Entrenador democrático; -según el proceso formativo previo: a) Entrenador academicista, b) Entrenador autodidacta, y c) la del Jugador reconvertido a tareas de entrenador; -según la programación: a) Entrenador planificador rígido, b) Entrenador planificador flexible, y c) Entrenador planificador improvisador; -según la implicación profesional: a) Entrenador profesional, b) Entrenador no profesional, y c) Entrenador pseudo profesional.

II.3.3. La investigación en formación del técnico deportivo

En los párrafos que conforman el presente apartado procedemos a efectuar una serie de referencias de carácter panorámico y sintetizador sobre las vías de investigación abiertas en el marco de la formación del técnico deportivo.

Como apunte previo a las referencias centradas en la investigación en formación del técnico deportivo, y situándonos en el marco más general de la investigación en la enseñanza de las actividades deportivas, compartimos la opinión de Torres (1998, p. 87) de que “en Pedagogía del Deporte todavía no se han abierto suficientes vías de investigación para analizar los procesos de enseñanza de las diferentes especialidades deportivas; concretamente, sobre los procesos de pensamiento del entrenador y del jugador/atleta el estado de la investigación es primario”¹⁵.

¹⁵ Refiriéndose Torres (1998, pp. 88-89) a dos estudios que destacan en el ámbito de la Pedagogía del Deporte, cita en primer lugar al trabajo de Generosi Brauner (1994), realizado en Cataluña, y que centra su estudio en la figura y en la acción de nueve profesores de los programas de iniciación al baloncesto, utilizando para ello los procedimientos de observación, de aplicación de una entrevista, y el análisis de contenido. En sus resultados, además de identificar el perfil de los profesores y definir los modelos de enseñanza del deporte adaptados, parece comprobarse la gran influencia que ejercen sobre la calidad de enseñanza los factores relacionados con los antecedentes de los profesores y las características del contexto, apareciendo, asimismo, en los resultados como determinantes los programas centrados en el aprendizaje técnico, realizados por profesores que reciben poco apoyo, y con un marco institucional ambiguo. En segundo lugar, se refiere al estudio de Ibáñez (1996), estudio al que ya nosotros aludimos en otro momento del trabajo (apartado II.2.3: “La investigación en formación del profesorado de Educación Física”), y que tiene como objetivo central pretender conocer el pensamiento del entrenador de baloncesto sobre su proceso formativo y con la finalidad de establecer una serie de propuestas formativas, empleando para ello una metodología que integra el cuestionario y el grupo de discusión para la recogida y análisis de la información, triangulando posteriormente los resultados.

Como Manifiesta Ibáñez (1996, p. 90), no abundan los estudios centrados en el análisis de la formación del entrenador, y, más concretamente, los orientados al análisis de los modelos de entrenador, dirigidos éstos esencialmente a la formación del profesor de Educación Física.

En otro estudio posterior (1997b) el autor arriba mencionado señala (pp. 35-36), al respecto, que “En el contexto deportivo son escasas las referencias que encontramos sobre los modelos de formación del técnico deportivo o entrenador, siendo en algunos casos mera extrapolación de los ya existentes en el contexto educativo”.

En el mismo sentido se expresa Yagüe (1998), con quien coincidimos, para quien el área de investigación de la formación del entrenador deportivo en nuestro España tiene una trayectoria muy reciente, siendo uno de sus precursores Sergio Ibáñez Godoy (1996), autor de la tesis doctoral “*El proceso de formación del entrenador español de baloncesto*”, que continúa la tradición investigadora de la facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada en el campo de la formación del profesor de educación física, que inaugura Delgado (1989), y que continúan Del Villar (1993), Medina (1995), Romero (1995), Viciano (1996), etc., y debiéndose a Ibáñez y a Medina (1997, 1999, 2000) parte de las últimas aportaciones al estudio de los aspectos asociados a la figura del entrenador deportivo.

Considerado lo dicho, podemos concluir, pues, que, en la formación del entrenador deportivo español no hay una amplia tradición académica ni científica, no existiendo, como manifiestan Ibáñez y Medina (1999, p. 40) una larga experiencia que explique la manera de afrontar la formación del entrenador deportivo, ni localizándose, además, estudios o investigaciones sobre la formación del entrenador deportivo en los que se expliciten los aspectos objeto de tratamiento y consideración acerca de dicha formación y las pautas a seguir para proceder a mejorarla.

En idéntica dirección se expresan Medina e Ibáñez (2000) en un estudio de reciente aparición que aborda el análisis de algunas de las aportaciones que pueden producirse desde la formación del profesor de Educación Física (formación inicial y formación permanente) hacia la formación del técnico deportivo (trabajo al que nos

referimos en otros momentos del presente estudio -apartado II.2.1 -“La formación del profesorado de Educación Física como base para la formación del entrenador deportivo”-, y apartado II.3.1 -“Antecedentes en la formación de técnicos deportivos”-), quienes manifiestan que si bien es cierto que, de un lado las investigaciones y estudios sobre la formación del profesorado (sea en su vertiente inicial, como en la permanente) gozan de una larga tradición en el dominio científicos, y que, de otro lado, las investigaciones específicas centradas en la formación del profesorado de Educación Física han iniciado una firme andadura en las últimas décadas, no es menos cierto que, por el contrario, las investigaciones orientadas a la formación del entrenador deportivo se muestran hasta la fecha muy escasas.

Llegados a este punto, resulta evidente que las referencias dedicadas a las líneas de investigación destacadas dentro de cada uno de los modelos (técnico, cognitivo-reflexivo y socio-crítico) de investigación en la enseñanza de la Educación Física (referencias contenidas en el apartado II.2.3 -“La investigación en formación del profesorado de Educación Física”-), pueden aplicarse igualmente al contexto que ahora venimos analizando: la formación del técnico deportivo.

Como señala Moreno (2001, p. 87), *“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”*, de ahí que en los párrafos que siguen, y basándonos en Moreno (2001), recojamos una serie de referencias dedicadas a investigaciones que se ocupan del aspecto citado.

En este sentido, Cunha, Gaspar, Costa, Carvalho y Fonseca (2000) llevan a cabo un estudio orientado a conocer las características que jugadores de fútbol de distinto nivel (juveniles, júnior, senior regional y nacional) identificaban en los entrenadores. Entrevistados sobre una serie de aspectos (-Imagen asociada al entrenador, -Características de los entrenadores, -Mejor entrenador que tuvieron, -Peor entrenador que tuvieron, -Aquello que sería necesario para que hubiese mejores entrenadores, -El entrenador como práctico-reflexivo), los jugadores se manifestaron como se indica:

• Con relación a la imagen asociada al entrenador, los jugadores juveniles, los senior regionales y los senior nacionales coincidieron en apuntar como principales características las siguientes: persona responsable, honesta, amiga de los atletas, trabajadora, crítica y abierta, altruista, estudiosa. Únicamente los jugadores júnior mostraron una imagen contraria a ésta.

• Respecto de las características más votadas de un buen entrenador, se indicaron: relación adecuada con los jugadores, empleo de metodología adecuada, planificador, transmisor de muchos conocimientos, conocedor de las características de los atletas.

• Atendiendo a las características más votadas del mejor entrenador que tuvieron los jugadores, éstos mencionaron: le gusta lo que hace, sabe motivar, sabe mucho y sobre todo varía el tipo de entrenamiento, se muestra atento a los problemas de los atletas, mantiene la disciplina.

• De otro lado, las características más votadas del peor entrenador que tuvieron se resumen en: repite sistemáticamente los entrenamientos o incluso deja la conducción de los mismos a los propios atletas, entrenamientos rutinarios, escaso conocimiento de la actividad, no respeta a los atletas.

• Respecto de la cuestión que remite a aquello que sería necesario para que hubiese mejores entrenadores, los jugadores de fútbol interrogados ofrecieron las siguientes respuestas, clasificadas por niveles:

- *Juveniles*: Acentúan la formación continua.
- *Júnior*: Centran su atención en la formación continua, la profesionalización del entrenador, mayor aliciente, dotándolos de una mayor remuneración.
- *Senior regional*: Resaltan la carrera con aliciente, acceso a informatización actualizada, formación continua (cursos de formación).
- *Senior nacional*: Destacan el acceso a informatización actualizada, formación continua, mejor formación (cursos de formación), mejor organización de los clubes.

Como se desprende de las anteriores respuestas obtenidas de cada grupo, el análisis de las mismas aporta como único aspecto señalado por los cuatro niveles de jugadores el referido a la mejor formación continua de los entrenadores, que ha de

sustentarse en los cursos de formación. Estos resultados, como señala Moreno (2001, p. 112), pueden ser considerados especialmente relevantes, descubriéndose como el reflejo de una realidad ya manifestada por otros colectivos (investigadores y entrenadores).

- Por lo que concierne a la dimensión práctica y reflexiva del entrenador, los jugadores júnior y senior coincidieron en manifestar que un buen entrenador debe ser práctico y reflexivo, desde el momento en que si se trabaja más y se reflexiona sobre el entrenamiento, éste podrá resultar más fructífero.

Otros autores, como Partington (1989) o Araújo (1997) coinciden, en líneas generales, con los resultados indicados en el estudio citado de Cunha, Gaspar, Costa, Carvalho y Fonseca (2000), destacando Partington (1989), entre otros aspectos relevantes, la importancia de que los entrenadores que deseen llevar a cabo una actuación adecuada propicien un entrenamiento motivador, gratificante y competitivo, en tanto que Araújo (1997), por su parte, distingue una serie de características o funciones que debe desempeñar un buen entrenador: 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 generar un clima de éxito.

Woodcock y Francis (1992) desarrollan un instrumento para la evaluación de los directivos, que permite llegar a conocer de manera sistemática sus déficit y carencias, así como sus virtudes o puntos fuertes. Esta prueba de evaluación, adaptable a las situaciones de dirección deportiva, incluye un total de once dimensiones, a saber: 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.

Como señala Moreno (2001, p. 90), el desarrollo de la prueba implica que los profesionales o entrenadores a los que se les aplique deben indicar si se muestran absolutamente de acuerdo con cada una de las 110 afirmaciones que se les presentan (relacionadas cada una de ellas con alguna de las dimensiones

mencionadas 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. Por último, se consideran las tres primeras dimensiones de cada una de estas clasificaciones, ofreciéndosele así al entrenador las categorías en las que sobresale, y aquellas otras en las que necesita mejorar. De esta manera, y conocidas las categorías, el paso siguiente vendría dado por el deseo de cambio manifestado por el propio entrenador, así como por el establecimiento de las estrategias adecuadas para su consecución.

En este ámbito de las características que debe poseer un buen entrenador, y considerando éstas con relación al nivel al que entrene y al tipo de práctica deportiva, los resultados de la investigación efectuada por Saborowski, Alfermann y Würth (1999) con atletas de edades comprendidas entre los 8 y los 21 años, y con diferente nivel de dominio declaran que las distintas 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 deportistas. Estos resultados llevan a la consideración de que, aunque existan unas características generales deseables en cualquier entrenador, independientemente del nivel o deporte de que se trate, pueden darse, no obstante, características concretas más idóneas o menos, en función de ambos aspectos.

Respecto al nivel del equipo, Smith (1999; citado por Delgado, 2000). Señala la tendencia a conseguir objetivos diferentes en función del nivel, lo que podrá influir en las características deseables en el entrenador. En este sentido, en la alta competición o en un nivel profesional el objetivo se centra en ganar y ofrecer espectáculo, en tanto que en niveles iniciales y con un planteamiento de carácter más educativo, el objetivo se orienta al desarrollo y la formación del jugador.

Al hilo de lo expresado, Serpa (1998) afirma que la actuación y concepción del entrenador debe ser diferente, adecuándose, por lo tanto, a la fase en la que se encuentre el equipo por él dirigido. De esta manera:

– En la fase de iniciación, el entrenador debe actuar como animador, fomentando la participación activa de sus jugadores, y motivándolos, generando un adecuado clima socio-afectivo. En este sentido, Santos, Viciano y Delgado (1996) se muestran partidarios de esta actuación del entrenador en las primeras etapas o fases,

en tanto que Prata (1998) destaca las funciones de amigo, organizador. Comunicador y motivador. Salmela (1994) destaca una serie de cualidades como que el entrenador sea amable y se muestre alegre, comprensivo y centrado en el proceso. Moreno (2001), por su parte, y coincidiendo con Dos Santos (1997), destaca la importancia del dominio de conocimientos técnicos y específicos en esta etapa de iniciación, concediendo también especial importancia, punto este en el que viene a coincidir con Salmela (1994), al interés por la actividad y por los propios jugadores, aspectos que deben presidir igualmente la actuación del entrenador en esta fase.

Dos Santos (1997), consciente de la importancia de la formación de los técnicos deportivos, y en especial de la formación de los técnicos que realizan su trabajo en la fase de iniciación, desarrolla una investigación encaminada a la identificación y comparación del nivel de conocimiento de los técnicos que trabajan en iniciación al voleibol en la 7.^a región deportiva de la localidad de Sao Paulo, estudio que arroja como conclusión general la importancia de concienciar a los técnicos deportivos y a las entidades vinculadas al deporte del valor y la trascendencia de una adecuada formación, tanto inicial, como permanente.

– En la *fase de desarrollo*, el entrenador debe poseer un mayor dominio de los aspectos técnicos, poniendo un especial cuidado en la consecución de los objetivos, y concediendo mayor importancia a la orientación y disciplina de sus atletas (Serpa, 1998), concepción que subyace en el planteamiento de Prata (1998), para quien el entrenador, en esta etapa, debe actuar desarrollando primordialmente los aspectos técnicos y tácticos, así como las cualidades físicas del deportista. Salmela (1994), por otro lado, juzga esencial que el entrenador se muestre exigente y respetuoso, y que sea especialista.

– En la *fase de especialización*, el entrenador debe poseer una visión global de la actividad, situarse en un elevado nivel de exigencia y buscar del máximo rendimiento en competición. Serpa (1998) y Prata (1998) destacan en esta fase el papel del entrenador como gestor, *manager* y estratega.

Guillén y Miralles (1994; citados por Moreno, 2001, p. 95) llevan a cabo una investigación con el objetivo de conocer las características deseables en los entrenadores de voleibol, considerando el criterio de entrenadores, jugadores y

directivos. De acuerdo con los resultados desprendidos del análisis del cuestionario que éstos cumplimentaron, en el que debían puntuarse veinticinco características concretas, podrían indicarse 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, as todos los niveles. -Incidir en la necesidad de ser un entrenador 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 añade Moreno (2001, p. 96) la necesidad de contribuir, mediante la formación de los entrenadores, al desarrollo de una actitud crítica y reflexiva por parte de éstos.

Situándonos ahora más específicamente en el dominio de los programas formativos para entrenadores, y siguiendo a Moreno (2001, pp. 103-112), nos referiremos a una serie de estudios y trabajos desarrollados en este ámbito exponiendo de manera sintética sus resultados más relevantes.

En consonancia con lo expresado, Rodrigues (1997) reconoce la importancia de llevar a cabo estudios centrados en la intervención pedagógica del entrenador, tanto en entrenamientos como en competición, resultando en este sentido adecuado tratar de implicar a los entrenadores en procesos de formación aplicada y pedagógicamente supervisada, con la pretensión de contribuir de esta manera al logro de un mayor conocimiento sobre de las competencias pedagógicas y sobre las diversas posibilidades de manipulación técnica.

Al hilo de la cuestión, Delgado (1994, p. 7; citado por Moreno, 2001, p. 104) se expresa en los siguientes términos:

“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”.

Smith, Smoll y Curtis (1979) desarrollan un programa de formación con 18 entrenadores de béisbol de categoría infantil y cadete, manteniendo un grupo control compuesto por 13 entrenadores, y estando compuesto el programa

formativo por sesiones de entrenamiento psicológico, *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 del otro respecto de sus conductas observadas durante los partidos, la 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.

Como resultados más destacables del referido programa de formación, pueden señalarse, entre otros, el hecho de que se encontraran diferencias significativas entre ambos grupos por lo que a la frecuencia relativa de refuerzo se refiere, siendo los entrenadores del grupo experimental los que utilizaron con mayor frecuencia el refuerzo positivo, en situación de corrección de errores y en situación de instrucción técnica. Asimismo, se comprobó cómo los jugadores de los entrenadores sometidos al programa formativo evidenciaron incrementos significativos en las puntuaciones de autoestima, en oposición a aquellos jugadores de los entrenadores del grupo control.

Igualmente, Mancini, Clark y Wuest (1987), en una investigación centrada en la formación de entrenadores, desarrollan un estudio de casos de una entrenadora de hockey femenino, estructurando cuatro fases: a) Establecimiento de línea base (5 observaciones). b) Intervención ofreciendo *feedback* de supervisión. c) Recogida de datos para las conclusiones. Y d) Recogida de datos después de un año. Entre los resultados del estudio, puede citarse el que los elogios y las instrucciones aumentaron, reduciéndose algo este aumento en las fases c y d, y disminuyendo las órdenes directivas y las críticas, al tiempo que pudo evidenciarse la modificación comportamental de la entrenadora y la estabilidad de las modificaciones transcurrido un año.

Por su parte, Miller (1982) desarrolla un programa formativo para entrenadores con el objetivo de lograr una comunicación saludable entre entrenador y jugadores, mejorando el clima y las relaciones establecidas entre ambos, para, de este modo, conseguir modificar los patrones de comportamiento de los entrenadores.

Barata y Lacoste (1990) realizan una investigación en la que someten a un entrenador de baloncesto a un programa formativo con el objetivo de modificar aspectos concretos de *feedback* verbal emitido por éste; más en concreto, aumentar

la tasa de *feedback* y promover un número similar de *feedbacks* valorativos y prescriptivos individuales. Las conclusiones emanadas de este estudio evidencian la modificación del comportamiento del entrenador sobre las categorías consideradas en el trabajo, no mostrándose diferencias en las restantes, y produciéndose un aumento en la tasa de intervención de *feedback* por parte del entrenador, logrando también equilibrio en los *feedback* valorativos y prescriptivos, y reforzando dicho aspecto la información transmitida a los deportistas.

Kenneth, More y Franks (1996) desarrollan un estudio de casos con cuatro entrenadores masculinos de fútbol, tres de los cuales fueron sometidos a un programa formativo concreto con el empleo del “CAI” (“Coach Analysis Instrument”), no así el cuarto entrenador (control). La investigación constó de tres fases, de cuatro sesiones de duración cada una: Fase A. Establecimiento de línea base. Fase B: Intervención. Fase C: Seguimiento. Las conclusiones del estudio evidenciaron que la estrategia de intervención utilizada (con el uso del “CAI”) provocaba efectos positivos en la modificación del comportamiento verbal de los entrenadores, en tanto que el entrenador del grupo control, no sometido al programa formativo, modificó su comportamiento solamente en dos áreas.

En su investigación, Salmela, Draper y Laplante (1993) estudian a veintiún entrenadores expertos canadienses, con el fin de conocer el desarrollo y evolución del conocimiento aplicado, y los procedimientos utilizados por los entrenadores expertos. Los entrenadores fueron entrevistados sobre: -Su propia historia como deportistas, -Su evolucionada visión del entrenamiento, -Sus procedimientos de construcción del equipo, -Su forma de abordar el proceso de entrenamiento y competición, y -Su visión o perspectiva de la forma de mejorar la formación o educación del entrenador. Entre otras conclusiones derivadas de la investigación, podemos citar las siguientes: -Que todos los entrenadores expertos habían practicado muchos deportes en la niñez o adolescencia, -Que, en la mayoría de los casos, los entrenadores habían aprendido de varios monitores o profesores, buscando o ampliando sus conocimientos viendo el modo de actuar de otros expertos, -Que los entrenadores habían comenzado pronto a desempeñar la función de entrenadores, -Que los entrenadores desarrollaban entrenamientos centrados en aspectos físicos, técnicos, tácticos y mentales, -Que los entrenadores utilizaban la competición como una evaluación del entrenamiento. Con relación a la propuesta de intervención para formar adecuadamente a los futuros entrenadores, los

entrenadores expertos canadienses indicaron que consideraban conveniente formalizar las experiencias educativas de este campo, combinándolas con la supervisión realizada por mentores, apuntando también que mediante estas intervenciones podría cambiarse el proceso educativo del entrenador.

De otro lado, Bloom, Salmela y Schinke (1995) desarrollan una investigación acerca del método empleado para formar a los futuros entrenadores, para lo que realizan un estudio en el que entrevistan a veinte entrenadores expertos de cuatro modalidades deportivas colectivas, con el propósito de conocer cuáles eran, a juicio de los entrenadores expertos, los métodos más adecuados de formación de entrenadores. Las conclusiones del estudio mostraron que los expertos daban importancia a los siguientes aspectos: A) *Clinics*, seminarios y simposios, como forma de transmisión de conocimientos y experiencias. B) Transmisión directa de experiencias (en las que los entrenadores en formación participaban de modo activo). C) Observación pasiva de otros entrenadores. D) Un programa estructurado de mentores, esto es, acompañamiento de los estudiantes por parte de expertos, tratándose de la actividad formativa a la que más importancia se concede, debiendo basarse ésta en los conocimientos adquiridos mediante las actividades reseñadas anteriormente.

Como resultado más destacable de la mencionada investigación, puede señalarse que, según los expertos, para conseguir entrenadores de elevado nivel, se hace necesario someterlos a un programa más formalizado de supervisión por parte de un mentor, siendo la mayor recomendación que aportaban que los aspirantes a entrenadores dispusieran de la oportunidad de acceder a expertos y observarlos durante todas las fases de la competición.

Al la vista de las cuestiones planteadas en los párrafos anteriores, y como señala Moreno (2001, pp. 108-109),

“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”.

Para la autora citada (2001, p. 111), además de la supervisión y las distintas actividades anotadas en los estudios de Salmela, Draper y Laplante (1993), y de Bloom, Salmela y Schinke (1995), existe otra clase de actividades o estrategias formativas susceptibles de ser incorporadas de forma efectiva a los programas de formación de entrenadores, tales como: -El visionado y audición de la grabación audiovisual y registro sonoro de la actuación del 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, etc.).

Coincidimos con Moreno (2001, p. 112) en señalar que los trabajos e investigaciones de autores extranjeros a los que hemos aludido anteriormente muestran la necesidad de continuar tratando de optimar los programas formativos de entrenadores, así como las actividades de formación continua o permanente ofrecida a los entrenadores en ejercicio.

Considerando que en el dominio de las investigaciones realizadas en el ámbito deportivo los estudios y trabajos centrados en el análisis de los modelos de entrenador deportivo no se muestran abundantes, es por ello por lo que nos referimos ahora, por su relevancia y actualidad, a algunos trabajos de investigación sobre el tema presentados en forma de tesis doctorales, investigaciones que, por otra parte, mantienen una evidente relación con nuestro estudio, por abordarse en ellas aspectos sustanciales también tratados como cuestiones centrales en el presente trabajo, aspectos que, en líneas generales, pueden quedar resumidos en aquellos que se refieren a la formación de los técnicos deportivos.

De esta manera, nos ocupamos de los estudios de Ibáñez (1996), Rodrigues, (1997), Torres (1998), Yagüe (1998), Jiménez (2000), y Moreno (2001).

Al hilo de lo expresado, consideramos que las citadas notas y referencias se muestran especialmente útiles e interesantes, por ofrecer el actual *estado de la cuestión* sobre el ámbito de formación del técnico deportivo, proporcionando, en consecuencia, una idea bastante nítida y exacta de las últimas actuaciones investigativas y líneas de investigación (presentadas en forma de tesis doctorales) generadas en el ámbito del proceso formativo en cuestión.

Como podrá comprobarse fácilmente tras su lectura, y a pesar de las notorias y manifiestas semejanzas, relaciones y correspondencias que mantienen los trabajos que a continuación examinamos, las páginas que siguen remiten a estudios y trabajos centrados en la formación de entrenadores de modalidades deportivas muy diversas (baloncesto -Ibáñez, 1996, y Giménez, 2000-; Voleibol -Rodrigues, 1997, y Moreno, 2001-; balonmano -Torres, 1998-; fútbol -Yagüe, 1998-). En este sentido, nuestra investigación viene a ampliar el contexto de modalidades deportivas sobre las que se desarrollan estudios sobre la formación de técnicos deportivos, por centrarse en el análisis de la formación y de los planteamiento didácticos del entrenador de tenis de alta competición.

En su estudio, *Análisis del proceso de formación del entrenador de Baloncesto*, Ibáñez (1996) explicita el objeto de análisis de su investigación: profundizar en las investigaciones realizadas sobre la formación del profesorado, orientando su estudio al colectivo específico de los profesionales dedicados a la Actividad Física y el Deporte, esto es, a los entrenadores deportivos, y, más concretamente, a los entrenadores de baloncesto. Así, tal y como manifiesta el propio autor (1996, p. 3), el objeto de su tesis doctoral se centra en conocer con unos niveles mayores de rigor y profundidad el proceso de formación que ha seguido el entrenador español de baloncesto, así como mostrar la valoración que de su propio proceso formativo efectúan los entrenadores, para lo cual se recurre a la utilización de diferentes técnicas de recogida de información: la técnica cuantitativa del cuestionario, y la técnica cualitativa del grupo de discusión, con el propósito de realizar posteriormente un análisis crítico reconstructivo del proceso de formación actual del entrenador español de baloncesto.

El estudio de Rodrigues (1997), rotulado con el epígrafe de *Os treinadores de Sucesso. Estudo de Influência do Objectivo dos Treinos e do Nível de Prática dos Atletas na Actividade Pedagógica do Treinador de Voleibol*, pretende describir y caracterizar el comportamiento de los entrenadores de equipos de nivel de práctica diferenciado, en algunas situaciones de entrenamiento en voleibol, juzgando útil encaminarse por el análisis ecológico procurando identificar los principales comportamientos observables del entrenador (las principales funciones y estrategias pedagógicas utilizadas), y con la pretensión de analizar entrenamientos de preparación general, en el inicio de la temporada deportiva, y entrenamientos de preparación competitiva anterior a la competición, y analizando también los

entrenamientos después de la competición, bien haya sido victoria o derrota, señalando a continuación Rodrigues (1997, pp. 18-19) que este comportamiento podrá ser influido por el nivel de práctica de los atletas, por lo que se procederá a comparar a los entrenadores de equipos con niveles de práctica diferentes, manifestando que el estudio del tema (poco investigado porque, según el autor (1996, p. 19), difícilmente se tiene acceso a los entrenamientos de los equipos en la competición) se manifiesta como de vital importancia, en la medida en que permitirá aclarar el comportamiento de los entrenadores durante la competición de cara a diversos escenarios de la temporada deportiva, considerada como el período en el que transcurren estas competiciones.

Torres (1998), en su trabajo titulado *El conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de una técnica deportiva en Balonmano: El lanzamiento en salto con caída desde el extremo. La perspectiva de los expertos, entrenadores y jugadores*, señala que el objeto de estudio de su trabajo se centra en el balonmano, entendido como una actividad deportiva practicada en el ámbito escolar (Educación Física, juegos deportivos escolares) y en el marco de las competiciones de balonmano organizadas por la Federación Española y las respectivas federaciones territoriales, y considerada, por tanto, como una actividad institucionalizada con una dimensión social, educativa y deportiva, seleccionando Torres como objeto de estudio de su investigación el contenido específico de balonmano “lanzamiento en salto con caída desde el extremo, por, entre otras, razones fundamentadas en la propia experiencia personal como profesor y entrenador del autor, quien, en este sentido, estima importante el dominio de las condiciones y factores del juego en el puesto específico del extremo, y, concretamente, el lanzamiento en salto con caída desde el extremo como habilidad técnica habitual y de difícil realización por la situación espacial del puesto específico del extremo, resultando necesaria, en consecuencia, su enseñanza y perfeccionamiento. El objetivo central perseguido por Torres (1998) se orienta a la creación de bases científicas consistentes para fundamentar los planes de formación de entrenadores y de jugadores, tratando de identificar las condiciones y factores de enseñanza que pueden facilitar la intervención pedagógica y el aprendizaje de esta habilidad técnica.

La investigación de Yagüe (1998), titulado *El trabajo colaborativo como estrategia de formación permanente del entrenador de fútbol*, tiene como uno de los fines profundizar y conocer el proceso formativo que ha desarrollado el

entrenador de fútbol de Castilla y León, y diseñar, experimentar y evaluar un programa consensuado de formación permanente para un grupo de estos entrenadores, tratándose, en primer lugar, y dentro de un modelo cuantitativo, la valoración que realizan los entrenadores sobre su formación, mediante el empleo prioritario de técnicas de recogida de información cuantitativas, como el cuestionario, y, con menor significatividad, una técnica típicamente cualitativa, como la entrevista. Desde una situación *macro*, en la que se analiza la situación profesional de los entrenadores nacionales de fútbol de Castilla y León, el autor pasa a proponer un programa de formación permanente colaborativo, que, si bien sigue las pautas marcadas por sus participantes, también toma como referencia las deficiencias encontradas con el cuestionario en la formación inicial, siendo el programa evaluado siguiendo un modelo interpretativo y naturalista, y recogiendo la evolución de un grupo reducido de entrenadores de León que durante dos años participaron en el Seminario de Formación como un grupo de discusión.

El trabajo de Giménez (2000), titulado *La formación del entrenador de iniciación al baloncesto en Andalucía*, pretende estudiar en profundidad y con el mayor rigor posible la formación y realidad de los técnicos deportivos de baloncesto que entrenan en categorías de iniciación. Más concretamente, estudia a todos aquellos que entrenan a jugadores y jugadoras, pues el estudio del entrenador deportivo puede aportar datos interesantes que mejoren la docencia de este colectivo y que ayuden a mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y/o jugadores, de ahí la necesidad de conocer la realidad de los entrenadores de baloncesto en iniciación, su formación, sus preocupaciones y sus convicciones, para poder establecer estrategias que mejoren su enseñanza. Como principales objetivos planteados en su estudio, Giménez (1999/2000) cita los siguientes: 1: Analizar la formación que tienen las diferentes personas que entrenan el baloncesto con niños de edades comprendidas entre los 7-8 y los 11-12 años. 2. Establecer cuáles son los principales problemas y necesidades que tienen estos monitores. 3. Establecer el perfil del monitor de iniciación al baloncesto con el que se cuenta en Andalucía. 4. Diseñar un seminario de formación inicial para monitores de baloncesto que desarrollen la enseñanza de este deporte en edades de iniciación. 5. Evaluar el seminario y analizar si ayuda a disminuir los problemas y necesidades de los entrenadores. 6. Describir unas orientaciones, generales y específicas, que sirvan en futuros cursos de formación inicial para entrenadores principiantes y ayuden a éstos a mejorar su docencia. 7. Conocer la realidad de la iniciación deportiva en

Andalucía a partir del estudio desarrollado de forma real y práctica sobre el baloncesto.

La investigación desarrollada por Moreno (2001), *Análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición*, trata de contribuir a la afirmación y consolidación del conocimiento sobre la conducta verbal del entrenador deportivo, mostrando al mismo tiempo el amplio repertorio de posibilidades de estudios objeto de realización, y la influencia que el desarrollo de los mismos tiene en la formación de los jugadores y técnicos deportivos. El objeto de estudio se centra en el análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la competición, relacionándose principalmente con las destrezas docentes de presentación de la tarea y *feedback*, razón esta por la que se tratan de forma específica ambas destrezas docentes aplicadas al entrenador deportivo.

Explicitando en mayor medida la intención básica del estudio, el trabajo de Moreno (2001) persigue dos objetivos fundamentales: • Construir un modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador, partiendo del criterio de expertos en voleibol, y • Analizar y optimizar la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición, a través del desarrollo de un programa formativo que incide sobre la conducta y la reflexión del entrenador. Acorde con estos propósitos, el trabajo se estructura en dos etapas, cada una de las cuales trata de incidir, respectivamente, en la consecución de cada uno de los dos objetivos planteados. Moreno (2001, pp. 249-250) concreta los objetivos perseguidos en su estudio, de la siguiente manera: 1. Conocer los patrones de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol, definidos a través de la opinión de 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. Optimizar 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.

II.4. LA FORMACIÓN DEL TÉCNICO DE TENIS EN EL MUNDO

Partiendo, y como apunte previo, de que buena parte de las cuestiones tratadas en el apartado dedicado a la formación del técnico de tenis en España pueden, lógicamente, extrapolarse al ámbito de la formación el técnico de tenis en el mundo, iniciamos el presente apartado con una serie de párrafos de carácter introductorio centrados fundamentalmente en las labores, responsabilidades y características del entrenador de tenis, y en los objetivos propuestos para su formación.

Posteriormente, abordamos el análisis de aspectos directamente vinculados al proceso formativo del técnico de esta modalidad deportiva, como son las cuestiones referentes a la titulación, horas, requisitos de acceso y contenidos. En un tercer momento orientamos nuestro análisis a la formación de entrenadores en el contexto de la Federación Internacional de Tenis, refiriéndonos al papel que ésta desempeña en el proceso formativo de entrenadores en el mundo.

Por último, e instalados en el marco de la Federación Internacional de Tenis, nos referimos detalladamente a uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta la formación de entrenadores de tenis en el mundo, esto es, los cursos de entrenadores de la Federación Internacional de Tenis, Nivel I y Nivel II, examinando, tras unas breves referencias de marcado carácter introductorio, los aspectos caracterizadores de los mismos: estructura general, instalaciones, medios materiales y recursos humanos, poniendo especial énfasis en los temas y contenidos que incorporan.

II.4.1. Preliminar

Como aspectos previos, podemos destacar, primeramente, un hecho significativo, el auge del tenis en todo el mundo a mediados de los 70, expansión que propicia que esta modalidad deportiva, reservada hasta entonces a muy pocos ciudadanos, inicie, en consecuencia, su despegue en países económicamente desfavorecidos y con poca tradición deportiva, estableciéndose nuevas políticas deportivas que contribuyen decisivamente a que el tenis cobre mayor popularidad cada año.

En el ámbito concreto de la formación de entrenadores, el panorama, remitiéndonos a esa misma década de los años setenta, se mostraba igualmente como una parcela carente de legislación y organización, esto es, desprovista de una normativa específica sobre los requisitos de inscripción, organización, estructura de

los cursos, etc., en la mayoría de los países, a excepción, lógicamente, de las grandes potencias tenísticas.

Hasta hoy, han tenido que pasar muchos años para que el tenis en el mundo disponga de un sistema de formación de entrenadores adecuadamente planificado y organizado. Un caso tipo que puede reflejar el trabajo desarrollado en este sentido en la mayoría de los países de Europa es el de Portugal, país que no disponía de una formación de entrenadores convenientemente estructurada, pero que desde 1983 cuenta con un sistema de formación de entrenadores, organizado en cuatro niveles que orienta cada día sus pasos a una mejora de la calidad de este proceso formativo.

II.4.2. El entrenador de tenis: Labores, responsabilidades y características

Con el fin de proporcionar una serie de notas generales definitorias del ámbito de conocimiento específico objeto de nuestra investigación, el entrenador de tenis, las líneas que siguen trazan el perfil funcional que refleja las labores, responsabilidades y características del buen entrenador.

Atendiendo, en primer lugar, a las labores desempeñadas por el entrenador, podemos mencionar, siguiendo a Taylor (citado en el *Manual para Entrenadores de Primer Nivel*, de la Federación Internacional de Tenis -1998-), las siguientes:

- Administrativas: Fundar, programar, buscar material, instalaciones, etc.
- Técnicas: Entrenar física, técnica y psicológicamente. Anotar, en este sentido, que, como apunta Moreno (1997, p. 198), y, por otra parte, resulta más que evidente, “*Los aspectos técnicos deportivos del entrenamiento tienen que ser completamente dominados por el entrenador para poder desarrollar sus funciones y cumplir los objetivos marcados*”.
- Estructurales: Crear la estructura del equipo. Delimitar el papel y las responsabilidades del entrenador y del jugador.
- Liderazgo: Dirección de actividades y delegación de autoridad.
- Disciplina: Reglas, normas, actitudes y comportamientos deseados.

Situándonos en el marco de las responsabilidades y características del buen entrenador, asumimos la propuesta recogida al efecto en los textos del *Manual para Entrenadores de Primer Nivel* (1998, pp. 5-6), y del *Manual de Treinadores de*

Primeiro Nivel (1998, pp. 6-7. Versión del “Manual” en lengua portuguesa), de la Federación Internacional de Tenis (“ITF”).

En este sentido, y como responsabilidades del entrenador podemos destacar las siguientes:

- Garantizar un ambiente seguro.
- Enseñar a los alumnos las habilidades necesarias para jugar al tenis.
- Asegurarse de que el aula se constituya en una experiencia agradable para el alumno, debiendo asegurarse el buen entrenador de que el aula contenga componentes tales como: -Diversión, -Actividad, y -Finalidad (Objetivos), no en vano, el entrenador se constituye en un técnico docente. Como declara Moreno (1997, p. 198),

“El entrenador es un educador en el sentido pleno y exacto de la palabra. Por ello no debe reducir sus funciones únicamente a la mera presencia. De acuerdo con la idea de Sánchez Bañuelos (1989) y aplicándolo al caso de un entrenador, para poder afrontar su labor de manera satisfactoria, debe adquirir los conocimientos suficientes del deporte a enseñar y poseer recursos didácticos para impartir su enseñanza, utilizando una metodología adecuada, así como un mínimo de medios materiales”.

Asimismo, y como expresa la autora (1997, p. 198) citada anteriormente, “*Entre los entrenadores, suele haber coincidencia en asignar al entrenamiento deportivo una dimensión psicopedagógica [Sánchez Bañuelos, 1993] muy importante. Esta dimensión constituye el substrato fundamental de toda la interrelación entrenador-deportista que se va a desarrollar a lo largo del mismo*”.

Entre las características del buen entrenador, consideramos de especial interés y relevancia las que citamos a continuación:

- Un nivel de juego suficientemente bueno.
- Un buen conocimiento del juego de tenis.
- Conocimiento de la metodología básica de enseñanza.
- Imagen y apariencia adecuadas.
- Conocimientos básicos de las Ciencias del Deporte: fisiología, biomecánica, psicología, aprendizaje motor, medicina deportiva y nutrición.
- Uso adecuado de la voz.
- Capacidad de comunicación.

- Capacidad de organización y liderazgo.
- Saber mantener la disciplina en todo momento.
- Comprender a los alumnos y solidarizarse con ellos.
- Profesar una filosofía según la cual lo importante es el deportista, y la victoria ocupa segundo lugar, que privilegia el desarrollo a largo plazo sobre los éxitos a corto plazo, que considera que lo más importante es intentar ganar.

El siguiente párrafo de Moreno (1997, p. 200) recoge, a modo de síntesis, los aspectos considerados en los párrafos anteriores:

“La formación básica de los entrenadores/educadores debe ser dirigida hacia tres áreas de conocimiento elementales como son el alumno/jugador, el deporte que se pretende enseñar o en el que desarrolla la relación de aprendizaje, y una tercera relacionada con la enseñanza. Esta fundamentación se convertirá en los cimientos para una buena planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje que contemplará objetivos, entre los que se incluirán los físicos, psicoindividuales, psicosociales, técnicos, tácticos...; métodos y técnicas de enseñanza motriz; situaciones y medios de enseñanza - aprendizaje; recursos materiales, humanos; y la organización”.

A la vista de las consideraciones establecidas anteriormente, no cabe duda alguna, pues, de la necesidad de formación *integral* del entrenador. En este sentido, y como nota ejemplificadora de lo expresado, podemos anotar, tal y como señala Brewer (1990) en su trabajo sobre el sistema de entrenamientos en las escuelas regionales de los Estados Unidos (centros de entrenamiento creados por la Asociación Americana de Tenis -“USTA”-, que tienen como metas primordiales atraer más gente hacia la práctica del tenis, ayudar a que los jugadores alcancen su máximo potencial y ayudar a los mejores jugadores norteamericanos a que ganen en torneos internacionales), cómo la “USTA” pretende que estos centros de entrenamiento (que cuentan con tres entrenadores responsables del trabajo y, como mínimo, tres *ojeadores*) dispongan de los mejores entrenadores del país. Para ello, a estos profesionales se les exige, de un lado, estar en posesión de los dos títulos más importantes de los Estados Unidos: la “USPTA” (Asociación de Profesionales de la Enseñanza del Tenis de Los Estados Unidos) y la “USPTR” (Registro Profesional de Tenis de los Estados Unidos); de otro, contar con un historial técnico de haber trabajado con buenos jugadores juniors y haber conseguido que estos progresen hasta un cierto nivel. Igualmente, la “USTA” exige a los responsables del trabajo en estos centros de entrenamiento el haber aprobado un examen sobre Ciencia del Deporte, prueba dividida en varias áreas de contenidos.

II.4.3. La formación del entrenador de tenis: Objetivos y aspectos del proceso formativo

Incorporándonos al dominio de los objetivos propuestos en la formación de entrenadores, hemos de anotar que éstos vendrán a corresponderse, lógicamente, con los diferentes niveles que incluyen los sistemas para la formación de entrenadores de tenis en los distintos países. Así, y a título general, el objetivo de los cursos que pueden englobarse bajo la denominación común de *instructor* está orientado, básicamente, a formar instructores y entrenadores para clubes deportivos, en tanto que el objetivo principal de los cursos agrupados con el término *entrenador* se centra en formar entrenadores para los jugadores de alto nivel, dirigiéndose el objetivo de los cursos nacionales de entrenadores, por otra parte, a la formación de entrenadores profesionales para las distintas federaciones y clubes deportivos que cuenten con tenistas de alta competición.

El análisis de la formación de entrenadores de tenis en el mundo exige, asimismo, la consideración de una serie de aspectos que se constituyen en algunos de los puntos esenciales sobre los que se sustenta el proceso formativo del técnico de la modalidad deportiva del tenis, aspectos que, dentro del ámbito de los programas y cursos de formación, se refieren a cuestiones asociadas a la titulación, las horas de duración, los requisitos de acceso y los contenidos de los programas de formación, amén de otros aspectos de carácter complementario. A ellos aludimos en las líneas que siguen, fijando, en primer lugar, una serie de notas que vienen a caracterizar y definir globalmente cada uno de los aspectos citados, para referirnos después, y más específicamente, a algunos de esos mismos aspectos abordándolos de manera concreta en el marco de los diferentes países de Europa que incorporan programas formativos de entrenadores de tenis. Nos referiremos, asimismo, y de manera pormenorizada, por su interés intrínseco, a la formación de entrenadores en el ámbito de la Federación Internacional de Tenis, sintagma que desde ahora en adelante abreviamos como *ITF (International Tennis Federation)*.

- ***Titulación***

Considerando, en primer lugar, las cuestiones relativas a la titulación en el entorno de los programas de formación de entrenadores, el repertorio de niveles, grados y categorías se muestra considerablemente amplio, ofreciendo, en una visión panorámica y sintetizadora, el siguiente abanico de posibilidades, con las evidentes

diferencias y correspondencias existentes entre las distintas denominaciones. Valgan como muestras orientativas y representativas de ello las que citamos acto seguido (que adaptamos y resumimos convenientemente), y que se descubren como las más frecuentes en este ámbito:

- Nivel 1: Diploma C, Nivel 2 (Diploma B), Nivel 3 (Diploma A), Nivel 4 (Univers.).
- Instructor I, Instructor II, Diploma *Coach*/Instructor III.
- Nivel A: Inicial, Nivel B: Medio, Nivel C: Superior.
- Instructor, Profesional 3, Profesional 2, Profesional 1, Master Profesional.
- Monitor, Instructor, Entrenador.
- Nivel 1, Nivel 2, Nivel 3.
- Asistente, Elemental, Intermedio, Profesional

- ***Horas***

Respecto de las horas de duración correspondientes a los distintos grados y niveles de titulación, su número, lógicamente, varía en función de la categoría de los mismos, difiriendo notablemente cada uno de los países que tienen instituidos programas de formación de entrenadores de tenis en el tiempo dedicado a los diferentes tramos o niveles de titulación con que cuentan. Así, nos encontramos, por ejemplo, y en los tiempos más bajos de duración, con las 12-14 horas que reclama la titulación “Nivel C (básico)”, en Finlandia, o el total de 28 horas exigidas para la titulación de “Instructor I”, en Dinamarca, frente, trasladándonos al extremo opuesto, a las 280 horas para la titulación “Nivel A: Inicial”, en Holanda, o los 18 meses en Colonia (o 30 meses en la localidad de residencia) que exige la titulación “Nivel 4: Univers.”, en Alemania, o, situándonos en un término medio de duración, las 74 horas (46 horas en cancha y 28 horas en aula) que incluye el curso de la Federación Internacional de Tenis para entrenadores de Nivel II.

- ***Requisitos***

Entre los requisitos más comunes recogidos en los programas de formación de entrenadores en los diferentes países podemos citar, entre otros tantos, el tener cumplido un número determinado de años, comprendiendo la franja cronológica desde los 15 años o los 16 años que, respectivamente, y junto a otros requisitos, se les exige a los aspirantes a las titulaciones “Nivel C (básico)”, en Finlandia, y “Mini

Tenis (para niños)”, en Suiza, hasta los 25 años cumplidos (amén otros requisitos) a que obliga la obtención de la titulación “Entrenador A Tenis”, en Italia, pasando por un amplio tramo cronológico (17, 18, 19, 20, 21, y 22 años), aparte varios años de experiencia en el nivel o los niveles inmediatamente anteriores en el caso de los entrenadores de tenis que aspiren a titulaciones superiores. Otros requisitos, en la consideración global que efectuamos, se refieren a titulaciones académicas y estudios que deben acreditar los aspirantes, a su currículum competitivo y profesional, cursos, clasificación, afiliaciones, etc.

- **Contenidos**

Los contenidos incorporados a los cursos de formación de entrenadores en los diferentes países se muestran, hecho evidente, muy amplios y diversos, y acordes con las exigencias que determinan los distintos grados y niveles de las correspondientes titulaciones. Así, y considerando en todo momento que los niveles de complejidad y profundización en el tratamiento de los contenidos aumentan en los cursos y programas que posibilitan la obtención de titulaciones superiores, esbozamos en las líneas que siguen una serie de referencias que recogen, de forma muy resumida y con carácter general, los contenidos abordados en los precitados cursos y programas, los cuales pueden quedar agrupados en diferentes núcleos, a saber: Psicología, Entrenamiento, Fisiología, Técnica, Táctica, Reglamento, Gestión y Organización, núcleos de contenido que, por otra parte, y como ya hemos señalado, exigirán un tratamiento más intenso y complejo a medida que vayan incrementándose los grados y niveles correspondientes a las diversas titulaciones.

En este sentido, y a título meramente indicativo y orientador, podemos ejemplificar las cuestiones citadas anotando las siguientes referencias, que recogen el *estado de la cuestión* respecto de los contenidos considerados en los programas de formación de entrenadores en los diferentes países, contenidos que aparecen sintetizados a través de la *refundición* que hemos efectuado partiendo de la revisión y análisis de los textos y documentos que incluyen los contenidos abordados en los programas de formación de entrenadores en el mundo, y a los que aludimos agrupándolos por niveles de titulación (a los contenidos correspondientes a los cursos de la Federación Internacional de Tenis para entrenadores de Nivel I y de Nivel II nos referiremos más adelante de manera específica y detalladamente, por su evidente notoriedad, repercusión e interés).

Nivel 1 (Monitor, Entrenador asistente):

– Motricidad del tenis. Capacidades físico-motrices. Capacidades perceptivo-motrices. Capacidades socio-motrices. Aprendizaje motor. Psicología. Entrenamiento. Fisiología. Golpes y métodos. Técnicas de enseñanza en grupo. Formas jugadas. Tenis recreativo. Enseñanza de tenis a niños. Dirección de programas de tenis para iniciantes y mini-tenis.

Nivel 2 (Entrenador):

– Psicología (entrenamiento mental). Entrenamiento. Fisiología. Golpes y métodos (Técnica avanzada). Entrenamiento modelado. Técnicas de corrección. Nociones de táctica competitiva. Reglamento. Nutrición y medicina deportiva. Organización de entrenamiento en clubes. Organización de eventos competitivos y lúdico-recreativos. Dirección de jugadores de nivel medio. Dirección de técnicos de nivel 1.

Nivel 3 (Entrenador Superior):

– Psicología (Entrenamiento mental). Entrenamiento en equipo. Fisiología. Técnica de competición. Nutrición. Entrenamiento modelado. Análisis de partidos. Análisis de la técnica de golpeo y correcciones. Táctica y estrategia de juego. Entrenamiento integrado. Diseño de planes de competición de alto nivel. Equipamiento en el tenis. Elementos auxiliares en entrenamiento. Identificación de talentos. Nutrición. Medicina deportiva. Reglamento internacional. *Marketing*. Uso de medios tecnológicos en el entrenamiento. Organización de recursos. Organización y financiación entre clubes. Dirección de jugadores de todos los niveles. Dirección de técnicos de nivel 1 y 2. Producción de material didáctico para su nivel y/o inferiores. *Sponsoring*.

El cuadro que sigue (cuadro II.21) se constituye en una muestra que refleja gráficamente los diferentes niveles y horas exigidas correspondientes a los distintos cursos de formación de entrenadores en países europeos, pudiéndose apreciar en él las diferencias, en algunos casos abismales, existentes entre algunos países respecto de las horas exigidas para la obtención del título de entrenador de un mismo nivel.

CUADRO II.21. **La formación de entrenadores de tenis en diversos países**

<p style="text-align: center;">ALEMANIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel 1.º (120 horas). • Nivel 2.º (90 horas). • Nivel 3.º (90 horas). • Nivel 4.º (1 año y medio en Colonia, o 2 años y medio en la localidad de residencia):
<p style="text-align: center;">DINAMARCA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel 1.º Instructor I (28 horas). • Nivel 2.º Instructor II (28 horas). • Nivel 3.º (Primer procedimiento: Diploma <i>coach</i> -240 horas. 2 años y medio-. Segundo procedimiento: Instructor III -100 horas. 2 años-).
<p style="text-align: center;">ESPAÑA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instructor de Tenis (32 horas). • Nivel 1.º Monitor Nacional de Tenis (120 horas). • Nivel 2.º Entrenador Nacional de Tenis (120 horas). • Nivel 3.º Professor Nacional de Tenis (150 horas).
<p style="text-align: center;">FRANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel 1.º -sin certificación- Instructor I (75 horas). • Nivel 2.º -sin certificación-Instructor II (45 horas). • Nivel 1.º -con certificación- Monitor (500 horas). • Nivel 2.º -con certificación- Profesor (2 días cada semana durante 25 semanas). • Nivel 3.º -con certificación- Maestro (realización de una tesis sobre tenis -en la actualidad tan solo existen cuatro personas con este título-).
<p style="text-align: center;">GRAN BRETAÑA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elemental (36 horas). • Asistente (66 horas). • Profesional (120 horas). • <i>Coaching</i> Diploma -Universidad- (3 a 5 años. 900 horas).
<p style="text-align: center;">HOLANDA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel A -Inicial- (280 horas). • Nivel B -Medio- (200 horas). • Nivel C -Superior- (120 horas).
<p style="text-align: center;">IRLANDA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistente (16 horas). • Elemental (36 horas). • Intermedio (120 horas). • Profesional (Por determinar).
<p style="text-align: center;">PORTUGAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel 1.º (60 horas). • Nivel 2.º (90 horas). • Nivel 3.º (120 horas). -por realizarse aún por primera vez- • Nivel 4.º (150 horas) -por realizarse aún por primera vez-
<p style="text-align: center;">SUECIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel 1 (14,5 horas). • Nivel 2 (14 horas). • Nivel 3 (44,5 horas).

II.4.4. La formación de entrenadores de tenis en el ámbito de la Federación Internacional de Tenis (“ITF”)

Centrando ahora nuestras referencias en la formación de entrenadores en el ámbito de la Federación Internacional de Tenis, las líneas que siguen van orientadas a determinar el papel de la Federación Internacional de Tenis en la formación de entrenadores del mundo

En los últimos años, el tenis ha experimentado una gran expansión y desarrollo, siendo en la actualidad más de ciento ochenta las Federaciones Nacionales afiliadas a la Federación Internacional de Tenis, instituciones que, en sus respectivos países, centran sus esfuerzos en fomentar la práctica del tenis a nivel nacional.

A pesar de que la “ITF” reconoce la capital importancia de la formación de entrenadores para el desarrollo del tenis en el mundo entero, sucede, no obstante, que una gran mayoría de países miembros de la “ITF” no cuentan, actualmente, con un sistema continuo, regular y estructurado de formación de entrenadores; en cambio, otros países disponen de excelentes sistemas para la formación de entrenadores; es el caso de Canadá, Gran Bretaña, España, Francia, Alemania, Australia y Países Bajos, por citar algunos de los ejemplos más significativos al respecto.

Al hilo de lo expresado, en materia de formación cada país cuenta con sus propios requisitos, hecho que explica que los sistemas empleados para formar entrenadores varíen considerablemente de un país a otro. Así, y por poner un ejemplo significativo, en algunos países son suficientes menos de treinta horas para la obtención de un título de entrenador de primer nivel; por el contrario, en otros, a los participantes en un curso de nivel básico se les exigen más de trescientas horas, durante un año.

En 1995 la “ITF” inició un programa de formación de entrenadores en todo el mundo, con una serie de objetivos principales muy concretos, los siguientes:

1. Incrementar la sensibilidad de las federaciones nacionales con relación a la importancia de la formación de entrenadores como base para el desarrollo adecuado del tenis en los correspondientes países, y reconocer la necesidad de

implantar programas de capacitación de los mismos, hecho que permitirá la aparición de profesores de nivel internacional en todo el mundo.

2. Proporcionar un sistema de formación y certificación de entrenadores que sirva de ayuda para aquellos países que no dispongan de uno propio o que no lo tengan definitivamente asentado, y que deseen organizar sus propios programas de capacitación y titulación de entrenadores.
3. Contribuir a paliar el problema que existe en lo referente a la capacitación de entrenadores, puesto que la gran mayoría de los 180 países miembros de la “ITF” no cuenta con un sistema continuo, o regular de capacitación de los mismos.
4. Producir una serie de materiales, una estructura de curso y una certificación que sirvan para que los distintos países puedan hacer uso de los mismos en parte o en su totalidad.
5. Complementar los cursos que imparten expertos de la “ITF” en los diversos países del mundo.

Como características generales del mencionado programa de formación de entrenadores en todo el mundo, podemos citar las siguientes:

- Se establece un sistema de formación de entrenadores en dos niveles. El nivel 1 para entrenadores de jugadores principiantes, el nivel 2 para entrenadores de jugadores de competencia competición y de alta competición
- La “ITF” produce los materiales, diseña la estructura, imparte el curso a través de un experto enviado al país y examina a los candidatos.
- Los candidatos son elegidos por la Asociación Nacional (20-25 por curso).
- La “ITF” no expide ninguna certificación ni titulación.
- Los candidatos aprobados obtienen una certificación de su país.
- El experto de la “ITF” que imparte el curso puede seleccionar a los profesionales y proponer, tras la correspondiente evaluación, al profesional más idóneo como responsable de la continuación del programa de educación de profesores.
- Los distintos países pueden beneficiarse de este programa de la “ITF” de distinta manera:

- Países sin sistema de formación de entrenadores definido: Utilizando el curso en su totalidad o adaptándolo a sus necesidades y características.
- Países con sistema de formación de entrenadores definido pero que desean utilizar el programa: Utilizando parte del curso, de los materiales, etc.

Respecto de la colaboración de la “ITF” con los países tenísticamente desarrollados, que ya disponen de programas de formación de entrenadores y no desean utilizar el programa de la “ITF” en su totalidad, la “ITF” seguirá colaborando con ellos de la misma forma que venía haciéndolo hasta ahora, es decir, enviándoles expertos a dictar cursos en sus países, que podrán ser utilizados o no por las federaciones nacionales como parte de su currículum de formación.

En la actualidad, países como Estados Unidos, Italia, Australia, Portugal o Finlandia se han mostrado interesados en conocer y utilizar parcialmente el programa y los materiales educativos de la “ITF”. Otros países como Gran Bretaña, Canadá, Francia, España o Alemania siguen invitando a expertos de la “ITF” para que impartan conferencias en sus congresos nacionales e internacionales, con el fin de complementar su programa con participación de expertos de otros países.

Situándonos en el contexto de los planes de desarrollo y ayuda disponibles para las naciones miembro de la “ITF”, y refiriéndonos más específicamente a la formación de entrenadores, la “ITF” colabora en la formación de entrenadores a través de una gran variedad de programas. En este sentido, y con relación a los cursos nacionales, se envía a un experto para trabajar con los entrenadores de un país, anotando la “ITF” que la formación de entrenadores tiene prioridad sobre la de jugadores. Respecto de los simposios regionales, se organizan simposios de este carácter en todo el mundo con el objetivo de ayudar a los entrenadores de determinadas regiones. De otro lado, el Simposio Mundial de Entrenadores congrega a los mejores entrenadores del mundo, que intercambian puntos de vista y presentan las últimas innovaciones sobre la materia.

Refiriéndonos ahora concretamente a los cursos de entrenadores de la “ITF”, Nivel I y Nivel II, abordamos los aspectos que se constituyen en los elementos definitorios de los mismos, entre otros, aquellos que remiten a su estructura general, instalaciones necesarias, medios materiales y recursos humanos.

Cursos de nivel 1

Desde el inicio de estos cursos se han impartido más de 100 cursos de nivel 1 en los cinco continentes, en los que han participado más de 2500 entrenadores. En África se han celebrado cursos, entre otros lugares, en Senegal, Madagascar, Togo, Swazilandia, Zambia, Gabón, Zimbawe, Malawi, Islas Mauricio, Sudan y Namibia. En Sudamérica se han celebrado cursos, entre otros países, en Chile, Venezuela, Paraguay, Perú, Uruguay, Bolivia, Ecuador, Colombia y Brasil. En Centroamérica y el Caribe de habla hispana, países como Guatemala, Costa Rica, El Salvador, Cuba, Panamá, México y la República Dominicana han utilizado el contenido del manual del nivel 1 para el desarrollo de sus propios programas de capacitación, con muy buenos resultados. En el Caribe se han celebrado cursos en St. Kitts & Nevis, Aruba, Haití, Bahamas. En Asia se han celebrado cursos en Bangladesh, Seychelles, Bhutan, Myanmar, Pakistán, Sri Lanka, Tailandia, China e India. En Europa se han celebrado cursos en Macedonia, Yugoslavia, Bosnia Herzegovina, Lituania, Letonia, Estonia, etc. En el Pacífico se han desarrollado cursos en islas como Fidji, en los que se han organizado cursos regionales debido a las características específicas de la región.

Los materiales de los cursos 1 y 2 están traducidos al inglés, francés, español, ruso, portugués, chino, persí, japonés, y checo, entre otros idiomas.

Atendiendo a su estructura general, consideramos oportuno ofrecer una serie de indicaciones, como las que siguen:

- El curso se divide en un curso de mini-tenis de dos días y un curso de tenis de siete días.
- Los Tutores “ITF”, que han de seguir el horario y los contenidos del curso, tal y como se indica en la carpeta del tutor que se les entrega, podrán adaptar, no obstante, el horario y los contenidos ligeramente según la situación (instalaciones, condiciones climatológicas, horario de los candidatos que asisten, etc.), debiendo dar siempre más importancia a las sesiones en cancha, dado que el curso reviste un carácter fundamentalmente práctico, y debiendo recordar en todo momento, asimismo, que no están impartiendo un *workshop* (“taller”), sino que imparten un curso con una estructura fija, reglas y procedimientos que han de seguirse lo más fielmente posible.

Con relación a las instalaciones, medios materiales y recursos humanos, hemos de citar como elementos necesarios para el correcto desarrollo del curso los que siguen:

- Aula: Un aula con capacidad para veinte personas, siendo posible que se necesite un aula más grande con una mayor presencia de asistentes al curso de mini-tenis de dos días.
- Pistas: 5-6 pistas de tenis.
- Material: 2 cestos de 50 pelotas de tenis cada uno, pizarra blanca para fuera y dentro de la pista, proyector de transparencias, vídeo, TV o pantalla grande.
- Alumnos en prácticas: Se necesitan de veinte a veinticinco niños (de ocho a doce años) para el curso de mini-tenis de dos días, con el objeto de que sirvan de alumnos. Se necesitarán de doce a veinte niños (de ocho a catorce años) durante algunas horas del séptimo día del curso de tenis y para los exámenes.

Como aspectos esenciales del Curso de Mini-Tenis, mencionamos:

- Duración: Dos días.
- Objetivo: Dirigido a aquellas personas interesadas en enseñar a jugar al tenis mediante el Mini-Tenis.
- Temas: Los temas del Curso de Mini-Tenis aparecen asociados a ejercicios y juegos de coordinación/diversión, considerándose, lógicamente, los golpes básicos del tenis, cuyo aprendizaje se realiza a través de juegos de mini-tenis (cuadro II.22).

CUADRO II.22. **Temas del Curso “ITF” para Entrenadores de Nivel I: Curso de Mini-Tenis**

CURSO DE ENTRENADORES “ITF” NIVEL I. CURSO DE MINI-TENIS: TEMAS
<p>Día 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción al Curso de Mini-Tenis (aula). - Introducción al Mini-Tenis (aula) (Dar a los candidatos una idea de lo que es el Mini-Tenis, enfatizando la importancia de aprender jugando, actividades, enfoque basado en juegos, jugar al tenis, etc. - Ejercicios/Juegos de Coordinación/Diversión. <ol style="list-style-type: none"> 1. Sin pala ni pelota. 2. Con pelota. 3. Con pala. 4. Con pala y pelota. (Los ejercicios/juegos han de presentarse en forma progresiva -incrementando el nivel de dificultad-. Presentar también regresiones -cómo hacer el ejercicio más fácil-). - Los golpes básicos del tenis -golpes de fondo, servicio, volea- enseñados mediante juegos de mini-tenis. (en pista)
<p>Día 2</p> <p>La clase de Mini-Tenis: Ejercicios / Juegos de Mini-Tenis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Con un muro o frontón 2. Golpes de fondo 3. Servicio 4. Volea 5. Otros ejercicios (en pista) <p>(Los candidatos deben comprender perfectamente la importancia de enseñar el mini-tenis de una forma activa y divertida. hay que enfatizar un enfoque para aprender el tenis basado en el juego - aprender haciendo/jugando al tenis-)</p>

- Participantes: Maestros de escuela, animadores deportivos, entrenadores de tenis, dirigentes, etc.
- Número de participantes: Depende de las instalaciones disponibles.
- Evaluación: No se procede a la evaluación de los candidatos.
- Material que se entrega: *Mini-tenis: Desarrollo de la base* (se reemplazará en el futuro por el libro del “STI”).

Como aspectos definidores del Curso de Tenis, citamos:

- Duración: Curso de siete días (seis días de curso y un día de evaluación). Los participantes tienen que asistir también a los dos días del curso de mini-tenis, lo que arroja un total de nueve días.
- Objetivo: Dirigido a aquellas personas interesadas en la promoción del tenis, desde la base hasta la etapa inicial de competición.
- Temas: Los temas del Curso de Tenis abordan un amplio repertorio de cuestiones relativas, fundamentalmente, a aspectos, técnicos, tácticos, físicos y psicológicos (cuadro II.23, I y II).

CUADRO II.23 (I y II). **Temas del Curso “ITF” para Entrenadores de Nivel I: Curso de Tenis**

CURSO DE ENTRENADORES “ITF” NIVEL I. CURSO DE TENIS: TEMAS (I)
<p>Día 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción al Curso de Nivel I (aula). - La función del entrenador (Diferentes estilos de entrenamiento. Características que distinguen a un buen entrenador. Responsabilidades del entrenador. Utilización de las recompensas y los castigos como incentivo, etc.). - Calentamiento (en la pista). - La táctica en el juego de individuales y de dobles (pista) (Relación entre regularidad y la roma de riesgos. Jugar golpes profundos. Explotar las debilidades aparentes. El margen de seguridad. La recuperación de la posición en la cancha. Cinco situaciones de juego. Las zonas de juego. Las fases de juego. Cómo simplificar la selección de golpes. Otros elementos que inciden en la táctica. Estrategia y táctica para dobles). <p>*Nota: Durante esta sesión, el profesor debe efectuar una evaluación inicial del nivel de juego del grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demostración de lanzamientos (en la pista) (Importancia de los lanzamientos: Los distintos tipos de lanzamientos. Los problemas más comunes en los lanzamientos. La frecuencia de los lanzamientos. Directrices para la demostración).
<p>Día 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de los golpes básicos (en la pista) (Los elementos: -del golpe de derecha; -del revés con una mano; -del revés con dos manos; -del saque; -de la volea; -del <i>smash</i>). -Técnicas de análisis y corrección sencillas (en la pista). - La clase individual: Elementos típicos (en la pista) - La clase colectiva: organización del grupo (en la cancha) (La forma de organizar un grupo en la cancha, velando por su seguridad. Aspectos del entrenamiento relacionados con la seguridad).
<p>Día 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - La clase colectiva: Progresiones de los golpes básicos para principiantes (en la pista) (Los golpes de fondo, el saque y la volea por medio de progresiones). <p>*Nota: Durante esta sesión, el tutor puede referirse a algunas técnicas de corrección.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Examen de demostración (primer intento) (en la pista). - El Entrenamiento de los niños y los jóvenes en tenis (aula) (Desarrollo físico, psíquico y social de los niños; crecimiento, desarrollo y aprendizaje).

CURSO DE ENTRENADORES “ITF” NIVEL I. CURSO DE TENIS: TEMAS (II)

Día 6

- La clase colectiva: Ejercicios/Juegos (en la pista).
- La clase individual: práctica (en la pista) (Los candidatos realizan prácticas de clases individuales con niños).
- El efecto (en la pista) (Características y consecuencias del uso del efecto en los golpes de fondo y en el servicio. Cómo y cuándo ha de usarse, y cómo puede enseñarse).

Día 7

- Técnicas de Corrección (en la pista).
 - La Preparación Física (aula) (La forma física, los principios del entrenamiento, el cuerpo, la flexibilidad, la resistencia, la velocidad, la fuerza, la potencia -Puede resultar útil mostrar un ejemplo de circuito de preparación física en la pista-).
- La clases en grupo: Práctica (en la pista) (Los candidatos practican la clase en grupo con niños).

Día 8

- Las Reglas del Tenis (en la pista) (Exposición de las reglas más difíciles).
- ¿Cómo Organizar un Torneo? (aula) (Organización y realización de distintos tipos de torneos: por eliminatorias, según el sistema de liga, etc.).
- La clase colectiva: Ejercicios de Tenis/Juegos para juniors (en la pista).
- Tenis en silla de ruedas (aula) (El tenis en silla de ruedas: enseñanza usando las técnicas y movimientos correctos).
- Resumen del Curso.

Día 9

- Examen escrito (aula) (Evaluar el conocimiento teórico general del candidato).
- Examen de lección individual (en la pista) (Evaluar la habilidad del candidato en la clase individual).
- Examen de lección colectiva (en la pista) (Evaluar la habilidad de los candidatos en la clase colectiva).
- Evaluar la demostración (en la pista) (Evaluar la habilidad de juego de los candidatos).

– Participantes: Maestros de escuela, animadores deportivos, entrenadores de tenis, etc., con un nivel de juego suficiente. En este sentido, consideramos oportuno señalar que se indica de antemano a las Federaciones la necesidad de que los candidatos ostenten un nivel de juego mínimo (habilidad para pelotear, demostrar golpes básicos, lanzar la pelota al alumno), así como la realización de un examen de nivel de juego/demostración.

– Número de candidatos: El máximo es de veinte, pudiendo algunos entrenadores asistir como observadores, siempre y cuando cuenten con el correspondiente permiso de la “ITF”.

– Evaluación de los candidatos: Examen de clase individual, examen de clase en grupo, examen de nivel de juego/demostración y examen escrito:

– Deberán repetir el curso completo aquellos candidatos que no superen alguno de los siguientes exámenes: Examen de nivel de juego/demostración, examen de clase individual y examen de clase en grupo.

– Los candidatos que no superen el examen escrito podrán repetirlo varios meses después, sin que ello suponga que tengan que repetir todo el curso.

– Material que se entrega: Manual de la “ITF” de Nivel 1, “Enseñando a niños y jóvenes”, *Coaches Review* (último número), Libro de ejercicios avanzados, *Mini-tenis: desarrollo de la base*, Reglas del tenis, Folleto del Programa de Desarrollo de la “ITF”.

– Resultados: El tutor de la “ITF” ha de informar a los participantes de su rendimiento durante el curso, debiendo enviar los resultados y las hojas de evaluación al Departamento de Desarrollo de la “ITF”, en Londres, lo antes posible (no más tarde de 1 mes tras la finalización del curso).

– Certificados: El tutor de la “ITF” entregará certificados de asistencia a todos los participantes al final del curso. Los certificados de nivel 1 (firmados por el Presidente de la Asociación Nacional o Regional y por el tutor) se entregarán a aquellos que hayan aprobado los exámenes al final del curso.

Como materiales adicionales para el curso, se incluyen:

– Transparencias/Acetatos.

– Libros: Manual del Nivel I, *Enseñar a niños y jóvenes*, librito de tenis en silla de ruedas, Reglas del tenis, Folleto de desarrollo, Libro de ejercicios, *Mini-Tenis*:

Desarrollo de la base, Manual para el maestro “STI”, *Coaches Review* (último número).

– Vídeos: Mini-Tennis (Asociación de Tenis de Suecia), Ha nacido un tenis (“ITF”), Tenis corto (“LTA”), La pelota y la pared (“ITF”), Tenis en silla de ruedas (“IWTA”).

Cursos de nivel 2

En septiembre de 1997 se impartió el primer curso piloto de nivel 2 en Johannesburgo, y a partir de primeros de 1998 estaban dispuestos los materiales para impartir los cursos definitivos en inglés, en castellano y en francés.

Desde comienzos del año 1998 se han impartido más de 25 cursos de nivel 2, en los que han participado más de 500 entrenadores. En África se han celebrado cursos, entre otros lugares, en Madagascar, Costa de Marfil y Sudáfrica. En Sudamérica se han celebrado cursos, entre otras repúblicas, en Chile, Uruguay, Bolivia, Ecuador, Colombia y Brasil. En Centroamérica y el Caribe de habla hispana todos los países han utilizado el contenido del manual del nivel 2 para el desarrollo de sus propios programas de capacitación. En el Caribe se ha celebrado un curso en Jamaica. En Asia se han celebrado cursos en Tailandia, Sri Lanka, China e India. En Europa se han celebrado cursos en Macedonia y en los países bálticos.

Se han impartido cursos de nivel 2 en inglés, francés y castellano en aquellos países que lo han solicitado y han desarrollado el nivel 1 en parte importante de su universo de profesores, o han tenido un sistema previo que permita una homologación o adecuación con el programa de la “ITF”, y siempre que sea disponible de acuerdo con el calendario.

Atendiendo a su estructura general, estimamos conveniente ofrecer una serie de indicaciones, como las que siguen:

– Se trata de un curso de doce días (diez días de curso y dos de exámenes). El total de horas es de setenta y cuatro, repartidas de la siguiente manera: cuarenta y seis horas en pista, y veintiocho horas en aula.

– Los candidatos también son evaluados continuamente por los tutores de la “ITF” durante el curso.

– Los tutores de la “ITF”, que han de seguir el horario y los contenidos del curso, tal y como se indica en la carpeta del tutor que se les entrega, podrán adaptar, no obstante, el horario y los contenidos ligeramente según la situación (instalaciones, condiciones climatológicas, horario de los candidatos que asisten, etc.), debiendo dar siempre más importancia a las sesiones en cancha, dado que el curso reviste un carácter fundamentalmente práctico, y debiendo recordar en todo momento, asimismo, que no están impartiendo un *workshop* (“taller”), sino que imparten un curso con una estructura fija, reglas y procedimientos que han de seguirse lo más fielmente posible.

Con relación a las instalaciones, medios materiales y recursos humanos, hemos de citar como elementos necesarios para el correcto desarrollo del curso los que siguen:

- Aula: Un aula para 20 personas, preferentemente con mesas.
- Pistas: 4-6 pistas de tenis.
- Material: 4 cestos con 40 pelotas de tenis cada uno, 12 conos, pizarra blanca para fuera y dentro de la cancha, proyector de transparencias, video, proyector de LCD para presentaciones de *Power Point*, TV o pantalla grande.
- Alumnos en prácticas: 16-20 Jugadores júnior avanzados para los entrenamientos y exámenes.

Como características del Curso, destacamos las siguientes:

- Objetivo: Dirigido a aquellas personas interesadas en la enseñanza del tenis para jugadores de nivel intermedio y avanzado orientados a la competición.
- Temas: Los contenidos del curso pueden dividirse en tres categorías, tal y como recoge el cuadro II.24.

CUADRO II.24. **Temas del Curso “ITF” para Entrenadores de Nivel II: Contenidos**

CURSO DE ENTRENADORES “ITF” NIVEL II: CONTENIDOS
<p>Contenidos sólo informativos</p> <p>(Material opcional que no es necesario que el tutor trate durante el curso, pero del que se incluirán unas pocas preguntas en el examen escrito)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ética y mejora personal para entrenadores. - La profesión de entrenador / el negocio del tenis. - Primeros auxilios en el tenis: prevención y tratamiento de lesiones en el tenis, nutrición para el tenis. - Planificación del entrenamiento en el tenis. - Viajar con jugadores de competición. - Entrenar a jugadoras. - Reconocimiento de los niveles de juego.
<p>Contenidos que han de implementarse</p> <p>(Material importante que se tratará en el curso y del que se incluirán varias preguntas en el examen escrito)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodología de la enseñanza del tenis. - Preparación física para el tenis y movimiento. - Entrenamiento mental para jugadores de competición. - Biomecánica del tenis. - Dobles para jugadores de competición. - Establecimiento de objetivos para jugadores de competición.
<p>Contenidos que hay que dominar</p> <p>(El material más importante que se tratará detalladamente durante el curso y del que se incluirán muchas preguntas en el examen escrito)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de comunicación. - Análisis de jugadores. - La sesión de entrenamiento: ejercicios, entrenamiento individual y en grupo. - Nivel de juego. - Técnicas de golpeo avanzado, diagnóstico y corrección. - Estrategia y tácticas para jugadores de competición. - “Aplicaciones prácticas...”, resúmenes de cada uno de los capítulos.

El desarrollo de los diferentes temas que componen el curso de entrenadores de Nivel II de la “ITF” sigue el orden que presentamos en el cuadro II.25 (I y II).

CUADRO II.25 (I y II). **Temas del Curso “ITF” para Entrenadores de Nivel II: Curso de Tenis**

CURSO DE ENTRENADORES “ITF” NIVEL II: TEMAS (I)
<p>Día 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción al curso. - Habilidades de comunicación para el entrenador (Los tipos de comunicación y su uso en el entrenamiento). - Introducción a la táctica (principios y objetivos tácticos básicos para jugadores de competición en las cinco situaciones de juego. patrones de juego principales, objetivos tácticos y objetivos para partidos. ejemplos de vídeos de patrones de juego de jugadores júnior y profesionales). - Biomecánica: Introducción (Función de la Biomecánica en la técnica moderna). - Biomecánica: Introducción (Aplicación práctica de la Biomecánica en la técnica moderna).
<p>Día 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juego desde el fondo de la pista: Técnica avanzada de los golpes de fondo modernos -derecha, revés a una mano, revés a dos manos- (Características principales de los golpes de fondo modernos avanzados en relación con los principios biomecánicos de los golpes-. Ventajas e inconvenientes del revés a una y dos manos. Ejemplos en vídeo de jugadores júnior y profesionales). - Juego desde el fondo de la pista (Características principales de los golpes de fondo modernos avanzados. El juego de pies de estos golpes). - Poner la pelota en juego: Técnica avanzada del servicio moderno (Características principales de los servicios modernos avanzados -relacionarlas con los principios biomecánicos de los golpes-. Ejemplos en video de jugadores júnior y profesionales). - Técnicas de lanzamiento de pelotas para entrenadores de tenis (Las diferentes técnicas avanzadas de lanzamiento de pelotas).
<p>Día 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juego en la red: Técnica avanzada de los golpes modernos (voleas y remate) (Características principales de las voleas y remates modernos avanzados -relacionarlas con los principios biomecánicos de los golpes-. Ejemplos en vídeo de jugadores junior y profesionales. El juego de pies de los golpes). - Juego en toda la pista: Técnica avanzada de los golpes modernos (Variantes -si no se han tratado anteriormente-: dejada, globo, bote-pronto, globo de volea, resto, subida a la red, <i>passing-shot</i>, golpes de emergencia. El juego de pies de los golpes). <p>Examen de nivel de juego.</p>

CURSO DE ENTRENADORES “ITF” NIVEL II: TEMAS (II)

Día 4

- Técnica: Golpes modernos avanzados (resumen) (Características principales de los golpes modernos avanzados. Revisión del juego de pies de todos los golpes. Comentarios finales sobre las técnicas modernas).
- Metodología de la enseñanza (Metodología de enseñanza, su importancia y objetivos. Relaciones entre enseñar y aprender, los tipos de enseñanza y de alumnos, las etapas de aprendizaje, etc.).
- Estilos de enseñanza aplicados al tenis (Características principales de los estilos de enseñanza aplicados al tenis).
- Tipos de ejercicios: entrenamiento en grupo (Ejemplo de clase en grupo. Características de una clase en grupo).
- Métodos de enseñanza y organización de la clase aplicada al tenis (Características principales de los métodos de enseñanza aplicados al tenis. Características principales de las organizaciones de la clase aplicadas al tenis).
- La profesión del entrenador /el negocio del tenis (Diferentes áreas del negocio del tenis y cómo un entrenador puede mejorar. La importancia de la organización y gestión del tiempo).

Día 5

- Principios tácticos para la competición mediante ejercicios en grupo (Principios tácticos para la competición mediante las clases en grupo. Ejercicios tácticos).
- Introducción al diagnóstico y corrección de los aspectos técnicos (Principios básicos del diagnóstico y corrección técnicos para jugadores de competición).
- Como corregir técnicamente a jugadores de competición (Ejemplos de técnicas de corrección para jugadores de competición).
- Tipos de ejercicios: entrenamiento individual (Ejemplo de clase individual y cómo se evaluará en el examen final. Prerrequisitos básicos).
- Características psicológicas de tenistas campeones (Características psicológicas fundamentales de los campeones y las características de la motivación, concentración, control emocional, control de conductas, mentalidad positiva en el partido, etc).

Día 6

- Otros principios tácticos para la competición mediante ejercicios en grupo (Variables tácticas para la competición en las diferentes situaciones de juego -anticipación, selección de golpes, momentum, etc.-)
- Entrenamiento psicológico para la competición mediante ejercicios en grupo (Ejercicios que mejoran las características mentales de los jugadores).

- Práctica de enseñanza y entrenamiento de los candidatos (Entregar hojas de evaluación de las clases individuales y en grupo para que las rellenen los observadores y se comenten).
- Primeros auxilios para el tenis: prevención y tratamiento de lesiones en el tenis (Principios de primeros auxilios, prevención y tratamiento de lesiones en el tenis).
- Nutrición para el tenis (Principios de nutrición básicos en tenis).
- Ética y mejora personal para los entrenadores (Importancia de mantener niveles éticos altos siempre y en todas las situaciones. Importancia de la mejora personal. Áreas y formas de mejora personal).

Día 7

- Análisis de las características de un jugador (Los diferentes niveles del tenis. Las características de los jugadores en cada nivel/edad. Ejemplos prácticos del video “La técnica para menores de 12 años” (FFT). Realización de un perfil de un jugador. Presentación de la hoja del perfil del jugador).
- Elaboración del perfil de un jugador (Realización de un perfil de un jugador junior).
- Práctica de enseñanza y entrenamiento de los candidatos.
- El juego de dobles (Los fundamentos del doble. Táctica. Psicología. Características tácticas y mentales más importantes de los dobles para jugadores de nivel intermedio y avanzado. Patrones básicos de dobles: fijar las situaciones, mostrar ejercicios para mejorar la efectividad del doble en la competición).

Día 8

- Establecimiento de objetivos (Características principales del establecimiento de objetivos aplicado al tenis. Ejemplos del uso del establecimiento de objetivos en el entrenamiento del tenis).
- Práctica de enseñanza y entrenamiento de los candidatos.

Día 9

- Práctica/evaluación de los candidatos en la clase individual.
- Práctica/evaluación de los candidatos en la clase en grupo.
- Condición Física para el tenis (Componentes de la condición física, los principios del entrenamiento y los sistemas de producción de energía en el tenis).
- Preparación física para jugadores de competición (Calentamiento con y sin raqueta. Ejercicios para mejorar los componentes de la forma física. Ejemplo de circuito trabajo físico).

Día 10

- Evaluación de la clase Individual.
 - Evaluación del nivel de juego (Se da la oportunidad de repetir el examen a los candidatos que no aprobaron en el primer intento).
 - Viajar con jugadores de competición (Aspectos fundamentales del entrenamiento a jugadores de competición. Características principales de la estructura Internacional del tenis. La carrera de un tenista. La planificación del calendario de torneos. Actuaciones antes, durante y tras el partido).
 - Evaluación de la clase en grupo
 - Periodización (Definición, beneficios y fases de la periodización. Ejemplos de periodización para jugadores de competición. Consejos para planificar eficientemente un calendario de torneos).
- Resumen y revisión del curso.

Día 11

- Examen escrito de los candidatos (El tutor evalúa los conocimientos teóricos de los candidatos).
- Comentario general y clausura del curso (El tutor comenta de forma general el rendimiento de todos los candidatos durante el curso).

– Participantes: Entrenadores de tenis con un nivel de juego suficiente. Se indica de antemano a las Federaciones que los candidatos necesitan un nivel de juego mínimo (habilidad para pelotear, demostrar golpes avanzados, lanzar la pelota al alumno), así como la realización de un examen de nivel de juego/demostración.

– Otros requisitos: Es importante que los participantes hayan aprobado el curso de Nivel 1 de la “ITF” o similar.

– Asistencia: Es crucial que los participantes puedan asistir a todo el curso. Aquel participante que falte más de un día del curso deberá repetirlo totalmente en otra ocasión.

– Número de candidatos: El máximo es veinte, pudiendo algunos entrenadores asistir como observadores, siempre y cuando cuenten con el correspondiente permiso de la “ITF”.

Como material, se entrega: el Manual de la “ITF” para entrenadores avanzados, el Libro de ejercicios avanzados y el Manual de la “ITF” de Liderazgo, Dirección y Administración.

Respecto de la evaluación de los candidatos, hemos de anotar las siguientes indicaciones:

- Examen de clase individual, examen de clase en grupo, examen de nivel de juego/demostración y examen escrito:
 - Deberán repetir el curso completo aquellos candidatos que no superen alguno de los siguientes exámenes: Examen de nivel de juego/demostración, examen de clase individual y examen de clase en grupo.
 - Los candidatos que no superen el examen escrito podrán repetirlo varios meses después, sin que ello suponga que tengan que repetir todo el curso.
 - Los candidatos que no asistan a más de un día de curso deberán repetir el curso en su totalidad, en otra ocasión.

En el marco de los resultados, el tutor “ITF” ha de informar a los participantes de su rendimiento durante el curso, pero sin comunicarles el resultado final del curso, y debiendo enviar los resultados y las hojas de evaluación al Departamento de Desarrollo de la “ITF”, en Londres, lo antes posible (no más tarde de 1 mes tras la finalización del curso), quien escribirán a las Asociaciones Nacionales informándoles de sus resultados.

Asimismo, los tutores “ITF” deberán recoger un informe de cada candidato utilizando a tal fin las carpetas proporcionadas por la “ITF”.

Con relación a los certificados:

- El tutor “ITF” entregará certificados de asistencia a todos los participantes al final del curso.
- El tutor “ITF” también deberá firmar los Certificados del Nivel II de cada candidato que aprobó el curso, certificados que habrán de devolverse a la “ITF” junto con los resultados, hojas de evaluación e informes.
- La “ITF” enviará entonces los resultados y los certificados del Nivel II al Presidente de la Asociación Nacional para su firma.

Como materiales adicionales para el curso, se incluyen:

- Transparencias.
- Libros (enviados con anterioridad a los candidatos): *Manual para entrenadores avanzados*, *Libro de ejercicios profesionales* y *Manual de liderazgo, dirección y administración*.
- Vídeos: Información sobre la Copa Davis 1998 (“ITF”), Biomecánica 1 y 2 (“LTA”), El Juego de los campeones – Derecha (“FFT”), El Juego de los campeones – Servicio (“FFT”), Técnicas avanzadas de servicio y volea (Tennis Australia), Revés (Tennis Australia), La técnica en menores de 12 años (“FFT”), Situaciones de juego para el entrenamiento – saque y volea (“FFT”), Situaciones de juego para el entrenamiento – fondo de cancha (“FFT”), Coordinación en el Tenis (“DTB”), Preparación Física Completa para el tenis (“USTA”).

Para concluir, señalemos que en el ámbito de los proyectos de futuro de la Federación Internacional de tenis en la formación de entrenadores, a partir del año 1998 y 1999 la “ITF” intentó impartir progresivamente menos cursos de nivel 1, de manera que las federaciones nacionales se convirtieran en autosuficientes en materia de formación de sus propios entrenadores, creando al mismo tiempo un plan de acción para buscar y preparar a profesores-tutores que puedan desarrollar los cursos de nivel 1

La “ITF” también intenta fomentar la creación de escuelas de entrenadores en cada país, de manera que sean ellas las encargadas de la certificación de los entrenadores en sus naciones, de los cursos para profesores de Educación Física, del asesoramiento a las Universidades que quieran profundizar en aspectos del tenis en sus carreras de Educación Física, etc.

A tal fin han venido organizándose cursos de tutores de nivel 1 en distintos continentes, en los que se forma a los futuros tutores nacionales, los cuales actuarán como profesores en las escuelas nacionales de entrenadores.

Asimismo, se intenta incrementar los contactos entre los directores de dichas escuelas o los tutores de los distintos cursos de los diferentes niveles para que, respetando las necesarias y convenientes diferencias entre los países, se tengan criterios similares respecto de la formación de entrenadores.

Señalemos, a modo de conclusión final, que la “ITF” piensa que a través de esta iniciativa, con los proyectos de futuro y con la colaboración de las distintas federaciones nacionales podrá mejorarse la formación de entrenadores en general, hecho que, sin lugar a dudas, contribuirá decisivamente al incremento del desarrollo del tenis en todo el mundo.

II.5. LA FORMACIÓN DEL TÉCNICO DE TENIS EN ESPAÑA

Para Del Villar (1997, p. 29), y Del Villar y Fuentes (1999, pp. 2-4), los modelos de formación del profesorado competenciales han puesto especial énfasis en el entrenamiento de adquisición de destrezas, de competencias docentes, apuntando asimismo, y en consonancia con lo expresado, que las concepciones actuales de la enseñanza y de la formación de entrenadores deportivos contemplan al entrenador como un *técnico docente*, con un alto nivel de destreza, que desarrolla, durante la sesión de enseñanza, una actuación sustentada en una continua toma de decisiones, debiendo ser sometido éste, pues, a procesos de entrenamiento conductual, con el objetivo de formar un profesor que pueda actuar eficazmente en cualquier contexto, y de acuerdo con los estudios enmarcados en la línea proceso-producto de adquisición de destrezas docentes.

Anotar, al hilo de lo expresado, que el entrenador de tenis actúa como un profesor de educación física que debe dominar una serie de destrezas docentes que le permitan desarrollar la enseñanza de habilidades motrices específicas en la modalidad deportiva del tenis.

Cualquier programa de formación debe recoger los tres tipos de componentes que a continuación comentaremos (conocimiento académico, destrezas docentes, y conocimiento práctico) y diseñar estrategias formativas con vistas a poder mejorar la preparación de los entrenadores.

El conocimiento académico se adquiere tradicionalmente a través de las denominadas *lecciones magistrales*, en las que el experto expone teóricamente los fundamentos básicos de la acción docente.

Las destrezas docentes, por otra parte, se entrenan a través de análisis de situaciones de enseñanza, la observación sistemática del comportamiento docente de entrenadores expertos, y a través de prácticas como entrenador, tuteladas por supervisores expertos, en las que el entrenador experimenta de forma práctica las competencias de enseñanza, inicialmente en situaciones de enseñanza simuladas, y posteriormente en situaciones reales.

El conocimiento práctico requiere el trabajo con otras técnicas formativas más cualitativas; por ejemplo, la realización de diarios, el estudio de casos, los grupos de discusión, la estimulación del recuerdo, etc., estrategias formativas que persiguen como último objetivo desarrollar en el entrenador la capacidad para analizar su práctica docente.

Como declaran Del Villar y Fuentes (1999, pp.3-4), *“La necesidad de desarrollar en el profesor-entrenador de tenis los tres elementos formativos anteriormente mencionados queda plenamente justificada por el carácter profesional de la enseñanza del tenis. El entrenador es considerado como técnico en la medida en que es consciente de la complejidad de la actuación didáctica durante las sesiones de entrenamiento y enseñanza del tenis”*.

En línea con lo que venimos diciendo, Giménez (2000), en su estudio *La formación del entrenador de iniciación al baloncesto en Andalucía: Seminario de Formación y Estudio de Casos*, y refiriéndose a las fases y tipos de formación del entrenador, menciona (pp. 151-152), con relación a las fases en la formación del entrenador, las cuatro que acto seguido se citan: -Fase de preentrenamiento, -Fase de preservicio, -Fase de inducción, y -Fase de servicio. Respecto de los tipos de formación del entrenador, este autor (2000, p. 152) señala, de un lado, que en el entrenamiento deportivo la autoformación la realiza el propio entrenador a través del estudio, la reflexión y su propia práctica; de otro, que la heteroformación la realiza principalmente a través de *clinics* específicos y otros cursos de formación; por último, que las reuniones y el trabajo en grupo dentro de un mismo colegio o club se pueden considerar como interformación, además de seminarios permanentes o grupos de trabajo que sobre la modalidad deportiva en cuestión puedan organizarse.

II.5.1. La formación inicial del entrenador de tenis en España

En la línea de expertos en tenis, como es el caso de Prat (1986, p. 31), autor que, durante la celebración del “I Simposium Internacional para Profesionales de la Enseñanza de Tenis”, celebrado en Barcelona, se expresa acerca de la tremenda importancia que tiene el hecho de aplicar, cada vez más, el campo de la experimentación de las ciencias aplicadas al deporte al propio proceso de entrenamiento deportivo, pensamos que dichas ciencias están ofreciendo un

importante volumen de datos que, con un correcto tratamiento de los mismos, aportan luz a determinados pronósticos del rendimiento deportivo; mas teniendo siempre presente que, pese a que los valores obtenidos no son susceptibles de una verdad absoluta, de simple y directa aplicabilidad, sobre cómo se debe intervenir con el tenista, proporcionan, no obstante, una orientación de un mayor nivel de concreción que la subjetividad que durante muchos años ha acompañado, creemos que de manera importante, al entrenamiento del tenis de alta competición español, subjetividad con la que, claro está, no comulgamos, al igual que Lenhert (1986; citado por Mesquita, 1996, p. 8), en el capítulo “Pedagogía” del *Manual Do Teinador de Nível I*, de la Federación Portuguesa de Tenis:

“El entrenamiento deportivo se constituye en un proceso dirigido por principios pedagógico-científicos de educación y formación deportiva, teniendo como objetivo el desarrollo de la prestación deportiva en situaciones de entrenamiento y su optimización en competición”.

En esta misma línea se expresa Moure (1987, p. 73), quien, durante el transcurso de una mesa redonda que tuvo lugar dentro de la programación del “II Simposium Internacional para Profesionales de la Enseñanza del Tenis”, organizado por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis, y celebrado en Valencia, en 1987, ante las preguntas “¿*Quién es un buen o mal técnico? ¿quién está capacitado para esa titulación?*”, responde:

“...un buen técnico de tenis es quien conoce bien la técnica. Lo que el Sr. Groppel nos ha estado enseñando a través de todo el movimiento del cuerpo humano y que ayuda a comprender la mecánica del tenis: los movimientos, el apoyo, las palancas, el suelo, etc.”.

Asimismo, Luis Bruguera (1996, p. 97) afirma:

“Los entrenadores españoles son demasiado teóricos y técnicos; se debe dejar que el jugador interprete”.

Con relación a lo expresado anteriormente, hemos de señalar que, a nuestro juicio, la experiencia en el campo del entrenamiento en pista se ha situado muy por encima de la propia y necesaria labor de formación inicial de los entrenadores, que debe ser abordada de una manera debidamente estructurada y organizada acorde con sus necesidades de conocimiento. Para nosotros, un proceso tan complejo como

es el de entrenar a un jugador de tenis de elite precisa una adecuada formación inicial federativa y/o universitaria, al igual que ocurre en otros deportes.

En este sentido, resulta evidente que deben estudiarse fórmulas que posibiliten, al menos, mejorar la muy escasa participación de los entrenadores españoles de tenis de alta competición (como ya veremos en los resultados obtenidos en nuestra investigación) en actividades de formación inicial.

Considerado lo dicho, y en nuestra opinión, un individuo que pretenda ser un buen entrenador de jugadores de tenis de alta competición no debería dejar toda su responsabilidad en manos de la experiencia y la intuición, sino que resultaría fundamental, cuando menos, adaptar los conocimientos que la ciencia -más objetivos, por su constatación empírica- aporta a sus condiciones y posibilidades de estudio y de trabajo, interrelacionando la formación científica con la propia experiencia para, en un proceso continuo y progresivo en el tiempo, ir modelando las actuaciones sobre el propio entrenamiento con sus jugadores, con el objeto de obtener la máxima eficacia posible, extremo este para que el cual se requiere organizar el entrenamiento de forma sistemática.

De este modo, la principal razón de que en la actualidad un buen número de tenistas españoles se encuentre entre los mejores del mundo (atendiendo al *ranking* de la “ATP”, en la actualidad España es la primera potencia mundial) o el hecho de que España haya ganado en el año 2000, por primera vez en su historia, la prestigiosa “Copa Davis”, no puede provenir nunca, a nuestro juicio, de la formación inicial que han recibido los entrenadores españoles de tenis de alta competición, sino, más bien, y en líneas generales, por la estructura del tenis de alta competición existente en España, así como por aspectos casuales, como la aparición de un excelente tenista, hecho que, en gran cantidad de ocasiones, se ha descubierto como el revulsivo para la aparición de toda una generación de grandes jugadores, al tiempo que se mejoraba la estructura tenística del país (incremento del número y de la calidad de competiciones en el país debido al interés Federativo y, cómo no, comercial por parte de empresas dispuestas a invertir importantes sumas de dinero en la organización de eventos que, partiendo de las figuras internacionales españolas que iban surgiendo, ofrecían grandes posibilidades de convertirse en productivos). Así, en una entrevista realizada a D. Luis Bruguera (1996, p. 94) en la

revista científica *Apunts: Educación Física y Deportes*, ante la pregunta “¿Por qué cree que el tenis español ha tenido tantos éxitos en los últimos años?”, responde:

“Creo que en un país, cuando hay un *boom*, debe haber algo diferente de lo normal y, por lo tanto, coinciden una serie de factores. La aparición de una figura de alto nivel como ha sido la aparición casi simultánea de Arancha Sánchez y de Sergi Bruguera resulta fundamental. Así, se puede comparar con la época de B. Borg o la de los australianos; esto hace que el nivel suba junto con la motivación de los jugadores. Casi todos los jugadores siguen el mismo sistema que el jugador que se encuentra en la cabeza. Muchos de los jugadores han tomado como referencia a Sergi y su sistema. Otro factor es la cantidad de circuitos ATP que existen en España y, por lo tanto, la proximidad de la competición facilita jugar a gran nivel. La Federación Española de Tenis ha favorecido la aparición de estos circuitos...”.

De otro lado, hemos estimado oportuno recoger una breve, al tiempo que ilustrativa, serie de citas que reflejan de forma explícita ciertos planteamientos que refuerzan la importancia de que los entrenadores efectúen un adecuado proceso de formación inicial, al margen de la innegable importancia que tiene en sí misma la experiencia como entrenador, con independencia de los aspectos formativos, para la obtención de ventajosos resultados en el proceso de entrenamiento y en la competición.

Los referidos planteamientos han sido desarrollados por diferentes estudios de autores de la talla de Piéron (1988 y 1993), Berliner 1986), Siedentop y Eldar (1989), así como, y fundamentalmente, por un profundo estudio realizado en 1999 por un nutrido y experto grupo de profesores de la Facultad de Motricidad Humana de la Universidad Técnica de Lisboa, expertos en los aspectos pedagógicos y, por ende, formativos (José Rodrigues, Pedro Sarmiento, António Rosado, Ana Leça-Veiga, Vítor Ferreira y Luís Moreira), estudio publicado por el Servicio de Ediciones de dicha Facultad con el título *Cuadro conceptual de la investigación pedagógica en deporte*, trabajo en el que, entre otros aspectos, se trazan con gran nitidez cuestiones que subrayan la importancia de que los entrenadores reciban una adecuada formación inicial, debido a las grandes demandas de conocimiento que exige un correcto proceso de enseñanza-entrenamiento para dotar a los deportistas de un buen nivel competitivo, demandas que no pueden quedar reducidas al aprendizaje basado exclusivamente en la experiencia sino que, también, y de manera fundamental, deben quedar sustentadas en un proceso formativo debidamente estructurado.

Con relación a lo declarado, hemos de resaltar la importancia de proporcionar al entrenador una correcta formación inicial, formación que le dotará de la necesaria capacidad de ofrecer respuestas válidas a numerosas cuestiones, como las planteadas por Piéron (1988; citado por Rodrigues y otros, 1999, p. 103):

“¿Cómo presenta el entrenador sus ejercicios en el entrenamiento? ¿Cómo los organiza e implementa? ¿Cómo interviene para motivar a sus atletas? ¿Cómo exige el máximo de su esfuerzo? ¿Cómo establece una relación de confianza con ellos? ¿Cómo corrige e interviene para mejorar la prestación de los atletas? Y, en el ámbito de la especificidad competitiva, ¿Cómo entiende el entrenador la competición? ¿Qué instrucciones son fortalecidas? ¿Qué motivación se desarrolla?”.

En consonancia con las palabras de Piéron acerca de las cuestiones que debe plantearse todo entrenador deportivo con vistas a emprender la resolución de las mismas, Rodrigues y otros (1999, p. 103) señalan que existen algunas semejanzas con el análisis del proceso de enseñanza de la Educación Física y el del entrenamiento deportivo, pareciéndoles que es posible construir un discurso explicativo partiendo de dichas semejanzas, eso sí, atendiendo a las especificidades que el fenómeno deportivo presenta, y señalando, como ejemplo, las diferencias esenciales en los objetivos, el número de atletas, el nivel de *performance* de los mismos y su motivación.

Trasladándonos al contexto de los expertos (*mestres, experts*), modelo de investigación que, junto con la investigación etnográfica y el paradigma de los procesos mediadores, viene a completar los paradigmas clásicos de “Descripción-Correlación-Experimentación” y de “Presagio-Proceso-Producto”, anotemos cómo los conceptos de *experto (mestre)* y de *inexperto (inexperiente)* han sido objeto de estudio en los trabajos de buen número de autores. Así, Berliner (1986; citado por Rodrigues y otros, 1999, p. 106), refiriéndose al paradigma denominado por estos últimos como “los maestros (expertos) – los entrenadores de éxito”, señala que:

“Los *expertos* extraen conclusiones de causalidad sobre acontecimientos que los *inexpertos* se limitan a observar superficialmente. Los *expertos* sitúan los problemas por su verdadera importancia, en tanto que los *inexpertos* los identifican a partir de las evidencias superficiales. Los *expertos* poseen patrones rápidos y precisos de respuesta a situaciones de enseñanza, elaboran representaciones de los problemas pedagógicos, presentan mecanismos de auto-regulación y evaluación dinámica y eficaz, revelan su competencia pedagógica a través de la práctica progresiva y prolongada en el tiempo”.

Avanzando en el propósito de ofrecer un conjunto de notas que nos permitan sistematizar de manera suficiente el paradigma de *los expertos*, así como su aplicación al ámbito deportivo, apuntemos ahora que en relación directa con lo expuesto en el párrafo previo podemos situar las palabras de Rodrigues y otros (1999, p. 106), quienes, respecto de la referencia al paradigma mencionado en la cita anterior de Berliner, el de los *expertos*, manifiestan que:

“Este paradigma ha sido aplicado con alguna regularidad en el contexto del sistema educativo, visionando la enseñanza de la Educación Física. Existen, pues, algunos trabajos que evidencian las diferencias entre profesores expertos (*mestres*) y profesores inexpertos (*inexperientes*), en lo que respecta a su formas de desarrollar su trabajo (Griffey y Housner, 1991), en su comportamiento en el aula (Piéron, 1982; Piéron y Cloes, 1981; Piéron y Delmelle, 1982; Piéron y Georis, 1983) y en sus tomas de decisión (Graham, Hopple, Manross y Sitzman, 1993)”.

En este mismo sentido, Piéron (1993; citado por Rodrigues y otros, 1999, pp. 106-107), siempre atento al problema que plantea la diferenciación entre los conceptos a los que venimos refiriéndonos: *profesores expertos* y *profesores inexpertos*, se pronuncia como sigue:

“Una de las dificultades de este tipo de investigaciones es la identificación y caracterización del concepto de *experto (mestre)* y de *inexperto (inexperiente)*. Naturalmente, este último es típicamente un profesor en el inicio de su carrera o todavía en formación. La calificación de expertos obedece a algunos criterios de selección, a saber: -recomendación por supervisores institucionales, -reconocimiento por supervisores universitarios, -currículo personal revelando la implicación en los procesos de formación continua de sus colegas”.

En el marco de este tipo de investigaciones orientadas a determinar las diferencias conceptuales entre los términos *experto* e *inexperto* y a definirlos y caracterizarlos convenientemente, podemos ubicar también la cita que sigue, de Siedentop y Eldar (1989; citados por Rodrigues y otros, 1999, p. 107), quienes caracterizan la maestría (*mestria, expertise*) como sigue:

“La *maestría* dentro de una interpretación comportamentalista es caracterizada por: -una capacidad de discriminaciones más finas y precisas, tornándose mejor la calidad de la valoración, fundamental en el proceso del entrenamiento; -una capacidad de respuesta más exacta y rápida, presentando una mejor anticipación y velocidad de reacción en las situaciones; -un repertorio técnico más exacto y extenso, permitiendo una mejor selección de respuestas en vista de la situación; -una capacidad de analizar la situación independientemente de la inmediatez con que el estímulo se presenta, procurando encontrar las causas profundas de la actividad, dando origen a una más adecuada respuesta; -una independencia del plan, esto es, no se presentan absolutamente circunscritos a lo que planearon pero son capaces de ajustarse a las

circunstancias de la realidad, ajustando entonces su comportamiento; -una capacidad de autoanálisis y crítica de su propia competencia”.

Asimismo, y concluyendo las referencias dedicadas a los trabajos que centran buena parte de sus líneas de investigación en la identificación y caracterización de los conceptos que venimos considerando en los párrafos precedentes, asumimos en todos sus términos la propuesta formulada por Rodrigues y otros (1999, pp. 107) respecto de los entrenadores de éxito., para quienes *“La caracterización del entrenador de éxito (Rodrigues, 1995), un entrenador excepcional, con éxitos deportivos, con experiencia, reconocido en la comunidad deportiva, ha sido utilizada con alguna frecuencia en la formación de los entrenadores”*.

En consonancia con lo manifestado, apuntan estos autores (1999, p. 108) que el estudio de la relación entre la maestría (*expertise, mestria*) y el éxito deportivo en los entrenadores todavía está por realizar, preguntándose si los entrenadores con mayor capacidad (*mestres*) son los entrenadores que mejores resultados deportivos obtienen, y cuál es la relación que el rendimiento deportivo tiene con la competencia de los entrenadores.

Para finalizar esta breve introducción, acudimos a dos citas que muestran la relevancia de la formación inicial para que el entrenador deportivo se encuentre en disposición de afrontar con garantías de éxito su trabajo.

En este sentido, Rodrigues y otros (1999), refiriéndose al modelo de análisis de la relación pedagógica en el deporte, manifiestan (p. 108) que

“Las variables de presagio, respecto a las características del entrenador, pueden ejercer influencia en los efectos del entrenamiento. Tales como: la formación inicial del entrenador; la experiencia profesional acumulada en el proceso de entrenamiento; la formación continua a la cual va siendo sometido dependiendo de las necesidades del propio entrenamiento; las características personales intrínsecas, como la motivación, la inteligencia, la personalidad, los valores, etc.”

En línea con las declaraciones manifestadas en la cita anterior, concluyen estos mismos autores (1999, pp. 108-109) que *“la formación de entrenadores está todavía lejos de ser un proceso global y riguroso. [...] El esclarecimiento de los valores y de las actitudes de los entrenadores puede contribuir a una interpretación más eficaz de los comportamientos y decisiones desde su relativa relación con los atletas y dirigentes, tanto en el entrenamiento, como en la competición”*.

II.5.1.1. Origen y evolución de la formación federativa tenística en España

En España, la formación de técnicos en tenis por la vía federativa tiene su punto de partida en la creación de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis, fundada por D. Manuel Santana en 1977 a través de un acuerdo suscrito con la Delegación Nacional de Deportes, siendo Delegado de esta última D. Benito Castejón, y Presidente de la Real Federación Española de Tenis D. Pablo Llorens.

D. Manuel Santana, consciente del vacío legal existente en nuestro país respecto de la enseñanza del tenis, y conocedor de la importancia del control de la calidad de enseñanza para lograr incrementar el nivel de participación en el tenis de base, así como para dotar de un mayor nivel de juego a los tenistas españoles, realiza un elevado número de viajes por buena parte de países del mundo, con el objeto de documentarse acerca de los diferentes programas más avanzados de formación de técnicos en tenis.

A este respecto, nos parece interesante reproducir la respuesta que ofrece D. Manuel Santana, transcurridos más de diez años desde que comenzase a dirigir la Escuela Nacional de Maestría de Tenis, y cuando ya no era su Director, durante el desarrollo de una mesa redonda durante la celebración en Madrid, en 1988, del “III Simposium Internacional para Profesionales de la Enseñanza del Tenis” (pp. 94-95,) a la siguiente pregunta planteada por uno de los asistentes: “¿Qué supuso para ti la fundación de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis?” A lo que Santana respondió:

“La fundación de la Escuela de Maestría de Tenis fue un reto a la Federación, porque la Federación en ningún momento creía que esto se podía llevar a cabo.

El entonces Delegado de Deportes, Benito Castejón, me ofreció la posibilidad de crear esta Escuela. Tuve que ir a Estados Unidos, como muchos de vosotros sabéis, a pasar unos cursos allí y, con el esfuerzo de unos compañeros y con el buen criterio en aquel momento de Castejón se fundó la Escuela de Maestría de Tenis. Hoy día para mí es una satisfacción ver cómo está. Cómo habéis venido a este Simposium y cómo va a estar en el futuro. Yo creo que fue una lucha que ya hoy en día no existe. Afortunadamente la Federación de Tenis, la Federación Española, ha visto la gran importancia que tiene la Escuela y, hoy día, es una de las piezas fundamentales de la Federación.

Creo que he colaborado a que esto sea una realidad y a que vosotros, poco a poco seáis reconocidos, porque en la Federación, parecía que ser profesor de tenis era una cosa extraña, cuando es una cosa sólida. Esto es lo que me ha producido esa gran satisfacción de haber colaborado a que esto sea una realidad”.

Fruto de este trabajo de documentación y tratamiento de la misma, nace el “Método de Maestría”, denominación de los sistemas de enseñanza desarrollados por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis, siendo el 5 de diciembre de 1977 la fecha en la que se celebró la primera promoción del curso de “Monitor Nacional”. Anotar, en este sentido, que la denominación de los cursos y la primera fecha de celebración de cada uno de ellos fue la siguiente: “Monitor Provincial”, cuyo primer curso fue realizado en Almería el 18 de abril de 1978; “Monitor Nacional”, celebrado en Madrid el 5 de diciembre de 1977; “Entrenador Nacional”, celebrado en Madrid durante el mes de junio de 1978; y “Profesor Nacional”, impartido en Madrid a lo largo del mes de octubre de 1978.

Al hilo de lo expuesto, y con relación al “Método de Maestría”, destacar que este se constituye en innovador a nivel metodológico, al introducir el concepto de *escuela*, concepto que aboga por las clases colectivas, abandonándose de manera tajante el concepto de *clases particulares*, donde se imponía una situación de profesor enseñando a un único alumno, situación que venía siendo considerada hasta entonces casi como única expresión válida para dotar de la calidad necesaria a las clases de tenis. Por consiguiente, los técnicos formados por la Escuela serían preparados para proporcionar un adecuado nivel de calidad a las sesiones de enseñanza, a la par que se obtenía una mayor rentabilidad de cada pista de tenis, al incrementarse sustancialmente el número de alumnos por profesor, alumnos que aprendían mediante un sistema de enseñanza debidamente sistematizado, y siendo el primer objetivo de D. Manuel Santana formar y *convencer* a los futuros profesores encargados de impartir los primeros cursos, recurriendo para tal fin a una *puesta en escena* con diferentes grupos de jugadores, y empleando al efecto las “Instalaciones del Cuartel de la Montaña”.

Una vez formados los futuros formadores, apuntar que este primer profesorado¹⁶, era el encargado de impartir las asignaturas específicas de tenis (técnica, táctica, sistemas de entrenamiento...), asignaturas estas que eran reforzadas por otras asignaturas no específicas pero consideradas como necesarias para la formación integral del técnico (Preparación física, Psicología aplicada a la enseñanza¹⁷...).

Anotemos, en este sentido, que los contenidos, asignaturas y horas lectivas de cada

¹⁶ Compuesto por D. Antonio Martínez y D. Pedro Barrios.

¹⁷ Impartidas por D. Francisco Madrid y por D. Pablo del Río, respectivamente.

curso han ido cambiando y adaptándose hasta nuestros días, resultando siempre en todos ellos obligatoria la asistencia a clase por parte del alumno.

La mencionada visión del tratamiento del tenis de forma integral, concordante con el pensamiento de D. Manuel Santana, no se ve reflejada exclusivamente en la incorporación de asignaturas como preparación física o psicología aplicada a la enseñanza en los cursos de formación, sino que los entrenadores también la extrapolan al mundo de la competición, aspecto este último que queda refrendado cuando en 1982, año en el que el nombrado capitán del equipo español de “Copa Davis” introduce como preparador físico a D. Francisco Madrid, y como psicólogo a D. Pablo del Río.

Por lo que se refiere a las distintas incorporaciones de profesorado de la Escuela de Maestría de Tenis, puntualizar que en 1983 ingresan en ella nuevos miembros¹⁸, junto con D. Pablo del Río, que compagina las funciones de Secretario Técnico de la Escuela con la impartición de las asignaturas de psicología.

En el “Curso Escuela” 1986/1987 se produce una reestructuración en la Escuela de Maestría¹⁹, integrándose y unificándose desde estos momentos los Cursos impartidos en Barcelona.

A partir de esta época una de las novedades más significativas consiste en la creación de nuevos planes de estudio para los cursos de Monitor (se incrementa el número de horas -de 60 a 90-, con la consiguiente adaptación de los programas de contenidos al número de horas), así como para los cursos de Entrenador y de Profesor (se incrementa el número de horas -de 90 a 120-). Asimismo, se publica el texto de “Monitor Nacional”, cuyos contenidos recogen todas las asignaturas, para, más adelante, llevarse a cabo, igualmente, la publicación de los cursos de “Entrenador Nacional” y de “Profesor Nacional”.

¹⁸ D. Ramiro Linares, D. José Antonio Aparicio y D. Francisco Aparicio.

¹⁹ Se mantiene como Secretario Técnico de la misma D. Pablo del Río, e incorporándose D. Joaquín Moure como Director de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis (cargo que compatibiliza con las labores de docencia dentro de la propia Escuela), D.^a María José Pascual, como responsable del Área de Nivel Directivo (cargo que ejerció hasta 1992), así como un cuadro de profesores totalmente renovado, a saber: D. Juan Carlos Andrade y D. José Antonio Arranz, en las asignaturas específicas de tenis, D. Enrique San Isidro y D. Julián García, en las asignaturas de medicina y de preparación física, respectivamente.

En línea con lo que venimos diciendo, otra novedad importante de este impulso dado a la Escuela desde el curso académico 1986/1987 se traduce en la celebración en Barcelona, en 1986, de un “Simposium Internacional para Profesionales de la Enseñanza del Tenis”, evento que tiene lugar a partir de esta fecha con carácter anual y que se celebra con la citada denominación en un total de once ocasiones en diferentes puntos de la geografía española²⁰.

Paralelamente a los citados congresos, y en el contexto de esta filosofía que procura conferir una suficiente cantidad y calidad a la formación permanente de los técnicos de tenis españoles, se realizan cursos con carácter monográfico a partir de 1989, a fin de atender de manera más específica los intereses y motivaciones de los técnicos acerca de un determinado aspecto del deporte del tenis: en 1989 se celebran cursos monográficos sobre entrenamiento con jugadores de “Copa Davis” y sobre psicología aplicada al tenis, en 1991 se realiza un monográfico sobre táctica.

De la misma manera, en esta línea de trabajo sobre la formación permanente, y con el objeto de facilitar a los técnicos conocimiento sobre los diversos aspectos del tenis, se inicia el desarrollo de diferentes actividades (simposios y cursos monográficos organizados por la propia Escuela de Maestría, simposios de la Federación Internacional de Tenis, de la Europea, de la Americana, etc.). De estos simposios y cursos surgen publicaciones que se ven reforzadas por otro tipo de publicaciones que realizan como coeditores la Escuela Nacional de Maestría de Tenis y la editorial “Gymnos”.

En 1989, el tenis sigue evolucionando a un buen ritmo, tanto respecto de los éxitos cosechados por los jugadores españoles a nivel mundial, mayor número de practicantes..., como por la creciente concienciación de la necesidad de recibir una formación tenística adecuada para desempeñar el trabajo de la enseñanza de nuestro deporte. Estos hechos motivan que la Escuela Nacional de Maestría de Tenis, procurando adaptar sus *productos* a las necesidades del momento, inicie en 1989 un programa que incluye los cursos de “Instructor de Tenis” (de un considerable menor nivel de exigencia que el de “Monitor Nacional”), atendiendo a la gran demanda

²⁰ El primero se celebra en Barcelona; el siguiente, en Valencia; posteriormente, en Madrid -en cinco ocasiones-; y les siguen, como sedes que acogen el citado simposio, las ciudades de Granada, Vigo, Pamplona y Sevilla.

existente de técnicos en tenis para los niveles de iniciación, realizándose el primero de ellos en Melilla, en el mes de septiembre de 1989.

A partir de 1990 la Escuela de Maestría amplía su ámbito de formación a la de árbitros de tenis mediante la creación de los cursos de “Árbitro Nacional de Tenis” (confeccionándose para tal fin los textos y el material técnico necesario), con vistas a adaptar el arbitraje a las necesidades y evolución que estaba teniendo el tenis. Anotar, en este sentido, que la celebración de la Olimpiada de 1992 en Barcelona justificó el que dichos cursos se iniciaran en esa ciudad.

En el año 1991 comienza un nuevo Plan de Estudios en el máximo nivel de los cursos de formación, “Profesor Nacional”, impartándose 150 horas, repartidas en un total de cuatro semanas, distribuidas éstas a lo largo de, aproximadamente, un año.

A partir del año 1992 se incorporan nuevos miembros a nivel directivo²¹. Apuntar, igualmente, que desde que inicia su andadura la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis han impartido docencia en ella profesionales de gran cualificación²².

En el año 1998 la “Escuela”, con la idea de ofrecer una adecuada formación permanente a los técnicos, comienza a celebrar el “Congreso Nacional de Tenis”, en sustitución del “Simposium Internacional” ya mencionado, combinándolo, en organización conjunta con la Federación Portuguesa de Tenis, con el “Simposium Ibérico de Tenis” (resultado de un acuerdo de colaboración entre ambas instituciones, que ya dio sus frutos a través de la impartición por parte de la Escuela de Maestría -Área Docente de la Real Federación Española de Tenis- de varios cursos de formación en Portugal). El citado “Simposium Ibérico de Tenis” tiene también carácter bienal, alternándose el lugar de celebración: una vez en España; y la siguiente, en Portugal), celebrándose el primero de ellos en Madrid, en 1998.

²¹ D. Fernando Chércoles, sustituyendo a la ya mencionada D.ª María José Pascual.

²² D. Miguel Crespo, D. Francesc Solanellas, D.ª Carmen León, D.ª Magdalena Hernández, D. Javier Durán, D. David Sanz...).

Otro hecho destacable lo constituye la realización, por primera vez en 1999, y bajo los auspicios de la Escuela de Maestría, de un curso denominado “Curso de Entrenador ATP-WTA”, dirigido a todos aquellos técnicos de tenis españoles que han entrenado en los últimos años, o en la actualidad, a jugadores y jugadoras situados entre los cien primeros del *ranking* mundial masculino (“ATP”) o femenino (“WTA”); todo ello con el objeto de ofrecer formación a aquellas personas que por sus circunstancias profesionales, basadas en las elevadas exigencias del circuito tenístico de la alta competición, no han podido realizar los cursos de “Monitor Nacional de Tenis”, de “Entrenador Nacional de Tenis”, y, principalmente, por su mayor adecuación a los entrenadores de tenis de alta competición, de “Profesor Nacional de Tenis” (curso este último en cuya normativa podemos leer la siguiente definición: “*Profesor Nacional es aquel profesional de la enseñanza del tenis capacitado para impartir enseñanzas en la alta competición, dirigir clubes, escuelas, etc.*”), debido a que para poder acceder a cursar la titulación de Profesor Nacional, resulta obligatorio estar en posesión del título de Entrenador, y para acceder a este último, se exige como requisito indispensable haber obtenido la titulación de Monitor.

Del mismo modo, cada uno de los cursos mencionados anteriormente se distribuye en unos períodos y con una duración imposibles de compaginar con las exigencias de entrenamientos y principalmente de viajes que conlleva el tenis de alta competición. Así, el citado “Curso de Entrenador ATP-WTA” se ha distribuido en tres semanas, repartidas en dos años, coincidiendo con aquellos momentos en los que los entrenadores de alta competición tienen una mayor disposición de *tiempo libre*, según el calendario de competiciones, y celebrándose en un lugar donde ellos suelen efectuar los entrenamientos durante estos períodos, Barcelona²³.

Con relación a los últimos tipos de cursos que está impartiendo la Escuela Nacional de Maestría de Tenis, anotemos que el último curso en incorporarse a dicha Escuela ha sido el “Curso Nacional de Especialización en Tenis en Silla de Ruedas (Nivel I)”, celebrándose el primero de ellos durante los días 20, 21 y 22 de abril de 2001, curso que ha visto una gran demanda de inscripciones, hecho que

²³ Las tres semanas se realizaron en Barcelona (ciudad en la que entrena la práctica totalidad de los mejores jugadores españoles); inscribiéndose en el curso un total de 14 entrenadores de tenis de alta competición. La primera semana tuvo lugar del 22 al 26 de febrero de 1999; la segunda semana, del 13 al 17 de diciembre de 1999, y la tercera semana, del 11 al 15 de diciembre de 2000.

explica que en la actualidad se vengan celebrando los cursos con una elevada frecuencia.

Hoy, la Escuela de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis cuenta con un gran reconocimiento internacional, proyección y éxitos avalados por los sobresalientes resultados obtenidos por los tenistas españoles en las últimas décadas, “Escuela” que en la actualidad tiene en D. Pablo del Río a su Director Gerente, y a D. Juan Carlos Andrade como Director Técnico.

No queremos finalizar este apartado sin hacer mención de la progresiva presencia y participación que están teniendo las diferentes federaciones en cuanto a la formación de técnicos se refiere, no en vano diversas federaciones de tenis del territorio español organizan en la actualidad cursos de formación de técnicos en tenis homologados por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis, hecho este que consideramos proporciona una mayor facilidad para realizar cursos próximos al lugar propio de residencia, con el consecuente abaratamiento de los costes, mayores posibilidades de formar a un mayor número de técnicos, etc.

Subrayar, en este sentido, el excelente trabajo desarrollado por el Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis, actualmente la única federación autonómica de tenis de España que imparte el máximo nivel reconocido por la Escuela Nacional de Maestría, el de “Profesor Nacional”, cuya primera promoción surge en el año 1995. Por ello, dedicamos los párrafos que siguen al análisis de la evolución del Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis, como claro ejemplo de capacidad de gestión por lo que a la formación de técnicos se refiere.

Con relación a lo expresado anteriormente, señalar que hasta 1994 los cursos de formación de técnicos en tenis eran organizados por el Área Docente de la Real Federación Española de Tenis, conjuntamente con la Dirección General del Deporte de la Generalitat de Catalunya.

Desde 1994 a 1996 los cursos se realizan por la Federación Catalana de Tenis, a través de su Área Docente, siendo homologados estos cursos por la Real Federación Española de Tenis. En este período, concretamente en el año 1995, se organiza el primer curso de “Instructor”, que tuvo una duración de 25 horas.

A partir de 1996 la Federación Catalana de Tenis organiza de manera independiente sus propios cursos, siendo todos ellos homologados por la Real Federación Española de Tenis, siguiéndose para el desarrollo de los mismos los programas dictados por la Direcció General d'Esports de Catalunya, especialmente para las asignaturas no específicas de tenis, y desarrollándose los programas de las asignaturas específicas de tenis, partiendo de un estudio comparativo con los planes de estudio de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis y de diversas fuentes de documentación, con el objeto de crear sus propios textos.

La primera Dirección del Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis recae conjuntamente en D. Joaquín Moure y D. Francesc Solanellas, personas de un amplio conocimiento del deporte del tenis y con amplia experiencia en la propia Escuela Nacional de Maestría de Tenis²⁴, y cuyo trabajo resultó, sin lugar a dudas, decisivo para la consolidación del Área Docente de la Federación Catalana de Tenis, dotándola del prestigio del que en la actualidad hace gala.

En el año 2000 la Dirección del Área de Docencia recae en manos de D.^a Sacramento Morejón, persona que, ya desde la constitución de esta Área, impartía docencia, dotada además de un amplio conocimiento del tenis y poseedora de una gran capacidad de gestión, como lo demuestra el que en la actualidad estén renovándose todos los textos de los diferentes niveles, que dicha Área esté realizando anualmente tres cursos de “Instructor”, uno o dos de “Monitor”, uno de “Entrenador” y uno de “Profesor”, y habiendo sido también responsable esta persona del elevado nivel de los ponentes y de la calidad en la organización de las “V Jornades del Tennis Catalá”²⁵, con gran éxito de participación de asistentes, hecho este que resalta asimismo el importante papel desarrollado por el Área Docente de la Federación Catalana de Tenis por lo que respecta a la formación permanente, tipo de formación que fue debidamente tratado con anterioridad a su dirección mediante la organización de las cuatro jornadas del tenis catalán celebradas en los años antecedentes.

²⁴ Recordar, en este sentido, y de un lado, que D. Joaquín Moure ya prestó sus servicios como Director de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis, produciéndose por aquel entonces, a partir del curso académico 1986/1987, un gran progreso cuantitativo y cualitativo en la formación de los técnicos (tanto en el dominio de la formación inicial, como en el de la formación permanente), cargo que compatibilizó con las labores de docencia dentro de la propia “Escuela”; de otro, que D. Francesc Solanellas ya venía ejerciendo labores docentes dentro de la propia Escuela Nacional de Maestría de Tenis, persona con una dilatada trayectoria en el mundo de la investigación del tenis, así como en el marco de la propia gestión

²⁵ Celebradas en Barcelona durante los días 22 y 23 de enero del 2001.

II.5.1.2. Origen y evolución del “Registro Profesional de Tenis de España”

Estimamos oportuno dedicar unas líneas al “Registro Profesional de Tenis”, única institución en nuestro país que expide titulaciones de tenis que, aunque no tiene el reconocimiento de la Real Federación Española de Tenis, ha generado un gran movimiento en torno a la formación de técnicos dentro del territorio español, en la organización de actividades de formación permanente (realización de simposios nacionales e internacionales en España, visitas organizadas al “Symposium de la Asociación de los Profesionales de la Enseñanza de Tenis de los Estados Unidos” (“USPTA”), viajes organizados a los Estados Unidos y a ciudades de nuestro propio país para conocer la forma de trabajar de academias y centros de gran prestigio, elaboración de textos, etc.), así como en otro tipo de actividades vinculadas a la promoción del tenis (organización de Torneos, el “Streetennis Tour”, a fin de promocionar el tenis en los niños...).

En los textos del curso del nivel 1 del “Registro Profesional de Tenis de España” (1997, p. 2), se declara que *“El Registro Profesional de Tenis de España es una organización que se ha fundado para otorgar instrucción, certificación y beneficios a profesores de tenis de toda España. El R.P.T. es miembro asociado del United States Professional Tennis Registry, organización internacional que cuenta con más de 5.200 profesores repartidos en más de 84 países de todo el mundo. El U.S.P.T.R. está reconocido por la Asociación de Tenistas Profesionales (ATP) y por la Asociación de Tenis Femenino (WTA)”*. Anotar, en este sentido, cómo el “RPT” colabora con el “ATP Tour” en los programas de formación de técnicos en tenis mediante el “ATP Tour Professionals Course”, destinado a todos aquellos jugadores profesionales que, tras abandonar el ejercicio de la actividad tenística profesional, desean enfocar su carrera hacia la enseñanza del tenis.

El “Registro Profesional de Tenis de España” está asociado a grandes organizaciones dedicadas a la formación de técnicos en tenis; en especial, organizaciones que son fundadas en los Estados Unidos, caso de la “Asociación del Tenis Profesional de los Estados Unidos” (“USPTA”), organización que, creada en 1927, es la más antigua del mundo, contando con 17 divisiones regionales en los Estados Unidos, además de una división internacional, una en el Sureste Asiático y la “Asociación de Profesionales de Tenis de Japón”. El “RPT” y la “USPTA”

cuentan con un programa de equivalencias en sus titulaciones, merced a un acuerdo establecido por ambas organizaciones.

Respecto de las razones que llevan a la fundación del “Registro Profesional de Tenis”, señalemos, que tal y como consta en los textos del curso del nivel 1 del “Registro Profesional de Tenis de España” (1997, pp. 2-3), en noviembre de 1989 y en octubre de 1991 “Tennis Consulting Internacional S.A.” elabora dos estudios del sector de la enseñanza del tenis en España, trabajo que concluye que el porcentaje del colectivo de profesores de tenis que posee titulación a nivel nacional es del 40%, que un 3% tiene titulaciones a nivel internacional, y que un 1,5% cuenta con estudios superiores y habla algún idioma extranjero, resultados estos que motivan a D. Luis Mediero a fundar el “Registro Profesional de Tenis de España”, siendo también su Presidente, cargo este que sigue desempeñando en la actualidad. Así, tal y como se lee en los mencionados textos (1997, pp. 2-3),

“El Registro Profesional de Tenis nace con un único fin: Satisfacer las necesidades de los profesionales de la enseñanza de tenis en España. El RPT no sólo cubre las necesidades de formación de los profesionales de la enseñanza del Tenis, sino que además canaliza una serie de servicios complementarios, en condiciones ventajosas para nuestros miembros.

Hasta hoy, las posibilidades de formación de Profesionales de la Enseñanza de Tenis en España se centraban en cursos oficiales. En el Registro Profesional de Tenis queremos ofrecer a nuestros miembros mucho más que esto. Nuestra oferta promocionará a los miembros de R.P.T. una capacitación profesional adecuada que les sitúe en igualdad de condiciones con los del resto del mundo. Con el R.P.T., el profesional español alcanzará el reconocimiento profesional que se merece y afrontará con garantías el mercado único de trabajo de 1993”.

Señalemos, en este sentido, que el “Registro Profesional de Tenis de España” ha establecido una serie de acuerdos con el “United States Professional Tennis Registry” (“USPTR”), con el fin de certificar a técnicos en tenis mediante un test basado en un método denominado “Instruction Standard” y, con ello, obtener las titulaciones de la “USPTR”.

En la actualidad, el “Registro Profesional de Tenis de España” cuenta dentro de su estructura (bien como miembros del “Comité Ejecutivo”, bien como miembros del “Comité Regional”) con personas de gran prestigio en el mundo del tenis, entre ellas un número considerable de personas que, al margen de tener otras titulaciones como técnicos de tenis no reconocidas por la Federación Española de Tenis, poseen

la máxima titulación expedida por la propia Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis (Profesor Nacional de Tenis)²⁶.

Del mismo modo, y tal y como se refleja en la mencionada “Guía” (2000, pp. 24-36), de la totalidad de miembros que componen los dos citados comités (incluyendo al propio D. Luis Mediero) conforma la estructura ejecutiva y regional del Registro un total de veinticuatro personas, de las cuales al menos doce miembros (50%), aquellos que lo expresan en su currículum profesional, han realizado, como mínimo, un nivel de titulación por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis por la Real Federación Española de Tenis (tres personas, el título de “Monitor Nacional” -primer nivel-; tres personas, el título de “Entrenador Nacional” -segundo nivel-, y seis personas, el título de “Profesor Nacional -tercer y máximo nivel-).

Con relación al citado 50%, puntualizar que este dato adquiere aún una mayor relevancia si se tiene en cuenta el hecho de que de las citadas veinticuatro personas, cinco de ellas poseen nacionalidad extranjera, circunstancia que sin duda dificulta la realización de una titulación por la federación de un país distinto al suyo, en este caso por la Federación Española. Considerado lo dicho, podríamos decir que el “Registro” tiene entre sus *filas* al menos a doce de diecinueve profesionales de nacionalidad española que han realizado algún curso por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis (63,15%).

Merece también destacarse el hecho de que una de las personas que componen el cuadro del Comité Ejecutivo²⁷ es el Presidente de la “Asociación de Profesionales de la Enseñanza de Tenis de España”, y que uno de los miembros del Comité Regional²⁸ ejerce las labores de Vicepresidente de dicha asociación, institución de la que tendremos la oportunidad de hablar más adelante dentro de los contenidos referentes a la “afiliación”. Citar igualmente como dato curioso el hecho de que,

²⁶ Como muestra de la incorporación de personas formadas en el ámbito de la Federación Española de Tenis a un organismo no reconocido por ésta (el “Registro Profesional de Tenis”) podemos citar los siguientes nombres: D. Javier Coppel, D. Tomás Arias, D. Carlos Saavedra, D.^a Luz María Rodríguez, D. Juan Vigón y D. Juan Arcones. Anotar, en este sentido, cómo en el texto de la *Guía Oficial de Técnicos de la Enseñanza de Tenis con Titulación Española, Europea e Internacional* (2000, p. 24) podemos leer, respecto de la persona de D. Luis Mediero, como méritos obtenidos a nivel de titulaciones, y de un lado, las siguientes palabras: “*Titulado por las 7 mayores organizaciones dedicadas a la certificación de profesores de tenis: ERPT, ATP Tour, NB-ICA, USPTA, USPTE, USPTA, USRSA y USNTA*”; de otro, que “*Imparte los cursos del Registro Profesional de Tenis*”, y que “*Imparte los cursos del ATP Tour para los ex-jugadores profesionales*”.

²⁷ D. Francisco Vicent.

²⁸ D. Vicente Quilis

según consta en la mencionada Guía (2000, p. 242), aparece D. Manuel Santana, fundador y primer Director de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis, como poseedor del título de “Coach Profesional” por el Registro Profesional de Tenis. Hablamos de *curiosidad* porque ninguno más de los anteriores o actuales Directores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis o del Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis mencionados en el epígrafe anterior posee titulación alguna por el Registro Profesional de Tenis²⁹.

II.5.1.3. Origen y evolución de la formación universitaria tenística en España

Nos parece oportuno, antes de abordar el punto concreto en cuestión, hacer una breve mención del primer centro español que impartió los estudios de profesor de educación física, el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid, semilla de las actuales Facultades de Ciencias del Deporte o de los Institutos Nacionales de Educación Física, con potestad para impartir la titulación de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Expresar, en este sentido, que el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid es un centro universitario creado por la Ley de Educación Física de 1961, que comienza su andadura académica en el curso 1967/1968 a través de la impartición de los estudios de Profesor de Educación Física, estudios que tenían una dependencia administrativa de la antigua Delegación Nacional de Deportes.

Respecto de las “titulaciones de tenis” obtenidas por la vía universitaria, la primera universidad que acoge en su plan de estudios el deporte del tenis es la Universidad del País Vasco, más concretamente, mediante la inclusión de esta modalidad deportiva en los estudios conducentes al título de Licenciado en Educación Física por el Instituto Vasco de Educación Física (IVEF). Puntualizar, al hilo de lo anotado, que los primeros alumnos del territorio español en obtener la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte cursando una asignatura de tenis correspondiente al segundo ciclo de la citada licenciatura, concretamente “Iniciación al tenis en sus diferentes ámbitos de aplicación”, lo hacen en el año 1991 (curso académico 1990/1991).

²⁹ D. Joaquín Moure, D. Pablo del Río, D. Juan Carlos Andrade, D. Francesc Solanellas, y D.ª Sacramento Morejón.

Siguiendo este hilo conductor que trata de sintetizar la progresiva incorporación del tenis en la universidad, hemos de precisar que, con relación a la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, los primeros alumnos en conseguir la precitada licenciatura cursando una asignatura de tenis correspondiente al segundo ciclo de la misma, concretamente “Alto rendimiento en tenis”, lo hacen en el año 1998 (curso académico 1997/1998).

Para finalizar este breve recorrido que muestra los primeros pasos del tenis en la universidad, digamos que, por lo que se refiere a la Facultad de Educación Física y Deportes de la Universidad Europea de Madrid, los primeros alumnos en obtener la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte cursando una asignatura de tenis correspondiente al segundo ciclo, concretamente “Especialización deportiva II: tenis”, lo logran en el año 1999 (curso académico 1998/1999).

Expresar también que, de los doce diferentes planes de estudios vigentes en el curso académico 1999/2000 conducentes a la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, únicamente tres (los correspondientes a los tres centros citados en el párrafo anterior) contemplan asignaturas de tenis, ofreciendo la optatividad de dicha asignatura en el segundo ciclo de la licenciatura, e incorporando cada uno de los tres centros un total de tres asignaturas vinculadas al tenis. Este último hecho muestra claramente cómo en aquellos centros donde se trata el deporte del tenis este proceso no se realiza de forma aislada en un determinado curso sino que se le confiere una importante entidad en los respectivos actuales planes de estudios de los centros en cuestión.

En consonancia con lo manifestado, mostramos un cuadro (cuadro II.26) en el que puede apreciarse el creciente interés de las asignaturas de tenis en los centros de más reciente creación, situación que se ve claramente reflejada en el recorrido histórico que muestra el orden de aparición de los diferentes centros existentes y si su plan de estudios contempla o no el tenis. Así, los lugares 4.º, 9.º y 10.º del total de los doce centros en cuestión lo ocupan aquellos tres en los que se imparten asignaturas de tenis, lo que indica, a nuestro juicio, una tendencia a ir incorporando el deporte del tenis en los nuevos centros (en el cuadro situamos juntos el de Barcelona y el de Lleida, puesto que, aunque fue creado el primero antes que el

segundo, en la actualidad la denominación es “Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña. Universidad de Barcelona y Lleida).

CUADRO II.26. Evolución de La incorporación del tenis en aquellas universidades españolas donde el plan de estudios contempla más de una asignatura de tenis (posibilidad de especialización en dicho deporte)

RELACIÓN DE CENTROS DEL TERRITORIO ESPAÑOL DONDE DURANTE EL CURSO ACADÉMICO 1999/00 SE IMPARTIÓ LA TITULACIÓN DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE.	AÑO DE CREACIÓN	PRESENCIA DE ASIGNATURAS DE TENIS
Instituto Nacional de Educación Física. <i>Universidad Politécnica de Madrid</i>	1967	“NO”
Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña. <i>Universidad de Barcelona y Lleida</i>	1975 Barcelona 1982 Lleida	“NO”
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. <i>Universidad de Granada</i>	1982	“NO”
Instituto Vasco de Educación Física. <i>Universidad del País Vasco</i>	1985	“SI”
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. <i>Universidad de Valencia</i>	1986	“NO”
Instituto Nacional de Educación Física. <i>Universidad de León</i>	1986	“NO”
Instituto Nacional de Educación Física. <i>Universidad de la Coruña</i>	1986	“NO”
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. <i>Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</i>	1987	“NO”
Facultad de Ciencias del Deporte. <i>Universidad de Extremadura</i>	1994	“SI”
Facultad de Educación Física y Deportes. <i>Universidad Europea de Madrid</i>	1995	“SI”
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte <i>Universidad Católica San Antonio - Murcia</i>	1998	“NO”
Facultad de Ciencias del Deporte. <i>Universidad de Castilla La Mancha</i>	1998	“NO”

* Ordenados cronológicamente por año de creación (respetando la denominación actual)

Presentamos a continuación, a modo de síntesis, el tratamiento que tiene el deporte del tenis en los planes de estudios vigentes durante el curso académico 1999/2000 del Instituto Vasco de Educación Física de la Universidad del País

Vasco³⁰ (cuadro II.27), de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura³¹ (cuadro II.28) y de la Facultad de Educación Física y Deportes de la Universidad Europea de Madrid³² (cuadro II.29).

CUADRO II.27. **Situación del tenis en el Instituto Vasco de Educación Física de la Universidad del País Vasco**

INSTITUTO VASCO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO				
CICLO	CURSO	DENOMINACIÓN DE LA ASIGNATURA	CRÉDITOS POR CURSO	MATERIA
1.º	1.º y 2.º	Fundamentos de los deportes. (elección de 6 modalidades: judo, pelota vasca, juegos y deportes tradicionales del país Vasco, atletismo, gimnasia, actividades acuáticas, tenis , baloncesto, balonmano, fútbol y voleibol)	<u>36</u> totales -6 en caso de escoger tenis-	Troncal
1.º	Indiferente	Estructura del tenis	6	Optativa
2.º	Indiferente	Iniciación al tenis en sus diferentes ámbitos de aplicación	6	Optativa
2.º	5.º	Prácticum en tenis	<u>13,5</u> totales	Troncal
Número total de créditos de tenis			31,5 créditos	

³⁰ Tomado del “Plan de Estudios conducente al título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte” (BOE núm. 294, de 9 de diciembre de 1999, pp. 42411-42422).

³¹ Tomado del “Plan de estudios conducentes al título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte” (BOE núm. 302, de 18 de diciembre de 1998, Anexos 2-A, 2-B y 2-C, pp. 42630 y ss.).

³² Tomado del “Plan de estudios conducentes al título de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte” (BOE núm. 201, de 20 de agosto de 1996, pp. 25477-25485).

CUADRO II.28. Situación del tenis en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura

FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA				
CICLO	CURSO	DENOMINACIÓN DE LA ASIGNATURA	CRÉDITOS POR CURSO	MATERIA
1.º	1.º	Iniciación a los deportes de raqueta	<u>4,5</u> totales	Obligatoria
2.º	Indiferente	Especialización deportiva en tenis	<u>12</u> totales	Optativa
2.º	Indiferente	Alto rendimiento en tenis	<u>9</u> totales	Optativa
2.º	5.º	Prácticum en tenis	<u>12</u> totales	Troncal
Número total de créditos de tenis			37,5 créditos	

CUADRO II.29. Situación del tenis en la Facultad de Educación Física y Deportes de la Universidad Europea de Madrid

FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID				
CICLO	CURSO	DENOMINACIÓN DE LA ASIGNATURA	CRÉDITOS POR CURSO	MATERIA
1.º	1.º	Fundamentos de los deportes (elección de 3 modalidades: fútbol, tenis , baloncesto, judo, gimnasia rítmica femenina)	<u>18</u> totales -6 en caso de escoger tenis-	Troncal
2.º	3.º	Especialización deportiva I (elección de 2 modalidades: atletismo, fútbol, golf, tenis , baloncesto, judo, gimnasia rítmica femenina, balonmano, gimnasia artística masculina, gimnasia artística femenina, voleibol, natación, ciclismo)	<u>12</u> totales -6 en caso de escoger tenis-	Obligatoria
2.º	4.º	Especialización deportiva II (elección de 1 modalidad: atletismo, fútbol, golf, tenis , baloncesto, judo, gimnasia rítmica femenina, balonmano, gimnasia artística masculina, gimnasia artística femenina, voleibol, natación, ciclismo)	<u>6</u> totales -6 en caso de escoger tenis-	Obligatoria
2.º	4.º	Prácticum en tenis	<u>6</u> totales	Troncal
Número total de créditos de tenis			24 créditos	

II.5.1.4. Análisis comparativo de las características de la formación inicial tenística de España vía federativa y vía universitaria

Primeramente, y tal y como señalamos con anterioridad, indicar que el referido análisis se centra en aquellas universidades españolas en las que en los planes de estudio se impartían varias asignaturas de tenis -permitiéndose una especialización en dicho deporte- (Universidad del País Vasco, Universidad de Extremadura y universidad Europea de Madrid), así como en aquellas federaciones nacionales donde se imparte el tercer nivel -el mayor posible- dentro de la geografía española, “Profesor Nacional de Tenis” (Real Federación Española de Tenis y Federación Catalana de Tenis).

Para el estudio que hemos realizado de los aspectos que abordamos en este apartado, nos han servido de especial ayuda los conocimientos adquiridos y las experiencias vividas durante nuestra participación en el “Plan de Desarrollo de la Calidad de la Docencia en la Universidad de Extremadura”, plan elaborado por la Dirección de Innovación y Evaluación de la Docencia del Vicerrectorado de Alumnado y Docencia de la Universidad de Extremadura. En este plan participó directa y activamente el investigador, desde el momento de su elección en la correspondiente Junta de Facultad de nuestro Centro, donde se trató, como uno de los diferentes puntos del orden del día, la composición de los miembros integrantes de la Comisión de Evaluación de la Docencia de nuestra Facultad de Ciencias del Deporte, evaluación que fue efectuada durante el curso académico 1998/1999, redactándose, a posteriori, el correspondiente informe, y manteniéndose también diferentes reuniones con distintas personas responsables del “Plan de Desarrollo de la Calidad de la Docencia en la Universidad de Extremadura”, con el objeto de analizar los resultados, la metodología, etc.; trabajos todos ellos que nos han prestado una significativa ayuda a la hora de comprender y trazar un buen número de aspectos de nuestra investigación.

Señalar, asimismo, que, con relación a las cuestiones expuestas en estos párrafos introductorios al análisis comparativo de las características de la formación inicial recibida vía federativa y vía universitaria, tanto nuestra propia implicación en el proceso de evaluación de la calidad de la docencia en la Facultad de Ciencias del Deporte de la “UEX” (labores organizativas, elaboración de cuestionarios, informes, reuniones, grupos de trabajo...), como el análisis de los documentos

elaborados con anterioridad a nuestra participación en el proceso de evaluación por los organismos competentes ("Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las universidades: Guía de Evaluación", elaborado en Madrid, en 1998, por la Secretaría General del Consejo de Universidades, y "Plan de Desarrollo de la Calidad de la Docencia en la Universidad de Extremadura", elaborado por la Dirección de Innovación y Evaluación de la Docencia del Vicerrectorado de Alumnado y Docencia de la Universidad de Extremadura), nos han sido de especial utilidad para el desarrollo de todos aquellos aspectos referentes a la formación inicial analizados en nuestra Tesis doctoral.

II.5.1.4.1. En función del tipo de centro responsable de la titulación

A la hora de efectuar un análisis comparativo de las características de la formación recibida, consideramos fundamental conocer las peculiaridades del centro responsable de cada tipo de formación tenística en cuestión. En este sentido, estimamos primordial realizar un análisis del contexto en el que se sitúan los diversos organismos con potestad para impartir formación tenística reconocida por el Estado Español (contexto federativo y contexto universitario), todo ello con el objeto de valorar el peso y el lugar de orden de preferencia que ocupa cada tipo de formación para los distintos colectivos vinculados al tenis: entrenadores, jugadores, empresarios, directores de clubes, etc.; es decir, el grado de credibilidad que tiene cada organismo; en nuestro caso, todos aquellos que tienen reconocimiento legal en el territorio español para impartir formación tenística, por lo que se refiere a la capacidad de aportar cantidad y calidad de formación a los futuros técnicos en tenis³³.

Anotemos, al hilo de lo expresado anteriormente, que esta cantidad y calidad de formación son, evidentemente, indisociables a la hora de pensar u opinar sobre las mismas, de la imagen y percepción que el propio contexto provoca, así como de la propia idea previa o posterior *interesada* que cada persona pueda tener de un determinado contexto, aspectos estos últimos que, en mayor o en menor medida, se desvían de la calidad *real* de la formación aportada. Por ejemplo, no es de extrañar

³³ Estas cuestiones ya han sido tratadas en el ámbito estrictamente federativo en la tesis de Yagüe (1998, p. 93), trabajo en el que el autor, dentro del cuestionario que emplea, y con relación a la formación inicial recibida en la escuela de entrenadores de la Federación Española de Fútbol, pregunta: "¿Cómo valoras la calidad/cantidad de la Formación que recibiste en la Escuela de Entrenadores?"; cuestión que también, pero de manera menos explícita, formula en su tesis Giménez (2000, p. 601) con relación a la formación inicial de los entrenadores de iniciación, al preguntar en su cuestionario: "¿Estás satisfecho con tu formación como entrenador/a?".

que el propio contexto donde se lleva a cabo el proceso de formación tenística, en el caso que tratamos en este estudio, el federativo y/o el universitario, proyecte, para según qué colectivo tenístico, unas diferentes percepciones en cuanto a la propia cantidad y calidad de formación se refiere.

Al hilo de lo expuesto, manifestar, por ejemplo, que un entrenador de tenis de alta competición que haya realizado todos los cursos de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis y no haya cursado diplomatura o licenciatura alguna puede tener sesgado su parecer por su propio orgullo o desconocimiento acerca de la factibilidad de que técnicos con formación tenística universitaria, sin realizar curso alguno por la vía federativa, estén capacitados para entrenar a tenistas de competición; que un entrenador que haya sido jugador de alta competición y, tras su retirada, se dedique a entrenar a jugadores de tenis de alta competición crea que un entrenador sin un elevado nivel de juego pueda llegar a ser, habiendo cursado todos los títulos federativos y universitarios ligados al tenis, un buen entrenador de tenistas de alta competición, etc.

En esta dicotomía entre calidad real y percepción de calidad real, y sin adentrarnos en los elementos que tienen como fin marcado y, por lo tanto, consciente, *distorsionar* la realidad, elementos altamente presentes en nuestra vida cotidiana a través del *marketing*, hemos de señalar que el propio contexto socioeconómico en el que se enmarca un tipo u otro de formación tenística incide en la percepción de los potenciales alumnos sobre dicha formación y, cómo no, en la valoración que de cada tipo de formación puedan efectuar los directivos y entrenadores de los clubes, los empresarios, los jugadores, etc.

En conformidad con lo expresado, estimamos fundamental valorar en qué medida el contexto socioeconómico de las Instituciones (Federativa o Universitaria) determina las características de los programas de formación y, por ende, las supuestas motivaciones que pueden encontrar los potenciales alumnos para recibir formación por una u otra vía: bien la formación ofrecida por las Facultades de Ciencias del Deporte o Institutos de Educación Física en las que se imparte el deporte del tenis, o bien la formación tenística a la que se puede acceder por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis o por un área de docencia de una determinada federación territorial, caso de la Federación Catalana, federación que

recibe la homologación por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de todos los niveles de titulaciones tenísticas que imparte esta última.

Respecto de los aspectos legislativos ligados a la formación de técnicos en tenis dentro del contexto federativo (mediante los diferentes cursos de formación impartidos o reconocidos por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis), puntualicemos que no vamos a detenernos en este momento en el análisis de dichos aspectos, por haber sido tratados anteriormente de manera global en el apartado II.3.1.5 (“Revisión legislativa sobre la formación del técnico deportivo en España”), así como por manifestar una clara extrapolación de la legislación del entrenador deportivo a la del entrenador de tenis en concreto. Igualmente, tampoco consideramos los aspectos legislativos específicos de dichos cursos de formación, ya que éstos serán tratados más adelante y con la debida atención en el apartado II.5.1.4.4 (“En función de las características de los programas de formación de las titulaciones”).

Presentamos ahora, de manera concreta y breve, algunos trazos que definen los objetivos de las titulaciones federativas, con el fin de conseguir situar las funciones básicas del tipo de centro responsable de las titulaciones de tenis por la vía federativa; para ello, mostramos la definición y las funciones de las tres titulaciones básicas que imparte la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis, y que aparecen recogidas en sus respectivas normativas vigentes en la actualidad y en la primera página de las correspondientes normativas de los Cursos de Monitor, Entrenador y Profesor Nacional de Tenis de la Real Federación Española de Tenis, mediante su área docente, la “Escuela Nacional de Maestría de Tenis” (también se imparten las denominadas titulaciones de “Instructor Nacional” -que tienen por objeto, según refleja la propia normativa al respecto, *“Preparar a todos aquellos interesados que no alcancen la edad o nivel suficientes para acceder al curso de Monitor Nacional”*-, y la de “Entrenador ATP-WTA” -curso este último que, como indicamos en el apartado II.5.1.1, “Origen y evolución de la formación federativa tenística en España”, no se corresponde con la titulación de máximo nivel sino que se descubre como un curso especial para un determinado colectivo-), a saber:

MONITOR NACIONAL DE TENIS

Definición: “*Monitor Nacional es aquel educador capacitado para enseñar-entrenar a nivel de iniciación*”, tal y como refleja la “Normativa del Curso de Monitor Nacional de la Real Federación Española de Tenis” (1999, p. 1).

Funciones: “*Colaborará y auxiliará a los niveles superiores. Su principal ámbito de trabajo será la iniciación tenística llevando a los principiantes hasta un nivel elemental*”, tal y como se expresa en “Normativa del Curso de Monitor Nacional de la Real Federación Española de Tenis” (1999, p. 1).

ENTRENADOR NACIONAL DE TENIS

Definición: “*Entrenador Nacional es aquel educador capacitado para preparar jugadores para la competición*”, tal y como se lee en la “Normativa del Curso de Entrenador Nacional de la Real Federación Española de Tenis” (1999, p. 1).

Funciones: “*Colaborará con el Profesor Nacional. Continuará el progreso de los alumnos, corrigiéndoles y proporcionando entrenamientos de mayor nivel. Es el técnico indicado para la formación de jugadores*”, tal y como recoge la “Normativa del Curso de Entrenador Nacional de la Real Federación Española de Tenis” (1999, p. 1).

PROFESOR NACIONAL DE TENIS

Definición: “*Profesor Nacional es aquel profesional de la enseñanza del tenis capacitado para impartir enseñanzas en alta competición, dirigir clubes, escuelas, etc.*”, tal y como consta en la “Normativa del Curso de Profesor Nacional de la Real Federación Española de Tenis” (1999, p. 1).

Funciones: “*Constituye el máximo grado técnico en cuanto a dirección de jugadores, escuelas, clubes, equipos, etc.*”, tal y como refleja la “Normativa del Curso de Profesor Nacional de la Real Federación Española de Tenis” (1999, p. 1).

Anotar, por otra parte, que no nos adentraremos en los aspectos legislativos más globales de la universidad (directrices generales de las universidades, funciones del equipo de gobierno, órganos colegiados y no colegiados, etc.), para no alejarnos del objeto de estudio, ni tampoco analizaremos aquellos aspectos más específicos de las Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs.

CUADRO II.30. Ámbitos tenísticos donde los licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte con formación tenística tienen posibilidades laborales

ÁMBITO TENÍSTICO	LUGARES DONDE LOS LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE CON FORMACIÓN TENÍSTICA POSEEN COMPETENCIAS PROFESIONALES
ENSEÑANZA- ENTRENAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Institutos (ESO y Bachillerato) - Institutos (Ciclos grado medio y superior) - Universidades donde se impartan asignaturas de tenis - Federaciones de Tenis - Escuelas municipales de tenis y otras escuelas de tenis dependientes de administraciones públicas - Clubes de tenis y otras escuelas de tenis privadas - Trabajador autónomo en la enseñanza-entrenamiento del tenis
PREPARACIÓN FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> - Federaciones de Tenis - Escuelas municipales de tenis y otras escuelas de tenis dependientes de administraciones públicas - Clubes de tenis y otras escuelas de tenis privadas - Trabajador autónomo como preparador físico de tenistas
FORMACIÓN DE TÉCNICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Universidades donde se impartan asignaturas de tenis - Escuelas de formación de técnicos de tenis de las Federaciones - Escuelas privadas de formación de técnicos en tenis
GESTIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección de instalaciones y equipamientos de tenis en administraciones y entidades públicas o privadas - Gestión y dirección de planes, proyectos y programas de tenis en administraciones y entidades públicas o privadas - Trabajador autónomo como gestor en tenis
SALUD	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de actividad física y salud mediante el tenis como medio para la mejora de la calidad de vida de aquellas personas que lo precisen (tenis adaptado para personas con problemas de salud o para personas mayores). en administraciones y entidades públicas o privadas
OCIO Y RECREACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de ocio, públicos o privados, que incluyan entre sus actividades el tenis recreativo. - Programas de turismo deportivo, públicos o privados; por ejemplo la realización de actividades tenísticas en campamentos de trabajo. - Trabajo en hoteles donde existan o tengan en proyecto de construcción pistas de tenis. - Trabajador autónomo, mediante el desarrollo de la presentación del tenis para los mediante formas jugadas durante el transcurso de torneos de tenis.

De otro lado, hemos creído asimismo conveniente elaborar una figura (fig. II.4) que exprese los diferentes posibles motivos que conducen a una persona a optar por la vía federativa y/o por la vía universitaria, ya que, a nuestro juicio, los intereses definen y concuerdan básicamente con los fines de los diferentes organismos responsables de cualquier tipo de formación y, por ende, de la propia formación tenística. Así, estos motivos vienen a describir qué le puede ofrecer a un determinado individuo una determinada titulación según en el contexto en el que ésta se desarrolle:

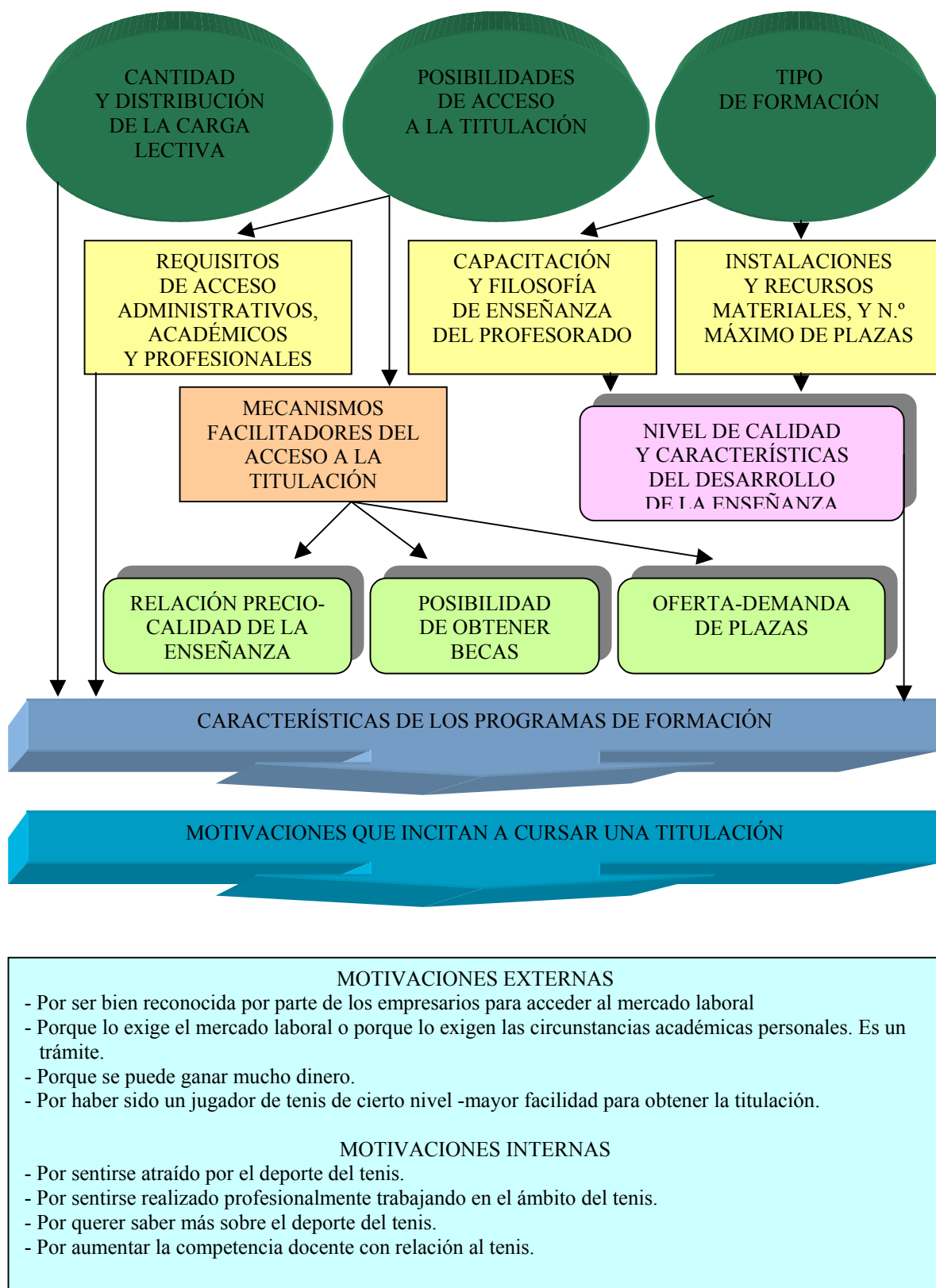


FIG. II.4. Motivos que determinan la elección para acceder a una titulación tenística por la vía federativa y/o por la vía universitaria

Nosotros pensamos que, evidentemente, todos los motivos que llevan a que una persona tome la decisión de escoger la vía federativa y/o universitaria para obtener una adecuada formación inicial determinan, en gran medida, ciertos comportamientos y actitudes de los técnicos en su desempeño profesional *propios* de la vía que escogen, vías que, implícitamente, poseen marcadas diferencias, las cuales vienen dadas tanto por los mecanismos formativos empleados por los entrenadores, como por el nivel de capacitación y entusiasmo alcanzado por ellos de en un mismo sistema formativo.

Completamos este apartado con un cuadro (cuadro II.31) que hemos elaborado partiendo de los principales aspectos que, a nuestro juicio, influyen en que una persona se aproxime a realizar una titulación tenística por una federación o un INEF o Facultad de Ciencias del Deporte; todo ello obviando los aspectos que, evidentemente, influyen en las tomas de decisiones de todos los individuos, a saber: nivel de formación académica del que se parte, influencia y vinculación familiar con el deporte del tenis..., centrándonos aquí, exclusivamente, en aspectos susceptibles de influir en la valoración de una titulación u otra en función de las características del tipo de institución en sí.

CUADRO II.31. Aspectos que inciden, en función del tipo de centro responsable de la titulación de tenis, en la elección de la vía universitaria y/o en la de la vía federativa

ASPECTOS QUE INCIDEN, EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO RESPONSABLE DE LA TITULACIÓN DE TENIS, EN LA ELECCIÓN DE LA VÍA UNIVERSITARIA Y/O EN LA DE LA VÍA FEDERATIVA
1. “La calidad de la formación que se recibe durante el transcurso de la titulación”
2. “La cantidad de formación que se recibe durante el transcurso de la titulación”
3. “El nivel de reconocimiento de la titulación por parte de los empresarios para acceder al mercado laboral vinculado al tenis”
4. “El grado en que a un individuo le gusta el deporte del tenis”
5. “El grado de exigencia de la titulación en el mercado laboral o porque lo exigen las circunstancias académicas personales. Por una cuestión más de trámite”.
6. “El nivel de motivación de para cursar la titulación por sentirse realizado profesionalmente trabajando en el ámbito del tenis”
7. “El nivel de importancia que se le da a ganar mucho dinero, más motivaciones de tipo económico que de otro tipo”
8. “El grado de importancia que se le concede a aprender sobre el deporte del tenis sobre el tenis”
9. “El nivel de importancia que se le concede al hecho de realizar la titulación para aumentar la competencia docente”
10. “El grado de importancia que se le da a la realización de la titulación en función de su pasado tenístico: haber sido jugador de tenis de un determinado nivel”
11. “En función de la relación precio-calidad de enseñanza de la titulación”
12. “En función de la oferta de plazas con relación a la demanda de las mismas para cursar la titulación”

II.5.1.4.2. En función de los requisitos de acceso a las titulaciones

Antes de entrar de lleno en el análisis de aquellos requisitos que son necesarios para poder acceder a los diferentes estudios correspondientes a las titulaciones federativas y universitarias, mostramos a continuación las opiniones de dos grandes estudiosos y entrenadores del tenis de alta competición: D. Joaquín Moure (en el momento de expresar las opiniones que a continuación recogemos, es Director y Profesor de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la RFET, campeón de España de profesionales en siete ocasiones...), y D. Luis Bruguera (representante del equipo español de Copa Davis, y entrenador de tenistas de alta competición), opiniones relativas a la cuestión de hasta qué punto la experiencia de haber sido un tenista de cierto nivel de juego ayuda a ser un buen entrenador de tenistas de alta competición.

EXPERIENCIA COMO ENTRENADOR EN TENIS

Durante el transcurso de una mesa redonda que tuvo lugar dentro de la programación del “II Simposium Internacional para Profesionales de la Enseñanza del Tenis”, organizado por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis, y celebrado en Valencia, en 1987, Moure (1987, p. 58), ante la pregunta “*Los ingleses, con más de 100 años de tenis ya a sus espaldas, se permiten hacer incluso refranes sobre el tenis. Uno de ellos dice: ‘buen jugador, mal profesor’. ¿Hasta qué punto eso es cierto?*”, responde a la misma en los términos que reproducimos a continuación:

“Hay algo de cierto en él. El haber sido un buen jugador durante mucho tiempo, digamos que debe quitar el apetito para seguir dedicado al deporte el resto de la vida. Esto no quiere decir que los buenos jugadores no puedan ser buenos maestros, pero la realidad es que después de jugar al tenis la mayoría de ellos comienzan a jugar al golf”.

En este mismo sentido, Higuera (1990, p. 107), otrora excelente tenista español, afirma:

“El tenis es lo único que he hecho y que se hacer desde que tenía 9 años. Debido a los años que llevo jugando al tenis he adquirido una cierta experiencia mediante la cual creo que puedo ayudar a algunos jugadores a que sean mejores. Tengo mis propias ideas sobre las técnicas y los métodos de enseñanza y trato de estar al día con respecto a lo que pasa en el tenis”.

Por otra parte, durante la celebración del “VIII Simposium Nacional para Profesionales de la Enseñanza del Tenis”, organizado por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis, y celebrado en Madrid, en 1993, Bruguera (1993, p. 58), ante la pregunta “¿Usted cree que un entrenador debe haber sido un gran jugador para poder transmitir a sus alumnos ciertas sensaciones en la competición?”, responde:

“Nos es decisivo pero sí muy importante. Lo que muchas veces crea inseguridad en el jugador es el encontrarse con nuevas situaciones desconocidas, lo que le impide rendir al máximo de sus capacidades.

Yo mismo he tenido que aprender cosas nuevas que no llegué a vivir porque no he llegado al nivel de Sergio o al nivel de Fernando o de Jorge pero, evidentemente, el haber ganado a gente importante como Orantes o haber participado en la Copa Davis de alguna forma me ayudaba a saber lo que ellos vivían.

Evidentemente si tú consigues esta experiencia con estos jugadores te sirve para los siguientes, pero lo que considero fundamental en los entrenadores es la capacidad de análisis de todas las cosas que pasan alrededor. Considero que hay una parte fundamental en el entrenador que se aparta de lo que normalmente se tiene concebido y es las horas de pista. [...] De alguna forma pienso que cuanto más conocimientos de situaciones vividas o adquiridas se puedan tener, evidentemente se ayuda mucho más a un jugador”.

De otro lado, personas más dedicadas al mundo científico, caso de Mesquita y Sousa (1994; citados por Mesquita, 1996, p. 4), en el capítulo “Pedagogía” del *Manual Do Treinador de Nível I* (1998), de la Federación Portuguesa de Tenis, sentencian:

“Para ejercer las funciones de entrenador no basta con haber sido jugador y hacer como se vio hacer. De hecho, se pueden dominar las técnicas específicas, pero sin motivación y sin conocimientos actualizados difícilmente se podrá ser un buen entrenador”.

A continuación pasamos ya a analizar los requisitos de acceso a las titulaciones federativas y universitarias de tenis en España. Con el objeto de sintetizar lo expresado en los párrafos anteriores, y con vistas a facilitar la realización de comparaciones, elaboramos cuadros (cuadros II.32, II.33 y II.34) en los que pueden verse todos los requisitos de acceso que en la actualidad presentan ambas vías, situando los requisitos existentes en la actualidad para ellas. En este sentido, y con relación a los requisitos relacionados con el nivel de juego, efectuamos seguidamente una breve exposición del “Reglamento de clasificación de la Real Federación Española de Tenis”, con vistas a, en términos de nivel de juego, poder situarnos cuando empleemos determinada terminología.

En esta dirección, y según consta en reglamento de la Real Federación Española de Tenis (temporada 2000/2001), la clasificación nacional está constituida por un total de tres categorías, de las cuales la 3.^a categoría se subdivide en una serie de grupos, que van desde el “grupo 10” hasta el “grupo 1”, correspondiéndose el grupo 10 con aquellos jugadores que desarrollan un mayor nivel de juego tenístico dentro de todos aquellos jugadores clasificados en la citada 3.^a categoría, en tanto que el grupo 1 se corresponde con aquellos jugadores que poseen un menor nivel de juego. A continuación, pasamos a describir las diferentes categorías existentes, así como el número que hay que tener en la clasificación para corresponder a una u otra categoría dentro de la clasificación nacional:

1.^a Categoría: del n.º 1 al n. 30

2.^a Categoría: del n.º 31 al n. 100

3.^a Categoría, en la que se establecen los siguientes grupos:

MASCULINOS

Del 201 al 500	GRUPO 10
Del 501 al 1.000	GRUPO 9
Del 1.001 al 2.000	GRUPO 8
Del 2.001 al 4.000	GRUPO 7
Del 4.001 al 7.000	GRUPO 6
Del 7.001 al 11.000	GRUPO 5
Del 11.001 al 16.000	GRUPO 4
Jugadores con tres puntos	GRUPO 3
Jugadores con dos puntos	GRUPO 2
Jugadores con 1 punto	GRUPO 1

FEMENINOS

Del 201 al 350	GRUPO 10
Del 351 al 600	GRUPO 9
Del 601 al 900	GRUPO 8
Del 901 al 1.500	GRUPO 7
Del 1.501 al 2.500	GRUPO 6
Del 2.501 al 4.000	GRUPO 5
Del 4.001 al 6.000	GRUPO 4
Jugadoras con tres puntos	GRUPO 3
Jugadoras con dos puntos	GRUPO 2
Jugadoras con 1 punto	GRUPO 1

CUADRO II.32. **Requisitos de acceso a las titulaciones en España por la vía federativa. Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis**

REQUISITOS DE ACCESO A LAS TITULACIONES EN ESPAÑA POR LA VÍA FEDERATIVA: ESCUELA NACIONAL DE MAESTRÍA DE TENIS DE LA REAL FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE TENIS		
MONITOR NACIONAL (NIVEL I)	ENTRENADOR NACIONAL (NIVEL II)	PROFESOR NACIONAL (NIVEL III)
REQUISITOS ADMINISTRATIVOS		
Edad mínima: 18 años	Edad mínima: 20 años (puesto que el curso de Monitor tiene una duración de un año y para acceder al curso de Entrenador es obligado estar en posesión del título de Monitor con una antigüedad, como mínimo, de un año)	Edad mínima: 22 años (puesto que el curso de Entrenador tiene una duración de un año y para acceder al curso de Profesor es obligado estar en posesión del título de Entrenador con una antigüedad, como mínimo, de un año)
Licencia Federativa: Sí	Licencia Federativa: Sí	Licencia Federativa: Sí
Prueba de ejecución: Superar una prueba de capacitación tenística de nivel de juego de "3.ª categoría, grupo 8"	Prueba de ejecución: Ninguna	Prueba de ejecución: Ninguna
REQUISITOS ACADÉMICOS		
Estudios: Graduado Escolar, EGB	Estudios: Graduado Escolar, EGB	Estudios: BUP o equivalente
REQUISITOS PROFESIONALES		
N.º de temporadas en las que se debe ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso: Ninguna	N.º de temporadas en las que se debe ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso: Un año como Monitor Nacional (mínimo, un año desde que se obtiene el título de Monitor Nacional)	N.º de temporadas en las que se debe ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso: Una año como Entrenador Nacional (mínimo, dos años desde que se obtiene el título de Monitor Nacional)
Mínima categoría obtenida como jugador: Haberse encontrado en la clasificación (incluirla a lo anterior) del ranking nacional de tenis entre los 2.000 primeros (masculinos) o entre las 900 primeras (femenino) -lo que es equivalente a ser "3.ª categoría, grupo 8" ⁱ	Mínima categoría obtenida como jugador: Ninguna (Es obligatorio ser Monitor para poder acceder al curso de Entrenador; por lo tanto, aproximadamente, nivel de juego de "3.ª categoría, grupo 8")	Mínima categoría obtenida como jugador: Ninguna (Es obligatorio ser Monitor para poder acceder al curso de Entrenador y Entrenador para poder acceder al de Profesor; por lo tanto, aproximadamente, nivel de juego de "3.ª categoría, grupo 8")

CUADRO II.33. **Requisitos de acceso a las titulaciones en España por la vía federativa. Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis**

REQUISITOS DE ACCESO A LAS TITULACIONES EN ESPAÑA POR LA VÍA FEDERATIVA: ÁREA DE DOCENCIA DE LA FEDERACIÓN CATALANA DE TENIS		
MONITOR NACIONAL (NIVEL I)	ENTRENADOR NACIONAL (NIVEL II)	PROFESOR NACIONAL (NIVEL III)
REQUISITOS ADMINISTRATIVOS		
Edad mínima: 18 años	Edad mínima: 20 años (puesto que el curso de Monitor tiene una duración de un año y para acceder al curso de Entrenador es obligado estar en posesión del título de Monitor con una antigüedad, como mínimo, de un año)	Edad mínima: 22 años (puesto que el curso de Entrenador tiene una duración de un año y para acceder al curso de Profesor es obligado estar en posesión del título de Entrenador con una antigüedad, como mínimo, de un año)
Licencia Federativa: Sí	Licencia Federativa: Sí	Licencia Federativa: Sí
Prueba de ejecución: superar una prueba de capacitación tenística de nivel de juego de “3.ª categoría, grupo 6”	Prueba de ejecución: Ninguna	Prueba de ejecución: Ninguna
REQUISITOS ACADÉMICOS		
Estudios: Graduado Escolar, EGB	Estudios: Graduado Escolar, EGB	Estudios: BUP o equivalente
REQUISITOS PROFESIONALES		
N.º de temporadas en las que se debe ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso: Ninguna	N.º de temporadas en las que se debe ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso: Un año como Monitor Nacional (mínimo un año desde que se obtiene el título de Monitor Nacional)	N.º de temporadas en las que se debe ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso: Una año como Entrenador Nacional (mínimo dos años desde que se obtiene el título de Monitor Nacional)
Mínima categoría obtenida como jugador: Haberse encontrado en la clasificación del ranking nacional de tenis entre los 7.000 primeros (masculinos) o entre las 2.500 primeras (femenino) -lo que es equivalente a ser 3.ª categoría, grupo 6 ⁱⁱ	Mínima categoría obtenida como jugador: Ninguna (es obligatorio ser Monitor para poder acceder al curso de Entrenador, por lo tanto, aproximadamente, nivel de juego de “3.ª categoría, grupo 6”)	Mínima categoría obtenida como jugador: Ninguna (es obligatorio ser Monitor para poder acceder al curso de Entrenador y Entrenador para poder acceder al de Profesor, por lo tanto, aproximadamente, nivel de juego de “3.ª categoría, grupo 6”)

CUADRO II.34. Requisitos de acceso a las titulaciones en España por la vía universitaria

REQUISITOS DE ACCESO A LAS TITULACIONES DE TENIS EN ESPAÑA POR LA VÍA UNIVERSITARIA		
<i>(NIVEL I)</i>	<i>(NIVEL II)</i>	<i>(NIVEL III)</i>
INSTITUTO VASCO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO		
<i>CICLO 1.º (CURSO 1.º Y 2.º)</i>	<i>CICLO 1.º (CURSO INDIFERENTE)</i>	<i>CICLO 2.º (CURSO INDIFERENTE)</i>
FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA		
<i>CICLO 1.º (CURSO 1)</i>	<i>CICLO 2.º (CURSO INDIFERENTE)</i>	<i>CICLO 2.º (CURSO INDIFERENTE)</i>
FACULTAD DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID		
<i>CICLO 1.º (CURSO 1.º)</i>	<i>CICLO 1.º (CURSO 3.º)</i>	<i>CICLO 2.º (CURSO 4.º)</i>
REQUISITOS ADMINISTRATIVOS DE TODAS LA TITULACIONES POR VÍA UNIVERSITARIA		
Edad mínima: No especificada		
Licencia Federativa: No se requiere		
<p>Pruebas de ejecución para acceder a los estudios de Licenciado en Ciencias del Deporte en las citadas universidades donde se imparten asignaturas de tenis (no existe ningún otro tipo de prueba para acceder a las propias asignaturas de tenis):</p> <p>Ninguna prueba de capacitación tenística en ninguna para acceder a las diferentes asignaturas de tenis</p> <p>Sí es obligada la realización de baterías de tests de condición física para poder acceder a los estudios de Licenciado en Ciencias del Deporte</p> <p>(A excepción de la Universidad de Extremadura, en la que, únicamente, y tras el ingreso, se realizan a los alumnos unas pruebas de capacitación vital y de condición física mediante los correspondientes controles médicos que permitan conocer, tanto por el alumno, como por la propia Facultad:</p> <p>a) Que el alumno se encuentra en condiciones de responder satisfactoriamente a los esfuerzos físicos, pruebas, aprendizajes y entrenamientos normales de esta carrera y contenidos del Plan de Estudios</p> <p>b) Que no existe ningún problema o lesión oculta que pudiera poner en peligro la seguridad del estudiante)</p>		
REQUISITOS ACADÉMICOS		
<p>Estudios:</p> <p>Tener superada la "Selectividad"</p> <p>Existen además otras vías de acceso (mayores de 25 años -según pruebas de acceso específicas de la Universidad, distrito compartido, titulados extranjeros, deportistas de alto nivel, minusválidos, complementos formativos de grado superior y posibilidad de acceso directo al "Segundo Ciclo" para maestros especialistas en Educación Física)</p>		
REQUISITOS PROFESIONALES		
<p>N.º de temporadas en las que se debe ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder a las diferentes asignaturas de tenis:</p> <p>Ninguna</p>		
<p>Mínima categoría obtenida como jugador para poder acceder a las diferentes asignaturas de tenis:</p> <p>Ninguna</p>		

Como podemos observar al analizar los tres cuadros anteriores (los dos primeros, cuadro II.32 y cuadro II.33, relativos a la vía federativa -Federación Española y Federación Catalana- y el tercer cuadro (cuadro II.34), con relación a la vía universitaria -Universidad del País Vasco, Universidad de Extremadura y Universidad Europea de Madrid-, y para concluir este apartado dedicado a los requisitos de acceso a las titulaciones vía federativa y vía universitaria, expresar que las principales diferencias entre una vía y otra son notables tanto en lo concerniente a los requisitos administrativos requeridos para el acceso a las titulaciones federativas, como por lo que respecta a los solicitados para el ingreso en los estudios de Licenciado en Ciencias del Deporte y a las propias asignaturas de tenis (En la vía universitaria, y a nivel de condición física, a excepción de en la Universidad de Extremadura, se exige la realización de batería de tests de condición física, mientras que, a nivel federativo, no se exige la realización de una batería de tests pero, por el contrario, se exige una prueba tenística para acceder al curso de Monitor Nacional (extremo este que no se realiza en el contexto universitario).

Del mismo modo, el nivel de requisitos académicos para cursar las diferentes titulaciones son bien diferentes, existiendo una exigencia claramente mayor para la vía universitaria que para la federativa. Así, para poder acceder a las titulaciones vía federativa, se precisa, con vistas a poder acceder al curso de Monitor, de Entrenador o de Profesor, estar en posesión, respectivamente, del Graduado Escolar, EGB; Graduado Escolar, EGB; y BUP; en tanto que para poder acceder a la titulación vía universitaria, se exige haber superado la “Selectividad”.

Finalizamos el presente apartado señalando que las diferencias entre los requisitos profesionales exigidos para una vía y otra son bien diferentes, no existiendo ningún requisito de este tipo para la vía universitaria pero sí, a nivel de juego, una apreciable exigencia para la vía federativa, especialmente en el caso de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis, donde, para poder acceder al curso de Monitor, es necesario haberse encontrado en la clasificación del *ranking* nacional de tenis entre los 2.000 primeros (masculinos) o entre las 900 primeras (femenino), mientras que en el caso del Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis la exigencia con relación al nivel de juego exigido es significativamente menor al la exigida en la Escuela Nacional de Maestría, para poder acceder al curso de Monitor es preciso haberse encontrado en la clasificación del ranking nacional de tenis entre los 7.000 primeros (masculinos)

o entre las 2.500 primeras (femenino) o pasar una prueba de juego de un nivel similar a dicha clasificación.

II.5.1.4.3. En función de las características temporales de las titulaciones

A continuación, vamos a tratar los diversos aspectos temporales tanto de las titulaciones de tenis realizadas por la vía federativa, como aquellas asignaturas de tenis cursadas a través de la vía universitaria.

Presentamos seguidamente, a modo de cuadro resumen, y mediante la inclusión de diferentes cuadros (cuadros II.35, II.36, II.37, II.38, II.39, II.40 y II.41), el número de horas impartidas y la distribución temporal de las mismas en las diferentes titulaciones del Área Docente de la Real Federación Española de Tenis, así como en las asignaturas de tenis impartidas en los diversos centros universitarios españoles que, dentro de sus planes de estudios, contemplan dicho deporte.

CUADRO II .35. Número de horas invertidas y distribución temporal de las asignaturas de las titulaciones vía federativa. Escuela Nacional de Maestría de la Real Federación Española de Tenis

ASPECTOS TEMPORALES DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTRÍA DE TENIS DE LA REAL FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE TENIS			
NIVEL	DENOMINACIÓN DE LA TITULACIÓN	NÚMERO DE HORAS	DISTRIBUCIÓN DE LAS HORAS
1	Monitor Nacional de Tenis	Total: 120 h. Bloque común: 60 h. Bloque específico: 60 h.	De forma habitual, en tres semanas, de lunes a viernes, separadas entre sí por un período de uno o dos meses, aproximadamente (unas ocho horas diarias)
2	Entrenador Nacional de Tenis	Total: 120 h. Bloque común: 38 h. Bloque específico: 82 h.	De forma habitual, en tres semanas, de lunes a viernes, separadas entre sí por un período de tres meses, aproximadamente (unas ocho horas diarias)
3	Profesor Nacional de Tenis	Total: 150 h. Bloque común: 60 h. Bloque específico: 90 h.	De forma habitual, en cuatro semanas, de lunes a viernes, separadas entre sí por un período de tres meses, aproximadamente (unas ocho horas diarias)
Número total de horas del bloque común			158 horas
Número total de horas del bloque específico de tenis			232 horas
Número total de horas para ambos bloques			390 horas

CUADRO II.36. Número de horas invertidas y distribución temporal de las asignaturas de las titulaciones vía federativa. Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis

ASPECTOS TEMPORALES DEL ÁREA DE DOCENCIA DE LA REAL FEDERACIÓN CATALANA DE TENIS			
NIVEL	DENOMINACIÓN DE LA TITULACIÓN	NÚMERO DE HORAS	DISTRIBUCIÓN DE LAS HORAS
1	Monitor Nacional de Tenis	Total: 162 h. Bloque común: 87 h. Bloque específico: 75 h.	De forma habitual, en cuatro semanas, de lunes a viernes, separadas entre sí por un período de uno o dos meses, aproximadamente (unas ocho horas diarias)
2	Entrenador Nacional de Tenis	Total: 177 h. Bloque común: 89 h. Bloque específico: 88 h.	De forma habitual, en cuatro semanas, de lunes a viernes, separadas entre sí por un período de tres meses, aproximadamente (unas nueve horas diarias)
3	Profesor Nacional de Tenis	Total: 223 h. Bloque común: 103 h. Bloque específico: 120 h.	De forma habitual, en cinco semanas, de lunes a viernes, separadas entre sí por un período de tres meses, aproximadamente (unas ocho horas diarias)
Número total de horas del bloque común			279 horas
Número total de horas del bloque específico de tenis			283 horas
Número total de horas para ambos bloques			562 horas

CUADRO II.37. **Número de horas invertidas y distribución temporal de las asignaturas de las titulaciones vía universitaria. Instituto Vasco de Educación Física de la Universidad del País Vasco**

ASPECTOS TEMPORALES DEL INSTITUTO VASCO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO			
NIVEL	DENOMINACIÓN DEL TIPO DE MATERIA, O DE LA ASIGNATURA	NÚMERO DE HORAS	DISTRIBUCIÓN DE LAS HORAS
BLOQUE COMÚN			
CICLO I + CICLO II	MATERIAS TRONCALES *a	2.010 h.	Durante todo un curso académico o un cuatrimestre
CICLO I + CICLO II	MATERIAS OBLIGATORIAS *b	330 h.	Durante todo un curso académico o un cuatrimestre
CICLO I + CICLO II	MATERIAS OPTATIVAS *c	540 h.	Durante todo un curso académico o un cuatrimestre
CICLO I + CICLO II	CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN *d	330 h.	Durante todo un curso académico o un cuatrimestre
BLOQUE ESPECÍFICO DE TENIS			
1	Fundamentos de los deportes. Tennis	60 h.	Durante todo un curso académico
2	Estructura del tenis	60 h.	Durante todo un curso académico
3	Iniciación al tenis en sus diferentes ámbitos de aplicación	60 h.	Durante todo un curso académico
4	Prácticum en tenis	135 h.	Durante todo un curso académico
Número total de horas del bloque común			2.895 horas (tras restar a la carga lectiva global -3.210 h.- las 315 horas del bloque de tenis)
Número total de horas del bloque específico de tenis			315 horas
Número total de horas para ambos bloques			3.210 horas

***a:** Las materias troncales son de obligada inclusión en todos los planes de estudio que conduzcan a un mismo título oficial, con el objetivo de asegurar cierta coherencia y homogeneidad entre las mismas titulaciones que se imparten en universidades diferentes. En este sentido, 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 estudio conducentes a la obtención del mismo, y con relación a las materias troncales, se fijan las siguientes, que presentamos mediante un cuadro (cuadro 16), ordenadas alfabéticamente:

CUADRO II.38. Materias troncales de las universidades españolas que acogen el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Real Decreto 1670/1993, de 24 de septiembre

MATERIAS TRONCALES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS QUE ACOGEN EL TÍTULO UNIVERSITARIO OFICIAL DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE. REAL DECRETO 1670/1993, DE 24 DE SEPTIEMBRE	
PRIMER CICLO	CRÉDITOS
Bases biológicas y mecánicas de la actividad física y del deporte	18
Fundamentos de los deportes	36
Fundamentos y manifestaciones básicas de la motricidad humana	24
Psicología de la actividad física y del deporte	8
Sociología del deporte	4
Teoría e historia del deporte	8
TOTAL DE CRÉDITOS DEL PRIMER CICLO	98
SEGUNDO CICLO	CRÉDITOS
Actividad física y salud	8
Actividades en el medio natural	4
Deporte y recreación	4
Enseñanza de la actividad física y del deporte	12
Entrenamiento deportivo	12
Estructura y organización de las instituciones deportivas	4
Planificación y gestión de la actividad física y del deporte	12
Practicum	12
TOTAL DE CRÉDITOS DEL SEGUNDO CICLO	68
TOTAL DE CRÉDITOS DE AMBOS CICLOS	166

***b:** Las asignaturas obligatorias son libremente establecidas por cada universidad, que las incluirá dentro del correspondiente plan de estudios como obligatorias para el alumno.

***c:** Las asignaturas optativas son libremente establecidas por cada universidad, que las incluirá dentro del correspondiente plan de estudios para que el alumno escoja entre las mismas.

***d:** Los créditos de libre configuración constituyen un porcentaje de créditos sobre la carga lectiva total, que la universidad incluirá en el correspondiente plan de estudios. Serán libremente escogidos por el alumno, entre los que ofrece la universidad, en orden a la flexible configuración de su currículum.

CUADRO II.39. **Número de horas invertidas y distribución temporal de las asignaturas de las titulaciones vía universitaria. Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura**

ASPECTOS TEMPORALES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA			
NIVEL	DENOMINACIÓN DEL TIPO DE MATERIA, O DE LA ASIGNATURA	NÚMERO DE HORAS	DISTRIBUCIÓN DE LAS HORAS
BLOQUE COMÚN			
CICLO I + CICLO II	MATERIAS TRONCALES	1.965 h.	Durante todo un curso académico o un cuatrimestre
CICLO I + CICLO II	MATERIAS OBLIGATORIAS	405 h.	Durante todo un curso académico o un cuatrimestre
CICLO I + CICLO II	MATERIAS OPTATIVAS	690 h.	Durante todo un curso académico o un cuatrimestre
CICLO I + CICLO II	CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN	340 h.	Durante todo un curso académico o un cuatrimestre
BLOQUE ESPECÍFICO DE TENIS			
1	Iniciación a los deportes de raqueta	45 h.	Durante todo un cuatrimestre
2	Especialización deportiva en tenis	120 h.	Durante todo un curso académico
3	Alto rendimiento en tenis	90 h.	Durante todo un curso académico
4	Prácticum en tenis	120 h.	Durante todo un curso académico
Número total de horas del bloque común			3.025 horas (tras restar a la carga lectiva global -3.400 h.- las 375 horas del bloque de tenis)
Número total de horas del bloque específico de tenis			375 horas
Número total de horas para ambos bloques			3.400 horas

CUADRO II.40. **Número de horas invertidas y distribución temporal de las asignaturas de las titulaciones vía universitaria. Facultad de Educación Física y Deportes de la Universidad Europea de Madrid**

ASPECTOS TEMPORALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID			
NIVEL	DENOMINACIÓN DEL TIPO DE MATERIA, O DE LA ASIGNATURA	NÚMERO DE HORAS	DISTRIBUCIÓN DE LAS HORAS
BLOQUE COMÚN			
CICLO I + CICLO II	MATERIAS TRONCALES	1.920 h.	Durante todo un curso académico o un cuatrimestre
CICLO I + CICLO II	MATERIAS OBLIGATORIAS	510 h.	Durante todo un curso académico o un cuatrimestre
CICLO I + CICLO II	MATERIAS OPTATIVAS	270 h.	Durante todo un curso académico o un cuatrimestre
CICLO I + CICLO II	CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN	300 h.	Durante todo un curso académico o un cuatrimestre
CICLO II	TRABAJO DE FIN DE CARRERA	60 h.	Durante todo un curso académico
BLOQUE ESPECÍFICO DE TENIS			
1	Fundamentos de los deportes. Tenis	60 h.	Durante todo un curso académico
2	Especialización deportiva I. Tenis.	60 h.	Durante todo un curso académico
3	Especialización deportiva II. Tenis.	60 h.	Durante todo un curso académico
4	Prácticum en tenis	60 h.	Durante todo un curso académico
Número total de horas del bloque común			2.820 horas (tras restar a la carga lectiva global -3.060 h.- las 340 horas del bloque de tenis)
Número total de horas del bloque específico de tenis			240 horas
Número total de horas para ambos bloques			3.060 horas

CUADRO II.41. Análisis comparativo entre el número total de horas de las diferentes titulaciones de la vía federativa y la vía universitaria en España

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EL NÚMERO TOTAL DE HORAS DE LAS DIFERENTES TITULACIONES DE LA VÍA FEDERATIVA Y LA VÍA UNIVERSITARIA EN ESPAÑA	
ESCUELA NACIONAL DE MAESTRÍA DE TENIS DE LA REAL FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE TENIS	
Número total de horas del bloque común	158 horas
Número total de horas del bloque específico de tenis	232 horas
Número total de horas para ambos bloques	390 horas
ÁREA DE DOCENCIA DE LA REAL FEDERACIÓN CATALANA DE TENIS	
Número total de horas del bloque común	279 horas
Número total de horas del bloque específico de tenis	283 horas
Número total de horas para ambos bloques	562 horas
INSTITUTO VASCO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO	
Número total de horas del bloque común	2.895 horas (tras restar a la carga lectiva global -3.210 h.- las 315 horas del bloque de tenis)
Número total de horas del bloque específico de tenis	315 horas
Número total de horas para ambos bloques	3.210 horas
FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA	
Número total de horas del bloque común	3.025 horas (tras restar a la carga lectiva global -3.400 h.- las 375 horas del bloque de tenis)
Número total de horas del bloque específico de tenis	375 horas
Número total de horas para ambos bloques	3.400 horas
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID	
Número total de horas del bloque común	2.820 horas (tras restar a la carga lectiva global -3.060 h.- las 340 horas del bloque de tenis)
Número total de horas del bloque específico de tenis	240 horas
Número total de horas para ambos bloques	3.060 horas

Como puede apreciarse en los cuadros expuestos, existe un claro mayor número de horas exigidas en la vía federativa que en la vía universitaria; sin embargo, hemos de anotar que, en la vía universitaria, se cursan asignaturas consideradas, por la propia Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis o por el Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis, como pertenecientes al bloque común de las titulaciones federativas, por ejemplo, en el curso de Monitor Nacional de la Escuela Nacional de Maestría aparecen en la correspondiente normativa como asignaturas pertenecientes al bloque común, asignaturas como principios básicos de medicina, psicología, sociología, didáctica, preparación física, y organización y legislación, asignaturas a las que se les concede un total de 60 horas (justo la mitad del total de horas que contempla dicho curso de Monitor -120-).

Manifestar, en este sentido, que no nos parece correcto valorar la magnitud temporal de una titulación o asignatura en función de las horas que se imparten en las mismas, sino que, muy por encima de esta cuestión, lo que nos parece correcto es valorar el tiempo dedicado a formación específica de tenis y a los contenidos no tan específicos que refuerzan los puramente específicos.

Asimismo, juzgamos excesivo el número de horas que la vía federativa dedica a la impartición de sus respectivos cursos (aproximadamente 8 horas diarias) para el mantenimiento de un adecuado nivel de concentración y de asimilación de los contenidos impartidos; evidentemente, la vía universitaria exige también un elevado número de horas de enseñanza para los alumnos cada día (aproximadamente 6 horas diarias); sin embargo, entendemos que la distribución de las asignaturas de tenis o de cualquier otra asignatura en diferentes días facilita la no saturación del alumno sobre una misma asignatura. En esta dirección, nos parece especialmente oportuna la afirmación que se hace en el “Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1998, p. 47), y que ha de ser tenida muy en cuenta a la hora de establecer la carga lectiva de las titulaciones:

“Por horas de estudio se entiende el promedio semanal exigido al alumno por hora de clase recibida en cada asignatura. En una determinada asignatura de cuatro horas de clase a la semana podría entenderse que el alumno necesita seis horas de estudio. En consecuencia, el valor a poner sería el de 10 horas”.

II.5.1.4.4. En función de las características de los programas de formación de las titulaciones

Nos parece oportuno comenzar el presente apartado, presentando un cuadro resumen (cuadro II.42) de los contenidos que contemplan los planes de estudio tanto de la vía federativa como de la vía universitaria, estableciendo después las correspondencias entre los contenidos de una titulación y otra.

A tal fin, y partiendo, de las diferentes asignaturas o contenidos de las diferentes titulaciones, creamos sistema de bloques donde bien podría encuadrarse la totalidad de dichos contenidos y asignaturas. Posteriormente, clasificamos los contenidos y asignaturas agrupándolos en los referidos bloques y aplicándoles un color distintivo, con el objeto de analizar más fácilmente el diseño de cada plan de estudios (cuadros II.43, II.44, II.45, II.46 y II.47), así como para poder, posteriormente, hablar de porcentajes de aparición de cada bloque en cada titulación en cuestión.

CUADRO II.42. Bloques donde encuadramos la totalidad de los contenidos y asignaturas impartidos vía federativa y vía universitaria

BLOQUES
1- LENGUA
2- INFORMÁTICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
3- MEDICINA
4- PSICOLOGÍA
5- HISTORIA Y SOCIOLOGÍA
6- ENTRENAMIENTO
7- LEGISLACIÓN Y ORGANIZACIÓN
8- ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
9- REGLAMENTACIÓN E INSTALACIONES
10- ASPECTOS TÉCNICO-TÁCTICOS
11- DISCAPACIDAD
12- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

CUADRO II.43. **Contenidos (correspondencias entre los diferentes niveles de las titulaciones) y criterios de evaluación vía Real Federación Española de Tenis**

CONTENIDOS (CORRESPONDENCIAS ENTRE LOS DIFERENTES NIVELES DE LAS TITULACIONES) Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS EN ESPAÑA DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTRÍA DE LA REAL FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE TENIS		
MONITOR NACIONAL (NIVEL I)	ENTRENADOR NACIONAL (NIVEL II)	PROFESOR NACIONAL (NIVEL III)
CONTENIDOS		
1- Principios básicos de medicina	1- Medicina aplicada al deporte	1- Medicina aplicada al deporte
2- Psicología	2- Psicología aplicada al deporte	2- Psicología aplicada al deporte
3- Sociología	X	3- Sociología aplicada al deporte
4-Preparación física	3- Educación Física 4-Práctica de Educación Física 5- Práctica pedagógica II ¿-? Método Maestría: Sistemas de Entrenamiento	4- Historia del tenis 5- Preparación física 6- Sistemas de Entrenamiento 7- Práctica: Sistemas de Entrenamiento
5- Organización y legislación del deporte	X	8- Dirección y gestión
6- Didáctica ¿-¿ 7- Práctica pedagógica	6- Práctica pedagógica I ¿-¿ Método Maestría: Enseñanza	9- Práctica: Técnica ¿-¿ Metodología
8- Equipamiento y reglamentación	7- Reglamentación	X
9- Fundamentos de técnica y de táctica	8- Técnica 9- Táctica	10- Técnica 11- Táctica
X	10- Tenis en silla de ruedas	X
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
- Aprobar la totalidad de asignaturas		
- Obligatoriedad de asistencia a clase: El alumno podrá ausentarse de la clase previa petición al profesorado y por causas justificadas, debiendo notificar oficialmente tal ausencia. En cualquier caso, las faltas reiteradas de asistencia tendrán como efecto la anulación de la semana de curso. Dos faltas de asistencia injustificadas anularán, igualmente, la semana del curso		

CUADRO II.44. **Contenidos (correspondencias entre los diferentes niveles de las titulaciones) y criterios de evaluación vía Federación Catalana de Tenis**

CONTENIDOS (CORRESPONDENCIAS ENTRE LOS DIFERENTES NIVELES DE LA TITULACIONES) Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS EN ESPAÑA DEL ÁREA DE DOCENCIA DE LA FEDERACIÓN CATALANA DE TENIS		
<i>MONITOR NACIONAL (NIVEL I)</i>	<i>ENTRENADOR NACIONAL (NIVEL II)</i>	<i>PROFESOR NACIONAL (NIVEL III)</i>
CONTENIDOS		
1- Lengua I	1- Lengua II	1- Lengua III
2- Fisiología general	2- Fisiología del deporte	2- Fisiología del esfuerzo
3- Anatomía	3- Kinesiología	3- Prevención y rehabilitación
4- Higiene y primeros auxilios		
5- Psicología aplicada al deporte I	4- Psicología aplicada al deporte II	4- Psicología aplicada al deporte III
6- Historia del deporte	5- Sociología aplicada al deporte I	5- Sociología aplicada deporte II
7- Teoría y práctica del entrenamiento deportivo I	6- Teoría y práctica del entrenamiento deportivo II	6- Planificación del entrenamiento deportivo
X	7- Legislación y organización I	7- Legislación y organización II
8- Didáctica y pedagogía de la actividad deportiva I	8- Didáctica y pedagogía de la actividad deportiva II	8- Didáctica y pedagogía de la actividad deportiva III
9- Reglamento I	9- Reglamento II	9- Reglamento III
10- Material y equipamientos deportivos I	10- Material y equipamientos deportivos II	X
11- Técnica específica I	11- Técnica específica II	10- Técnica específica III
		11- Biomecánica (general y específica aplicada al deporte)
12- Táctica y estrategia Dirección de equipos I	12- Táctica y estrategia Dirección de equipos II	12- Táctica y estrategia Dirección de equipos III
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
<p>- Aprobar la totalidad de asignaturas</p> <p>- Obligatoriedad de asistencia a clase: El alumno podrá ausentarse de la clase previa petición al profesorado y por causas justificadas, debiendo notificar oficialmente tal ausencia. En cualquier caso, las faltas reiteradas de asistencia tendrán como efecto la anulación de la semana de curso.</p>		

CUADRO II.45. **Contenidos (correspondencias entre los diferentes niveles de las titulaciones) y criterios de evaluación** vía Instituto Vasco de Educación Física de la Universidad del País Vasco

CONTENIDOS (CORRESPONDENCIAS ENTRE LOS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE ASIGNATURAS DE TENIS) Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL INSTITUTO VASCO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO		
<i>FUNDAMENTO DE LOS DEPORTES. TENIS (NIVEL I)</i>	<i>ESTRUCTURA DEL TENIS (NIVEL II)</i>	<i>INICIACIÓN AL TENIS EN SUS DIFERENTES ÁMBITOS DE APLICACIÓN (NIVEL III)</i>
CONTENIDOS		
1- El juego deportivo dentro del contexto del tenis. Historia del tenis	X	X
X	X	Entrenamiento 2- Planificación y periodización en el entrenamiento del tenis
2- Análisis de las características del tenis 3- La enseñanza en la iniciación I 4- Tenis como deporte recreativo	1- Análisis didáctico de la actividad físico-deportiva. Tenis 2- La enseñanza en la iniciación II	X
5- Reglamentación. Normativa I	3- Reglamentación. Normativa II	3- Reglamentación. Normativa III
6- Equipamiento y elementos de la práctica I	4- Equipamiento y elementos de la práctica II	4- Equipamiento y elementos de la práctica III
7- Soluciones motrices a los problemas planteados por el juego I	5- Soluciones motrices a los problemas planteados por el juego II	5- Soluciones motrices a los problemas planteados por el juego II
8- Resolución a las soluciones motrices del juego (principios tácticos básicos) I	6- Resolución a las soluciones motrices del juego II	6- Resolución a las soluciones motrices del compañero y adversarios III
X	X	7- Investigación
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
<p>- Aprobar la totalidad de asignaturas</p> <p>- Obligatoriedad de asistencia a un alto porcentaje de clases prácticas clase: El alumno podrá ausentarse de la clase previa petición al profesorado y por causas justificadas, debiendo notificar oficialmente tal ausencia.</p>		

CUADRO II.46. **Contenidos (correspondencias entre los diferentes niveles de las titulaciones) y criterios de evaluación vía Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad Extremadura**

CONTENIDOS (CORRESPONDENCIAS ENTRE LOS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE ASIGNATURAS DE TENIS) Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA		
<i>INICIACIÓN A LOS DEPORTES DE RAQUETA (NIVEL I)</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN DEPORTIVA EN TENIS (NIVEL II)</i>	<i>ALTO RENDIMIENTO EN TENIS (NIVEL III)</i>
CONTENIDOS		
1- Evolución histórica y modalidades de los deportes de raqueta	1- Historia del tenis	X
3- El desarrollo de las cualidades coordinativas en los deportes de raqueta	2- Sistemas de entrenamiento del tenis	1- El entrenamiento integrado en el tenis de competición: procedimientos para su desarrollo
2- Organización y desarrollo de actividades recreativas basadas en el tenis	X	X
4- Metodología de enseñanza I 5- Introducción de los deportes de raqueta en el marco escolar	3- Metodología de enseñanza II	2- Las destrezas docentes en el tenis 3- El tenis en la LOGSE
6- Las reglas del tenis I 7- Instalaciones	4- Las reglas del tenis II	X
8- Fundamentos técnico-tácticos	5- Los golpes en el tenis 6- Táctica	X
9-Tenis en poblaciones especiales (“tercera edad”, discapacitados...)	X	4-El tenis en silla de ruedas
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
- Aprobar la totalidad de asignaturas - Obligatoriedad de asistencia a un alto porcentaje de clases prácticas clase: El alumno podrá ausentarse de la clase previa petición al profesorado y por causas justificadas, debiendo notificar oficialmente tal ausencia.		

CUADRO II.47. **Contenidos (correspondencias entre los diferentes niveles de las titulaciones) y criterios de evaluación** vía Facultad de Educación Física y Deportes de la Universidad Europea de Madrid

CONTENIDOS (CORRESPONDENCIAS ENTRE LOS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE ASIGNATURAS DE TENIS) Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID		
<i>FUNDAMENTOS DE LOS DEPORTES. TENIS (NIVEL I)</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN DEPORTIVA I. TENIS (NIVEL II)</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN DEPORTIVA II. TENIS (NIVEL III)</i>
CONTENIDOS		
1- Origen del tenis	X	X
2- Sistemas de entrenamiento I	1- Sistemas de entrenamiento II 2- Preparación física aplicada al tenis	X
X	3- Organización y gestión de un torneo 4- Organización de una escuela de tenis	1- Organismos federativos. Estructura de torneos
X	5- Metodología de enseñanza 6- Niveles de enseñanza: etapas y desarrollo de las etapas 7- Observación y análisis de los estilos de juego	X
3- Síntesis de las reglas de juego 4- Equipamiento e instalaciones	8- Arbitraje	2- Reglamento y código de conducta
5- Fundamentos técnicos del tenis 6- Técnica de los golpes básicos del tenis. Golpes de fondo. 7- Técnica de los golpes básicos del tenis. Golpes de red 8- Táctica básica del tenis	9- Táctica: diferentes tácticas y táctica de competición	3- Fundamentos técnicos de nivel intermedio 4- Técnica de las variantes de los golpes básicos. Golpes de fondo 5- Técnica de las variantes de los golpes básicos. Golpes de red 6- Golpes de situación 7- Aplicación táctica de los golpes
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
<p>- Aprobar la totalidad de asignaturas</p> <p>- Obligatoriedad de asistencia a un alto porcentaje de clases prácticas clase: El alumno podrá ausentarse de la clase previa petición al profesorado y por causas justificadas, debiendo notificar oficialmente tal ausencia.</p>		

Como ya anotamos con anterioridad, presentamos a continuación una serie de figuras de porcentajes, las cuales vienen a completar los aspectos considerados en los cuadros anteriores (figs. II.5 a II.24).

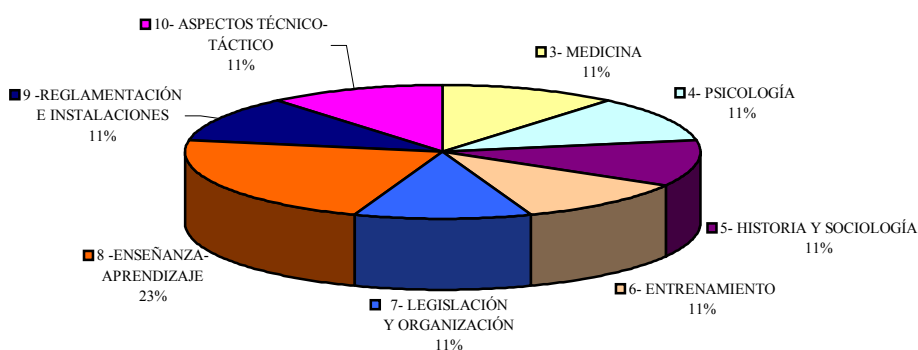


FIG. II.5. Nivel I de la Escuela Nacional de Maestría de la RFET

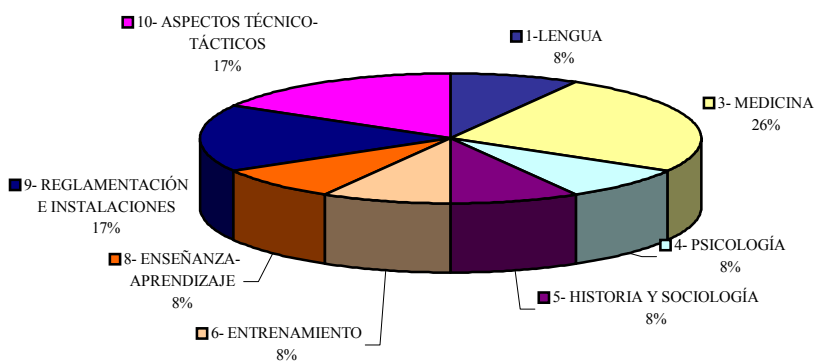


FIG. II.6. Nivel I del Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis

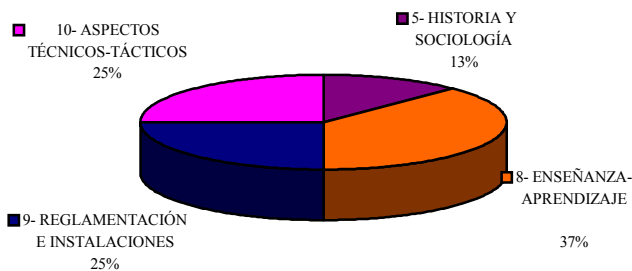


FIG. II. 7. Nivel I del Istituto Vasco de Educación Física

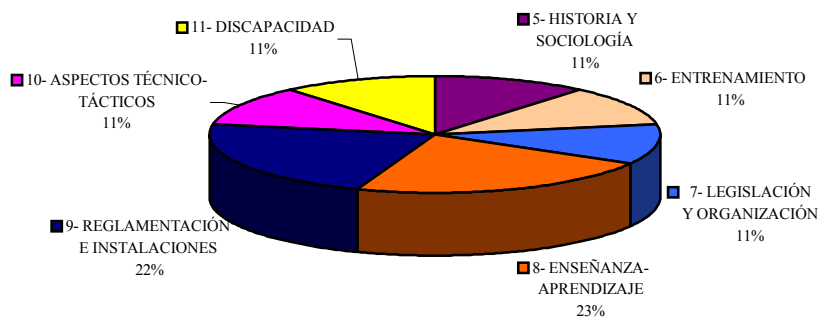


FIG. II.8. Nivel I de la Facultad de Ciencias del Deporte de la UEX

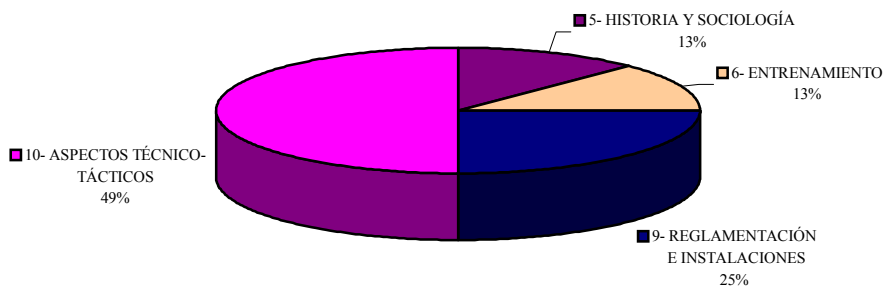


FIG. II.9. Nivel I de Educación Física y Deportes de la Universidad Europea

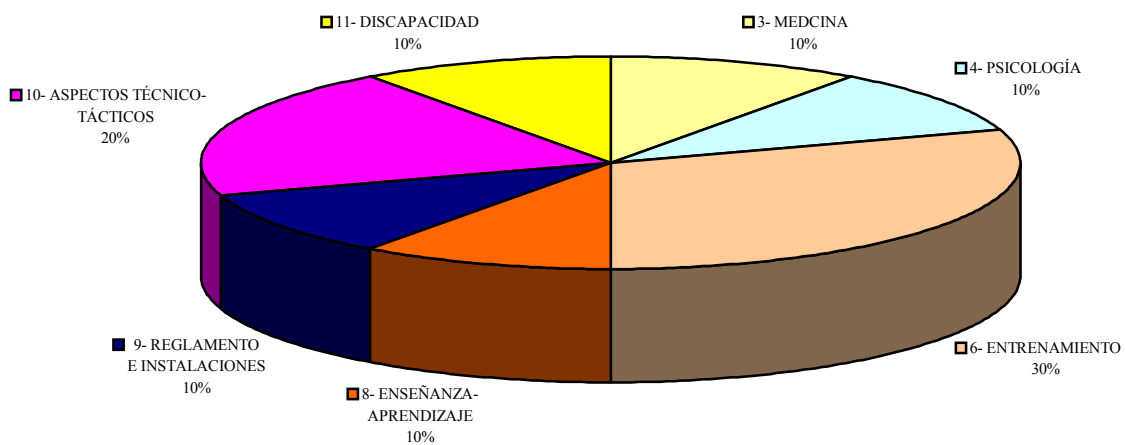


FIG. II.10. Nivel II de la Escuela Nacional de Maestría de la RFET

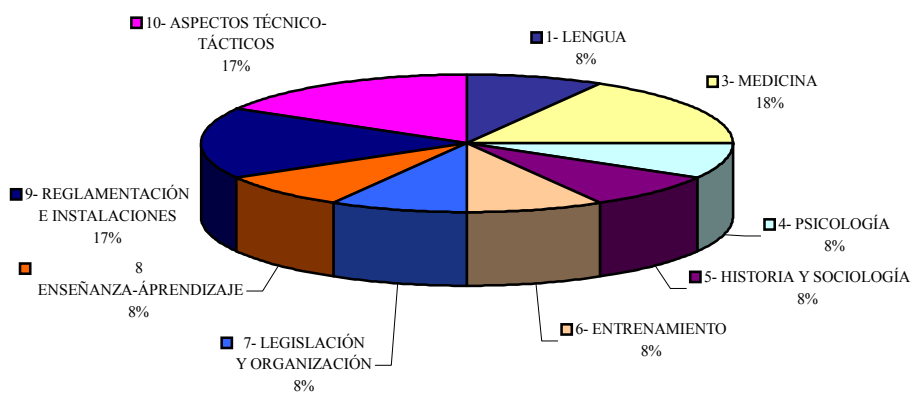


FIG. II.11. Nivel II del Área de Docencia de la Federación Catalana de Tenis

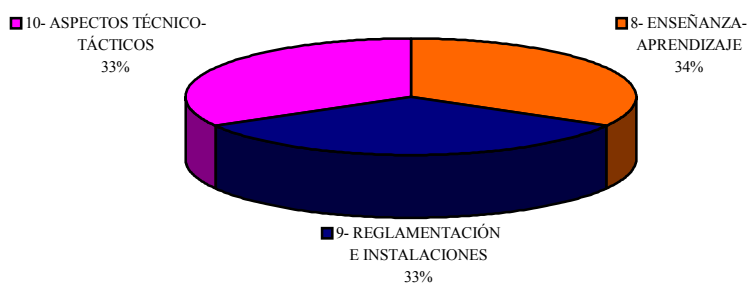


FIG. II.12. Nivel II del Instituto Vasco de Educación Física

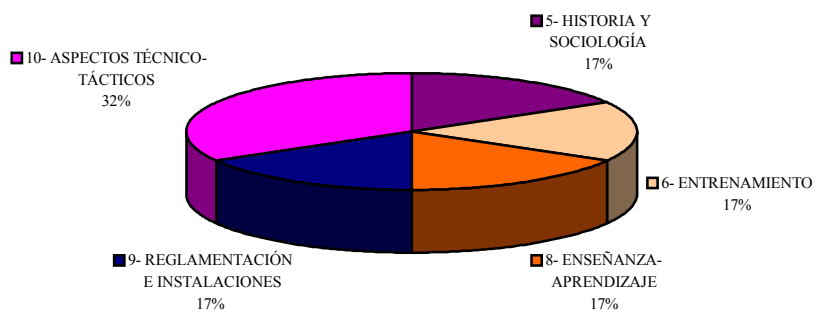


FIG. II.13. Nivel II de la Facultad de Ciencias del Deporte de la UEX

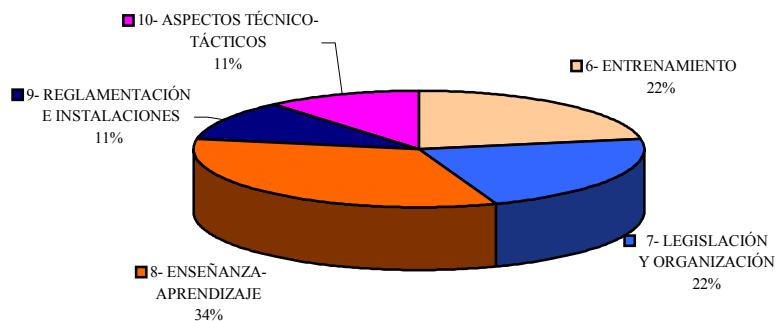


FIG. II.14. Nivel II de Educación Física y Deportes. Universidad Europea

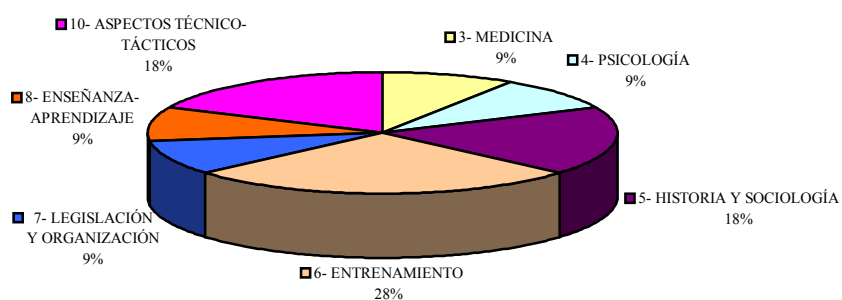


FIG. II.15. Nivel III de la Escuela Nacional de Maestría de la RFET

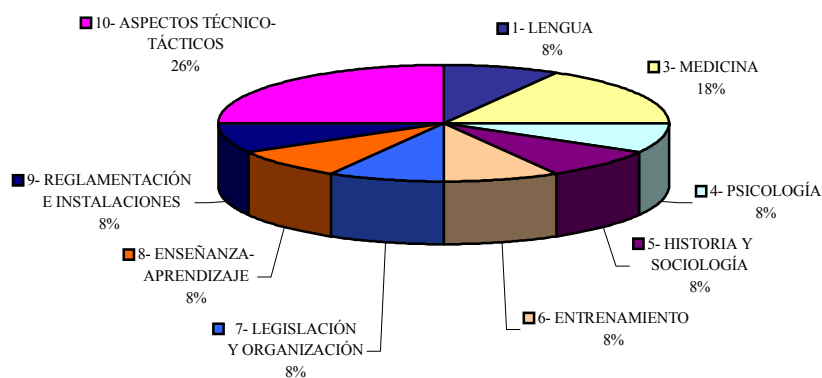


FIG. II.16. Nivel III del Área de Docencia de la F. Catalana de Tennis

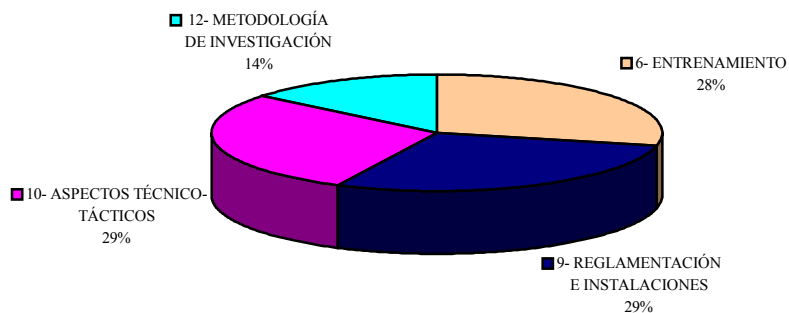


FIG. II.17. Nivel III del Instituto Vaso de Educación Física

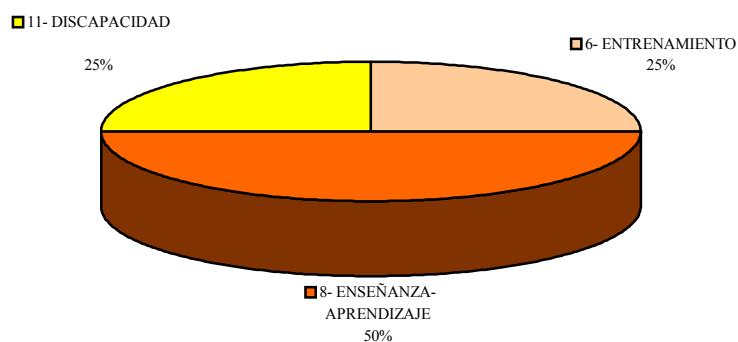


FIG. II.18. Nivel III de la Facultad de Ciencias del Deporte de la UEX

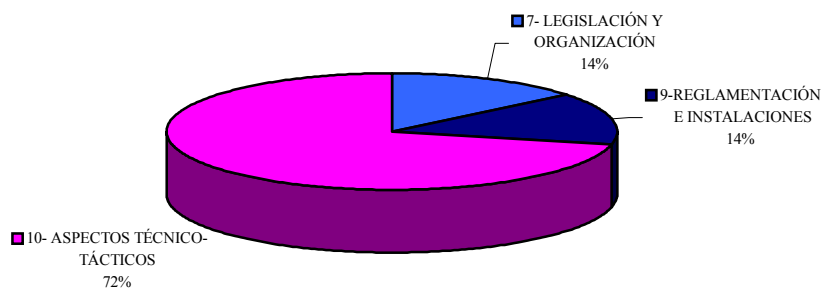


FIG. II.19. Nivel III de Educación Física y Deportes. Universidad Europea

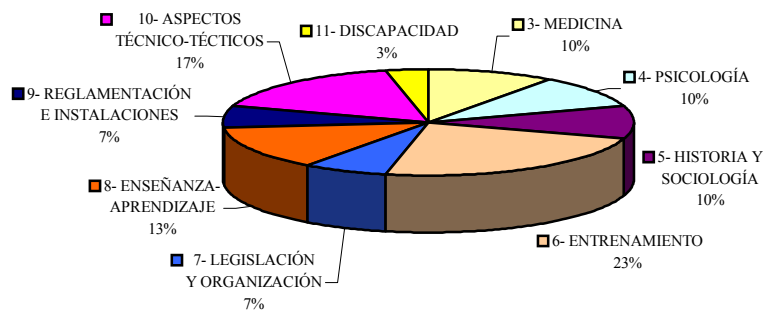


FIG. II.20. Todos los niveles de la Escuela Nacional de la RFET

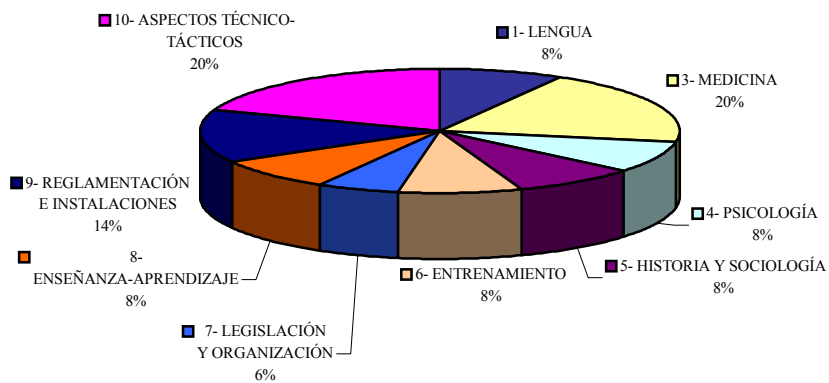


FIG. II.21. Todos los niveles del Área de Docencia de la Federación Catalana

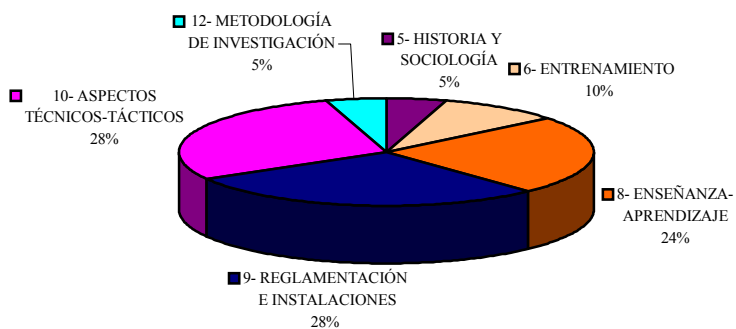


FIG. II.22. Todos los niveles de Instituto Vasco de Educación Física

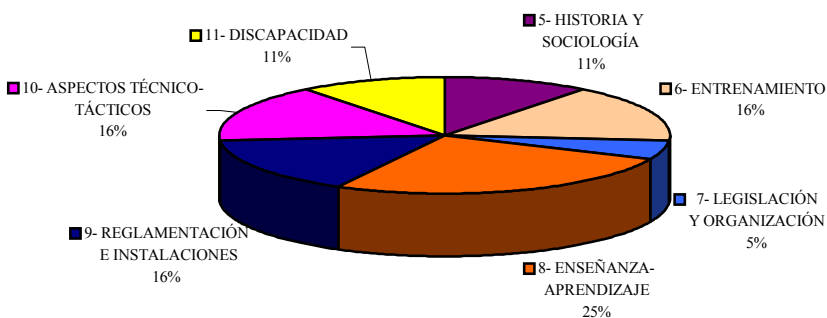


FIG. II.23. Todos los niveles de la Facultad de Ciencias del Deporte. UEX

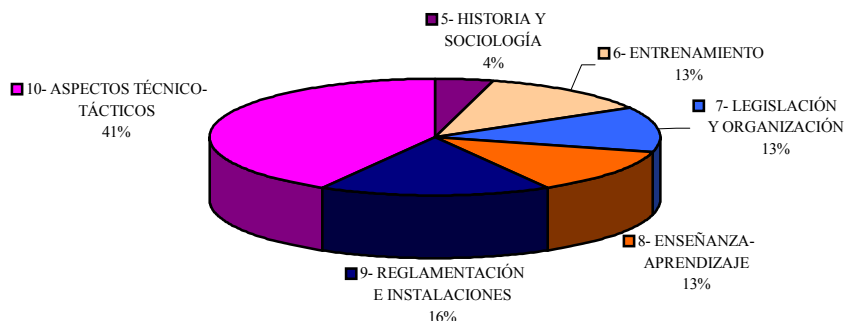


FIG.II.24. Todos los niveles de Educación Física y Deporte. U. Europea

II.5.1.4.5. En función de las características del desarrollo de la enseñanza de las titulaciones

Consideramos oportuno iniciar el apartado, haciendo alusión al en el “Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades. Guía de Evaluación” (1998, pp.45-51), donde el desarrollo de la enseñanza es tratado desde una serie de parcelas que nosotros hemos resumido en las siguientes para facilitar el la comprensión de este apartado:

- Atención tutorial.
- Metodología docente.
- Evaluación de los aprendizajes.
- Alumnado.

ATENCIÓN TUTORIAL

Incorporándonos al marco de la atención tutorial, expresar que las diferencias existentes entre la vía federativa y la vía universitaria tan solo podemos analizarlas desde el punto de vista normativo, puesto que desde el punto de vista de desarrollo del contenido de la normativa por parte de profesorado y por parte del alumno será, posteriormente, descrita en los resultados de nuestro trabajo. De ahí que nos limitemos únicamente a señalar que a nivel normativo la vía federativa no tiene un régimen más abierto, en función del número de cursos que se imparten cada año académico, el lugar de la geografía española donde se imparten, etc.; por el contrario, el régimen de atención del alumnado mediante las tutorías en el ámbito universitario debe constar de forma explícita en el programa los días y horas de atención al alumnado, siendo susceptible de ser sancionado aquel profesor que no cumpla el mismo (tanto por denuncias formuladas por los alumnos, como actuando de oficio la Inspección del Rectorado de la universidad en cuestión (habitualmente el número de horas estipulado para cada profesor para labores de atención al alumnado suele ser de cuatro horas semanales distribuidas en, al menos, dos días diferentes del período lectivo).

En consonancia con lo manifestado anteriormente, nosotros aconsejamos es que exista una *cultura* de atención individualizada a los alumnos (atención tutorial, ofrecimiento de actividades a alumnos que presentan dificultades para comprender ciertos contenidos, adaptaciones curriculares a alumnos con una lesión o

enfermedad pasajera o crónica...). Asimismo, indicamos a continuación algunos aspectos, no tratados en nuestra investigación, que consideramos importantes de analizar en cualquier tipo de titulación, y que bien podrían ser estudiados a partir de la cumplimentación de cuestionarios anónimos pasados tanto a profesores como a alumnos:

- Analizar la validez de la normativa existente.
- Analizar la dedicación de los profesores a la atención tutorial de los alumnos.
- Analizar las posibilidades de mejorar el sistema actual de atención tutorial.
- Analizar la forma en que se anuncia el horario de tutorías de cada profesor y proponer mejoras para facilitar el acceso a dicha información.

METODOLOGÍA DOCENTE

Por lo que respecta a la metodología docente empleada por una y otra vía, ésta será estudiada en el presente trabajo a través del análisis de los resultados obtenidos mediante los cuestionarios y las entrevistas.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Un hecho fundamental en todo proceso formativo lo constituye el de la evaluación de los aprendizajes, *“debe valorarse, no sólo su tipología y peso de la calificación final, sino también, su pertinencia en relación a los objetivos de la materia y plan de estudios”* (Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades. Guía de Evaluación, 1998, p.48).

ALUMNADO

En el entorno significativo de este punto, pretendemos describir aquellos aspectos que inciden de manera más indirecta tanto en el acceso de los alumnos a la titulación en cuestión, como en otros aspectos que facilitan la participación del alumno en la toma de decisiones de la propia titulación que cursa y en la posibilidad de realizar intercambios con otras titulaciones, con el objeto de mejorar su formación. Estos puntos los resumimos en el cuadro siguiente (cuadro II.48).

CUADRO II.48. **Dependencia del alumnado respecto de determinados elementos *externos*, ajenos a los aspectos convencionales puramente formativos, susceptibles de incrementar la calidad del proceso de formación inicial de los técnicos en tenis**

DEPENDENCIA DEL ALUMNADO RESPECTO DE DETERMINADOS ELEMENTOS <i>EXTERNOS</i> (PRESENTADOS EN FORMA DE DECLARACIONES)
1. “Es necesaria la existencia de números <i>clausus</i> en la titulación (límite del número de alumnos por promoción)”
2. “Es necesaria la existencia de becas para aquellos alumnos que por su calificación y circunstancias económicas se hagan merecedores de las mismas”
3. “Es necesaria la participación de los alumnos en las elecciones y en los diferentes órganos de representación de la titulación”
4. “Es conveniente que los centros encargados de la formación promuevan la estancia de los alumnos titulados en centros de tenis nacionales o extranjeros concertados, con el objeto de que realicen prácticas dirigidas a una más completa formación profesional y personal, teniendo los titulados que emitir informes sobre el funcionamiento de dichos centros -sistemas de entrenamiento, organización, etc.”

Señalemos, con relación a este último cuadro, que la vía universitaria tiene una mayor dificultad de acceso por parte de aquellos alumnos que quieran acceder a una Facultad de Ciencias del Deporte o INEF, en estos momentos es más complejo, al menos a nivel de exigencias académicas (a nivel de juego resulta más complejo acceder a la vía federativa, pero a nivel de condición física las exigencias de la mayoría de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs de España son muy altas), que acceder a las titulaciones de tenis de la vía federativa. Esto es debido a que, como ya expresamos en el apartado II.5.1.4.2 (“En función de los requisitos de acceso a las titulaciones”), se precisa una titulación académica superior a la requerida en la vía federativa, e, independientemente de esta cuestión, y partiendo de que todos los aspirantes a una u otra titulación tengan superada la “prueba de selectividad” (requisito indispensable para poder acceder a la vía universitaria), la nota media requerida para el acceso a cualquiera de las Facultades de Ciencias del

Deporte e INEFs de España es de las más altas de entre todas las titulaciones, debido, entre otros aspectos motivacionales, a la gran cantidad de posibilidades de encontrar trabajo en un breve periodo de tiempo, extremo este altamente complejo en otras titulaciones.

II.5.1.4.6. En función de las características de las instalaciones y de los recursos materiales de las titulaciones

Evidentemente, la disponibilidad que una titulación tenga con respecto a las instalaciones y de recursos materiales marcará no solo la calidad de la formación sino que, también, la propia filosofía de enseñanza fruto de esas potencialidades o restricciones de instalaciones y de recursos materiales; asimismo, fruto de la filosofía de enseñanza se puede provocar el interés por el empleo de un tipo u otro de instalaciones y de recurso materiales. Manifiestar, en este sentido, que la vía universitaria, por su propia filosofía de búsqueda continua de la constatación científica de los contenidos que se imparten, así como por las labores de investigación, implícita al ámbito universitario, de los propios profesores, determina, por poner un claro ejemplo, el empleo de una alta dotación del presupuesto económico en los laboratorios donde se desarrollan las investigaciones. Por otro lado, la vía federativa se ha basado tradicionalmente más en el conocimiento práctico y en la experiencia o, cuando menos, ha empleado escasamente la investigación con vistas a mejorar la formación de los técnicos en tenis.

II.5.1.4.7. En función de las características del profesorado de las materias específicas de tenis de las titulaciones

Respecto de los aspectos objeto de consideración en el presente apartado, expresar, en un principio, que los requisitos académicos y profesionales exigidos para optar a una plaza docente son bien diferentes en la vía federativa y en la vía universitaria. De esta manera, para poder ser profesor de una titulación de tenis en una Facultad de Ciencias del Deporte o INEF, se precisa, al margen, obviamente, de estar en posesión de, cuando menos, una diplomatura, pasar por una fase de concurso-oposición donde una comisión debe valorar los méritos curriculares, previamente fijados y objetivados, de todos los aspirantes; asimismo, para poder optar a la condición de Profesor Titular de Universidad, se exige estar en posesión del título de Doctor y, con posterioridad, superar una fase de examen, debiendo

pasar posteriormente los aspirantes que la hayan superado a una segunda fase concurso-oposición en la que se valora la exposición de un tema y los méritos curriculares de cada aspirante. Por otro lado, la vía federativa no exige para ser docente ningún título universitario y, además, no se realiza ninguna fase de concurso-oposición, recayendo dichas decisiones en los órganos federativos correspondientes.

II.5.2. La formación permanente en el tenis

Antes de pasar a describir las principales posibilidades y dificultades para acceder a la formación permanente, hemos de manifestar que todo técnico de tenis debe continuamente evolucionar tanto a nivel *técnico* como a nivel *científico*, tal y como tiene lugar en cualquier otro tipo de trabajo. Debemos tener siempre clara la idea de los continuos cambios que imponen los nuevos tipos de superficies de juego, las mayores posibilidades de contar con un adecuado seguimiento médico, tanto para la prevención, como para la recuperación de posibles lesiones, la cada vez mayor importancia que se concede al aspecto físico en el juego...

Manifestar, en consonancia con lo señalado, que todos estos cambios exigen el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza-entrenamiento técnico y táctico, nuevas técnicas de entrenamiento físico y psicológico, etc.. Por ello, y para dar respuestas eficaces a dichas exigencias el técnico, obviamente, ha de tener una actitud de continuo aprendizaje, aprendizaje que, desde nuestro punto de vista, no puede limitarse a las propias experiencias y a las charlas con otros técnicos durante su asistencia a torneos, compartiendo algunos entrenamientos o cuidando de su propia condición física, sino, que, y sin restar su especial importancia a los últimos aspectos reseñados, éstos medios de formación permanente nos parecen insuficientes y carentes de una adecuada estructura, que bien puede lograrse mediante actividades más organizadas.

En este sentido, somos conscientes, claro está, de las exigencias del circuito masculino -“ATP”- y del femenino -“WTA”- (jugadores profesionales) y, por ende, de la tremenda dificultad para que los entrenadores de jugadores de tenis de alta competición puedan asistir a congresos mientras sus jugadores se hallan en cualquier parte del mundo, pero consideramos que, aunque reconocemos esta incompatibilidad entre sus exigencias profesionales y las posibilidades de acudir a

actividades de formación permanente, que los órganos federativos tienen que buscar alternativas de formación permanente que estén al alcance de los entrenadores de alta competición.

Una muestra significativa de actividades formativas enmarcadas en el ámbito de la formación permanente en la modalidad deportiva del tenis en España lo constituyen las gestionadas por la Escuela de Maestría de la Real Federación Española de Tenis, actividades y trabajos que se han materializado en letra impresa a través de su publicación en libros y revistas, así como en otro tipo de publicaciones periódicas, textos de carácter monográfico y otra clase de documentos.

En línea con las cuestiones que venimos considerando, y como ejemplo ilustrativo, se sitúa la pregunta planteada en el “II Simposium Internacional para Profesionales de la Enseñanza” (Valencia) a uno de los más reputados entrenadores españoles de tenis; D. Joaquín Moure, y la respuesta por éste ofrecida (1987, p. 70):

“Pregunta a J. Moure:

Joaquín, tú has trabajado con los mejores jugadores en los últimos tiempos, ¿nos puedes decir si los ejercicios que tan buen resultado han dado los podremos ver publicados?

J. Moure:

“Si te refieres a los ejercicios que he venido realizando, en realidad no se trata sólo de ejercicios, sino de un programa de actividades conjuntas en el que he trabajado como uno más en el equipo. Yo recuerdo que he trabajado con jugadores como Arantxa, cuando era pequeña, Félix Riba y, mucho antes, Higuera, Soler, Moreno, Herrera, etc. En este equipo estaba Alberto Riba, Gabriel Guix. Todo este trabajo se ha ido publicando, bien en revistas o en libros y, ahora más que nunca, en los textos de la Escuela de Maestría que tan bien dirige M.^a José, que es una persona muy amable pero también muy insistente. Así ahora todo esto saldrá a la luz para que todos lo conozcan”.

En esta misma dirección se orienta la pregunta realizada en el simposio citado en el párrafo anterior a otro experto en tenis, D. Pablo del Río, y la respuesta que ofrece (1987, p. 64):

“Pregunta a P. del Río:

¿Sería posible, por parte de la Escuela de Maestría de Tenis, preparar cursos específicos para psicólogos y preparadores físicos? Es evidente lo difícil que es encontrar en muchas ciudades a estos profesionales que conozcan el tenis.

P. del Río:

A nivel de psicólogos hay una federación que se va a crear el mes próximo y en cada territorial tendrá su delegación. Pero especialmente en tenis es más difícil. Se puede ser un buen psicólogo pero, si no se está familiarizado con la especialidad deportiva con la que debe trabajar, las posibilidades se reducen. En realidad no sé si es un tema de Escuela de Maestría o de iniciativa particular de cada uno”.

En el contexto de la formación permanente, merece destacarse, la reciente incorporación de la Federación Internacional de Tenis a la *Internet*. El 20 de noviembre de 1996 la “FIT” inaugura su nueva dirección en la *Internet* “ITF Online”, dirección que consta de ocho secciones, entre las que se incluyen las competiciones más relevantes de la “ITF”, la “Copa Davis” por “NEC” y la “KB Fed Cup”. Al “ITF Online” se puede acceder a través de la dirección “<http://www.itftennis.com>”.

Del mismo modo, la Federación Internacional de Tenis continúa celebrando el Seminario Mundial de la “ITF” para Entrenadores, acontecimiento que genera buen número de actividades que contribuyen de manera significativa al proceso de formación permanente en el ámbito del tenis.

II.6. PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

A modo de presentación de este apartado, nos parece oportuno iniciar las referencias citando a Carreiro, a Piéron y a Lenghert, tres de los investigadores más relevantes, sin duda, a nivel internacional por lo que se refiere a la investigación en el campo de la formación del profesorado de Educación Física, del técnico deportivo, así como en el ámbito de la pedagogía y de los aspectos didácticos relativos al proceso de enseñanza-entrenamiento.

En este sentido, Carreiro (1986; citado por Mesquita, 1996, p. 8) afirma que *“Compete al entrenador concebir, aplicar y modificar estrategias de intervención susceptibles de crear un contexto de entrenamiento que maximice y optimice el rendimiento de sus atletas”*.

Por su parte, Lenghert (1986, pp. 345-354) manifiesta de manera extensa la importancia de los aspectos pedagógicos y didácticos en el proceso de formación deportiva, afirmando que *“El entrenamiento deportivo constituye un proceso dirigido por principios pedagógico-científicos de educación y de formación deportiva en situación de entrenamiento y de su optimización en competición”*.

Por lo que se refiere a Piéron (1999, p 287), apuntar que este autor realiza también un buen número de investigaciones con el objetivo de hallar las conductas docentes más eficaces, expresándose en los términos que siguen:

“El profesor eficaz es el que encuentra los medios para mantener a sus alumnos implicados de la forma apropiada en el tema y esto durante un porcentaje de tiempo elevado, sin recurrir a técnicas o a intervenciones coercitivas, negativas o de castigo. Los ingredientes de la eficacia escolar podrían ser muy bien:

- Un porcentaje de tiempo elevado dedicado a la materia objeto de enseñanza (tiempo útil de aprendizaje),
- Un nivel elevado de comportamientos directamente relacionados con las tareas que debe aprender.
- Una buena adaptación del contenido de la enseñanza a las habilidades de los alumnos
- El desarrollo de un clima afectivo positivo en la clase.
- El desarrollo de estructuras de trabajo en clase que son favorables a la implicación (el segundo punto citado), sin alterar el clima positivo.

Todos estos elementos contribuyen en lo que llamamos una pedagogía del éxito”.

A continuación, y con vistas a situar los diferentes aspectos didácticos que inciden en la enseñanza del tenis, resumimos en los siete párrafos siguientes, recurriendo, asimismo, a los dos cuadros que incorporamos, las consideraciones ya expresadas por Del Villar y Fuentes (1999, pp. 4-5), al considerar estos autores la didáctica de la actividad física y del deporte como una disciplina científica que tiene como objeto de estudio la enseñanza de las acciones motrices, centrándose en su aplicación a la enseñanza del tenis en el estudio de cuatro variables, el análisis del profesor-entrenador, del tenista, del contexto humano y material en el que se produce la interacción, y del programa de intervención.

En línea con lo que venimos diciendo, presentamos a continuación un cuadro (cuadro II.49) que refleja, de forma general, los diferentes elementos que debemos tener en cuenta para el análisis didáctico de la sesiones de enseñanza de las acciones motrices en el deporte.

CUADRO II.49. **Componentes del acto didáctico en la enseñanza de acciones motrices**

I. TÉCNICO DEPORTIVO QUE INTERVIENE SOBRE UN GRUPO
II. GRUPO QUE REALIZA TAREAS MOTRICES DIRIGIDAS POR EL TÉCNICO
III. CONTEXTO DONDE SE PRODUCE LA INTERACCIÓN TÉCNICO-GRUPO
IV. PROGRAMA MOTRIZ ELABORADO POR EL TÉCNICO

La aplicación del análisis didáctico a las situaciones de enseñanza del tenis nos lleva a desarrollar un modelo más específico que recoja los elementos que intervienen en la enseñanza del tenis y las variables de estudio que debemos considerar en el proceso de aprendizaje del tenista.

Por tanto, el análisis didáctico puede aplicarse a todas las situaciones de enseñanza motriz, en las que existe un entrenador responsable de la realización de las acciones

motrices de un colectivo, bien sea en un contexto de enseñanza básica del tenis, o en el ámbito de entrenamiento específico con tenistas de alta competición (cuadro II.50).

CUADRO II.50. **Modelo de análisis didáctico de las sesiones de enseñanza del tenis**

1. EL ENTRENADOR DE TENIS	- Conducta docente - Pensamiento docente
2. LOS TENISTAS	- Comportamiento motor - Pensamiento en torno al entrenamiento
3. EL CONTEXTO DE INTERACCIÓN	- Contexto del espacio de entrenamiento - Contexto del club - Contexto social
4. EL PROGRAMA MOTOR	- Metodología - Estructura de las tareas motrices

El entrenador de tenis debe partir del convencimiento siguiente: la actuación didáctica se constituye en una acción que registra un elevado índice de complejidad, y únicamente los profesores que tienen en cuenta las variables expresadas en el modelo pueden actuar como verdaderos técnicos profesionales, dado que estarán incidiendo en todas las variables que condicionan el aprendizaje humano en el deporte.

La intervención didáctica durante la sesión de enseñanza define el tipo de profesional que dirige la sesión de enseñanza-entrenamiento del tenis.

Con relación al cuadro anterior, Mesquita (1996, p. 8) afirma que *“Para que el desarrollo deportivo del atleta sea optimizado es necesario organizar el proceso de entrenamiento de una forma sistemática, de forma que se posibilite al atleta la vivencia de situaciones de aprendizaje, debidamente estructuradas, que concurran en su formación”*.

Asimismo, Mesquita (1997, p. 9), continuando con las consideraciones propuestas en el párrafo anterior, ofrece la siguiente figura (fig. II.25), con relación a las funciones del entrenador:

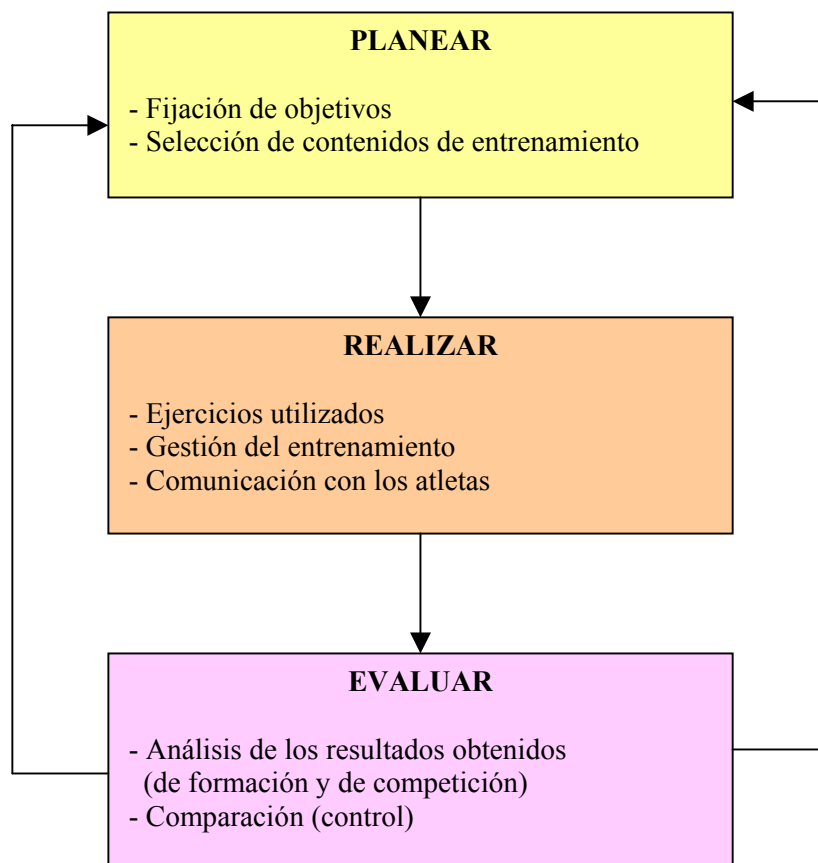


FIG. II.25. Funciones del entrenador, según Mesquita (1997)

Para finalizar esta introducción, manifestemos que juzgamos conveniente hacer mención de la ponencia que el prestigioso entrenador suizo Svatopluk Stojan ofreció durante el transcurso del “II Simposium Internacional para Profesionales de la Enseñanza del Tenis”, celebrado en 1987 en la ciudad de Valencia. Así, en su ponencia “¿Quién es un buen entrenador? Su trabajo y sus problemas”, Stojan (1987, pp. 21-29) se refiere a aquellos aspectos que debe cuidar en técnico para ser eficaz en su tarea. De esta manera, recogemos nosotros unos párrafos referidos a aspectos didácticos, a los que el autor citado concede una especial importancia:

“Yo creo que todos los profesores que tienen éxito poseen algo en común que les distingue de otros profesores que no lo han tenido. Si alguien me preguntara ¿De quien tengo que aprender? yo le contestaría lo siguiente:

Busca un profesor que sea simpático, que trabaje con muchas pelotas, que no hable demasiado, que sea capaz de demostrar los golpes correctamente, que no abuse de sus alumnos (que no les enseñe solo un modelo de juego o de técnica, la de K. Rosewall, o la de B. Becker, B. Borg, J. McEnroe), que busque el diálogo con los alumnos (si el alumno no está de acuerdo con la opinión del profesor no puede haber progreso; hay que hablar con el alumno, experimentar conjuntamente y obtener el permiso del alumno para intentar cosas nuevas) y, ante todo, el entrenador debe permitir que los alumnos evolucionen por si mismos”.

II.6.1. Etapas en la formación del tenista

Mediante el presente apartado, pretendemos ofrecer una visión de conjunto donde se muestra la opinión de un amplio número de expertos en tenis con relación a las diferentes etapas en la formación del tenista, etapas que nosotros, tras la oportuna revisión, y con el objeto de poder efectuar una unificación terminológica que nos permita agrupar la opinión de cada autor en una determinada etapa, hemos decidido concretar en las siguientes: pre-tenis, iniciación, perfeccionamiento, competición y alta competición (cuadro).

Con relación a lo señalado en el párrafo anterior, expresar que la opinión de los expertos en tenis que hemos recogido se refiere, fundamentalmente, a aspectos didácticos que hay que tener en consideración en cada una de las etapas señaladas.

Sintetizamos, seguidamente, la opinión de tres autores de renombre internacional que se expresan con relación a las diferentes etapas del tenista.

Por su parte, Zlesak (1989, pp. 40-43), distingue cuatro etapas de aprendizaje en el proceso de formación de un tenista, caracterizadas por su sencillez y simplicidad. La primera etapa es la que podría denominarse de *pre-tenis* (5-7 años), para la que formula objetivos como el juego de pies básico, la coordinación óculo-manual, la experimentación del bote y de la trayectoria de la pelota, estableciendo como principios la diversión y facilidad para familiarizarse con la práctica deportiva del tenis, la acción y el aprendizaje motriz. Los medios utilizados comprenden raquetas y pelotas de espuma, *soft-tenis*, *paddle-tenis*, mini-tenis, etc.

En línea con lo que venimos manifestando, la segunda etapa queda definida como la de los *golpes básicos* (7-9 años), proponiendo como objetivo el aprendizaje de la técnica de golpeo más simple a través de los golpes planos, y fijando como principios las empuñaduras -presas este para el golpe de derecha y el de revés, y empuñaduras continentales para la ejecución de voleas y del servicio-, el punto de impacto, el movimiento rectilíneo del brazo-raqueta, la posición del cuerpo de lado en el impacto, etc. Los medios suponen una enseñanza efectuada en condiciones fáciles para el alumno, muchas repeticiones practicadas a baja velocidad, y el aprendizaje del control de la altura y dirección de la pelota, así como el conjunto de los golpes básicos del tenis, poniendo especial énfasis en el control de la ejecución.

Las dos últimas, etapas tercera y cuarta, son de perfeccionamiento (9-14 años) y de técnica avanzada (14 años y más), respectivamente.

En este mismo, sentido Lamarche y Cayer (1989, pp. 50-59), a los que seguimos, establecen tres etapas de desarrollo en el tenis: a) Etapa o fase de primeros años (fase participativa e instructiva): de 6 a 11 años de edad; b) Etapa o fase de años intermedios (fase de transición): de 11 a 15 años, y c) Etapa o fase de años finales (fase competitiva): de 15 a 18 años.

II.6.1.1. Edad de inicio en las diferentes etapas de formación tenística

Iniciamos las referencias a este aspecto subrayando el hecho de que, según un estudio realizado por Wright (1985 pp. 1-3), en el que, mediante cuestionarios, se recopilaron las respuestas de 99 jugadores de alta competición -51 hombres y 48 mujeres- (27 jugadores suecos, 14 jugadores daneses, 33 jugadores noruegos y 25 jugadores que participaron en la Olimpiada de los Ángeles en 1984) y de 54 entrenadores de alta competición y directores técnicos (11 entrenadores suecos, 22 entrenadores daneses, 11 entrenadores noruegos y 10 directores técnicos que acudieron a la Olimpiada de los Ángeles). Con relación a dicho estudio, hemos de exponer los siguientes resultados (Wright, 1985 p. 2):

“Por regla general los jugadores empezaron a jugar al tenis cuando tenían 8 años de edad (el promedio es de 8,2 años).

Los entrenadores recomiendan el período entre los 7 y 9 años como la edad inicial ideal para empezar a jugar (edad promedio 8,1).

El 75% de los entrenadores cree que es importante empezar a jugar pronto al tenis para poder llegar a ser un jugador de élite”.

Igualmente, con relación a la edad para comenzar a jugar al tenis, Dahlgren (1984, p. 32) ofrece la siguiente propuesta:

“lo más importante no es si un niño comienza a jugar al tenis a los 7, 8 ó 9 años de edad. Lo que realmente es importante es que siempre intentemos hacerlo lo mejor posible, y eso no es siempre fácil, permitiendo diferencias individuales en la madurez física e intelectual, en la habilidad para concentrarse y coordinarse, etc., pero tal vez lo más importante de todo: ¡DEBE SER DIVERTIDO!”.

Manifiestar, respecto de este bloque, que se evidencia copioso el número de investigadores que se pronuncia con relación al referido aspecto. Desde el ámbito

deportivo en general, y por citar algún ejemplo clarificador, comentaremos la opinión de Pintor (1989), experto en el tema de las edades y etapas del deportista:

Pintor (1989, pp. 171-172) sugiere una propuesta de formación deportiva general estructurada en etapas, con sus correspondientes objetivos. Nos centramos aquí en la terminología que este autor emplea para la designación de las diferentes etapas, anotando, lógicamente, la edad con que se corresponde cada una de ellas, y, a fin de contar con un marco de referencia que nos permita comprender la terminología empleada, así como la edad en cuestión, efectuamos una síntesis de contenidos objeto de tratamiento en cada una de las etapas:

- *Etapla previa: Formación motriz básica.*
 - Edad: Hasta los 9 o 10 años.
 - Contenidos: Tareas variadas de Educación Física Básica y juegos múltiples.

- *Primera etapa de la iniciación: Formación multideportiva básica.*
 - Edad: De 9 a 12 años los niños, y 11 años las niñas.
 - Contenidos: Juegos múltiples, diversas prácticas deportivas.
 -
- *Segunda etapa de la iniciación: Consolidación, mejora y ampliación de la formación básica.*
 - Edad: Hasta los 14 años los niños, y hasta los 13 años las niñas.
 - Contenidos: Pocos deportes, limitados según preferencias y aptitudes, y menos actividades diversas.

- *Tercera etapa: Perfeccionamiento básico.*
 - Edad: Hasta los 16 años los niños, y 15 años las niñas.
 - Contenidos: Un deporte de tendencia básica por preferencias y aptitudes, y otro complementario.

- *Cuarta etapa: primera fase de especialización.*
 - Edad: hasta los 18 años los jóvenes, y 17 años las jóvenes.
 - Contenidos: un deporte elegido para competir, y otro complementario como práctica.

Pintor (1989, p 170), refiriéndose a qué es lo que sucederá a partir de la *Cuarta etapa: Primera fase de especialización*, señala que:

“Culminada la etapa, la mayoría de las opiniones señalan que el proceso de formación ha terminado y que al mismo sigue el período de máximo entrenamiento y con él el de búsqueda de máximo rendimiento y prestaciones, mediante la aplicación progresiva de máximas cargas de entrenamiento y la acción de máximo perfeccionamiento de la motricidad específica de cada deporte considerado”.

Como puede comprobarse en el cuadro II.51, donde se resume la opinión de diversos estudiosos del tenis con relación al aspecto de la edad para comenzar en las diferentes etapas de aprendizaje en la formación del tenista, la edad propuesta por Pintor (1989, pp. 171-172) para la realización de un deporte de tendencia básica por preferencias y aptitudes y otro complementario (16 años los niños, y 15 años las niñas) se contradice fuertemente con la opinión de la totalidad de expertos en tenis, extremo este que sucede también con la edad que Pintor señala como la idónea para elegir un deporte para competir y otro complementario como práctica. A saber:

CUADRO II.51. Opinión de diferentes autores con relación a la edad para comenzar en las diferentes etapas de aprendizaje en la formación del tenista

EDAD PARA COMENZAR					
AUTORES	PRE-TENIS	INICIACIÓN	PERFECCIONAMIENTO	COMPETICIÓN	ALTA COMPETICIÓN
LOTH (1984)	8-10 años		11-13 años	13-16 años	Más de 17 años
HÖHM (1987)	6-10 años		11-14 años	15-18 años	Más de 18 años
MOURE, ANDRADE Y ARRANZ (1988)	6 años	8 años	12 años	15 años	Más de 18 años
CRESPO, CRESPO Y ALVARIÑO (1995)	4-6 años	7-8 años	9-14 años	15-18 años	Más de 18 años
ESCUELA NACIONAL DE MAESTRÍA DE TENIS DE LA "RFET" (1999)	Hasta 7 años	7-9 años	9-12 años	12-16 años	Más de 16 años

En este sentido, hemos de precisar que la totalidad de los autores citados asocia el término *competición* en tenis a la obligación de participar durante la temporada en un considerable número de torneos de elevado nivel (en bastantes casos, con participación en torneos profesionales). Anotar, igualmente, que dichos autores

vinculan el sintagma *alta competición* a la necesidad de intervenir en un crecido número de torneos en los que la casi totalidad de los mismos son de carácter profesional. Apuntar, al respecto, que estas exigencias de participación en torneos de alto nivel serán expuestas con la debida extensión y profundidad en el bloque IV (“Número de partidos”), que recoge la opinión de los autores en esta dirección.

En conformidad con lo señalado, vamos a referirnos aquí a los dos últimos decenios, el de los 80 y el de los 90, por corresponder los estudios de los autores señalados a estos dos decenios, los que, por otra parte, son considerados por numerosos expertos como la “Era del tenis moderno” debido a los enormes avances cualitativos que se han producido durante este tiempo en materia de nutrición, técnicas de entrenamiento psicológico, preparación física específica, aplicaciones de la biomecánica a los aspectos técnicos del tenis.

Un significativo ejemplo de esta revolución en el tenis lo constituye el hecho de que numerosos jugadores y jugadoras de tenis, con 18 años y, en ocasiones, con menos edad, hayan ganado en las dos últimos decenios torneos profesionales e, inclusive, hayan liderado la clasificación mundial de jugadores o jugadoras profesionales de tenis en algún momento, o se hayan situado entre las diez primeras posiciones de la “ATP” (hombres) o de la “WTA” (mujeres) sin llegar a cumplir los 18 años, o hayan triunfado en alguno de los dos torneos de tenis más prestigiosos del mundo -*Roland Garros* y *Wimbledon*-: jugadores como Björn Borg, John McEnroe, Boris Becker, Pete Sampras, Michael Chang, Monica Seles, Andre Agassi, Jennifer Capriati, Gustavo Kuerten, las hermanas Venus y Serena Williams, Martina Hingis, o el propio jugador español Juan Carlos Ferrero son algunos claros ejemplos del triunfo en el tenis profesional a edades tempranas.

II.6.1.2. Número de entrenadores, jugadores y pistas en las diferentes etapas de formación tenística

Manifestar, respecto de este bloque, que son diversas las opiniones vertidas al respecto con relación al tenis. Fuentes y Gusi (1996), refiriéndose a las etapas de pre-tenis e iniciación, aluden al mal aprovechamiento por parte de los técnicos en tenis de los recursos humanos, de las instalaciones y del material, atribuyendo la principal causa del mismo, entre otras razones, a la utilización únicamente de la instrucción directa como estilo de enseñanza. Al hilo de lo manifestado, tenemos que determinar el número de técnicos, jugadores y pistas más adecuado para cada

etapa del jugador de tenis, partiendo del eje fundamental del que dependen estos aspectos: el nivel de dominio de las destrezas docentes que el técnico posea.

Efectuamos, a continuación, una síntesis de autores del mundo del tenis que en los dos últimos decenios, el de los 80 y el de los 90, se ocupan de esta cuestión en sus diferentes obras (cuadro II.52):

CUADRO II.52. Opinión de diferentes autores con relación al número máximo de jugadores por profesor y al número de pistas por profesor en las diferentes etapas de aprendizaje en la formación del tenista

N.º MÁXIMO DE JUGADORES Y DE PISTAS POR PROFESOR					
AUTORES	PRE-TENIS	INICIACIÓN	PERFECCIONAMIENTO	COMPETICIÓN	ALTA COMPETICIÓN
MOURÉ, ANDRADE Y ARRANZ (1988)	- 24 jugadores - 1 pista - 2 técnicos	- 12 jugadores - 1 pista - 2 técnicos	- 6 jugadores - 1 pista - 2 técnicos	- 3 jugadores - 1 pista - 1 técnico	- 2 jugadores - 1 pista - 1 técnico
REGISTRO PROFESIONAL DE TENIS DE ESPAÑA (1995)	- 8 jugadores - 1 pista - 1 técnico	- 6 jugadores - 1 pista - 1 técnico	- 4 jugadores - 1 pista - 1 técnico	- 4 jugadores - 1 pista - 1 técnico	
CRESPO, CRESPO Y ALVARIÑO (1995)	- 10 jugadores - No necesaria una pista de tenis: 1 gimnasio, 1 explanada de cemento... - 1 técnico	- 14 jugadores - 1 pista dividida en dos partes iguales perpendiculares a la red - 2 técnicos (uno para cada parte)	- 5 jugadores - 1 pista para 3 alumnos - 2 pistas para 5 alumnos - 1 técnico (3 alumnos) - 2 técnicos (5 alumnos)	- 5 jugadores - 1 pista para cada dos alumnos - 1 técnico	
ESCUELA NACIONAL DE MAESTRÍA DE TENIS DE LA "RFET" (1999)	- 24-32 jugadores por pista - 6-8 jugadores por técnico - N.º técnicos en función del tipo de pista	- 8-12 jugadores por pista - 4-6 jugadores por técnico - 1-2 técnicos	- 3-4 jugadores por pista - 3-4 jugadores por técnico - 1 técnico	- 2-3 jugadores por pista - 2-3 jugadores por técnico - 1 técnico	- 1-3 jugadores por pista - 1-2 jugadores por pista - 1 técnico

II.6.1.3. Distribución de las cargas de entrenamiento

Con relación a este bloque, expresar que son diversos los autores que manifiestan sus opiniones respecto del tenis. Así, Schonborn (1986), citado en el capítulo “Sistemas de entrenamiento” del *Curso de profesor Nacional de Tenis* por la Real Federación Española de Tenis (2000), afirma (p. 32), refiriéndose al entrenamiento de tenistas de elite, que *“es posible, e incluso necesario acortar las sesiones únicas de entrenamiento (3-4 horas seguidas) en beneficio de sesiones dobles o triples (1 h. 30 min-2 horas) con un descanso entre ellas de 2 horas como mínimo con el fin de asegurar un mayor rendimiento y una mejor recuperación de los jugadores”*. Este mismo (1986) autor expresa que no es conveniente entrenar más de 5 horas diarias de tenis.

Por otro lado, Mabry (1886, p.71) declara, refiriéndose a tenistas de elite, que *“es mejor trabajar pocas horas, por ejemplo, sólo dos horas diarias a un ritmo intenso, que trabajar 5 ó 6 horas a un ritmo más lento”*.

Para Rasicci (1986, p.1), refiriéndose a tenistas de alta competición, *“En nuestra opinión la sesión debe tener una duración mínima de 90 minutos y la óptima debe situarse entre los 140 y 150 minutos. Con los jugadores de alto nivel es bueno entrenar en dos sesiones, mañana y tarde”*.

Por otra parte, Moure (1996, p. 88), con relación a la planificación del entrenamiento y competición en el tenis de alto nivel, manifiesta que considera como ideal en cada fase de la preparación de la temporada trabajar de la siguiente manera:

1.^a Y 2.^a SEMANAS

- 3 horas de preparación global.
 - 2 horas de preparación física muy intensa (básicamente, trabajo de resistencia aeróbica, específico de musculación y estiramientos).
 - 1 hora de entrenamiento técnico.
 - 30 minutos de práctica de golpeo.
 - 30 minutos de peloteo suave.

3.^a Y 4.^a SEMANAS

- 4 horas (si es posible, fraccionadas en dos sesiones con intervalos de descanso).
 - Sesión matinal: 2 horas.
 - 1 hora y 30 minutos de preparación física basada en resistencia aeróbica, potencia y algo de velocidad.
 - 30 minutos de peloteo suave en pista.
 - Sesión de tarde: 2 horas.
 - 1 hora de ejercicios de “cubos”, trabajando los golpes y posibles correcciones.
 - 1 hora de ejercicios de peloteo entre alumnos o con profesor en baja intensidad.

5.^a Y 6.^a SEMANAS

- 4 horas (fraccionado el entrenamiento en dos sesiones con intervalos de descanso).
 - Sesión matinal: 2 horas.
 - 1 hora de preparación física específica.
 - 1 hora de entrenamiento técnico en fase de “cubos” aumentando la intensidad, pero en intervalos cortos de tiempo (anaeróbico).
 - Sesión de tarde: 2 horas de entrenamiento técnico-táctico (empezando a ritmo lento; después, aumentando la intensidad, y terminando la sesión con un peloteo suave).

7.^a Y 8.^a SEMANAS

- De lunes a jueves sesiones de una hora de preparación física específica y 1 hora de entrenamiento técnico-táctico (jugar puntos, sacar y subir...). Los jueves, 2 horas de partido por la tarde; los viernes, partidos a 5 *sets*, y los sábados, jugar un *set* (domingo: descanso).

En conformidad con lo señalado, vamos a referirnos aquí a los dos últimos decenios, el de los 80 y el de los 90 (cuadro II.53).

CUADRO II.53. Opinión de diferentes autores con relación a las cargas de entrenamiento en las diferentes etapas de aprendizaje en la formación del tenista

N.º DE DÍAS DE ENTRENAMIENTO TÉCNICO-TÁCTICO POR SEMANA, N.º DE SESIONES DE ENTRENAMIENTO TÉCNICO TÁCTICO POR DÍA, Y DURACIÓN DE CADA SESIÓN					
AUTORES	PRE-TENIS	INICIACIÓN	PERFECCIONAMIENTO	COMPE- TICIÓN	ALTA COMPE- TICIÓN
LOTH (1984)	- 2 días a la semana - 1 sesión al día - 2 h. (120 m.) cada sesión		- 3-4 días a la semana - 1 sesión al día - 2 h. (120 m.) cada sesión	- 4-5 días a la semana - 1 sesión al día - 3 h. (180 m.) cada sesión	
HÖHM (1987)	- 2 días a la semana - 1 sesión al día - 120 m. cada sesión		- 4 días a la semana en invierno - 7 días en verano - 1 sesión al día 90 m. cada sesión	- 4 días a la semana en invierno - 7 días en verano - 2 sesiones al día - 2 sesiones: una de 90 m. y otra de 60 m. (150 m.)	- 2 días a la semana en invierno - 3-4 días en verano - 1 sesión al día - 60 m. cada sesión
CRESPO, CRESPO Y ALVARIÑO (1995)	- 1-2 días a la semana (no menos de 1 h. ni más de 2 h. semanales) - 1 sesión al día - 30 m.-1 h. cada sesión	- 1-2 días a la semana (no menos de 2 h. ni más de 4 h. semanales) - 1 sesión al día - 1 h.-1 h. 30 m. cada sesión	- X días a la semana (no menos de 4 h. ni más de 10 h. semanales) - 1 sesión al día - 1 h.-2 h. cada sesión	- X días a la semana (no menos de 15 h. semanales) - 1 o 2 sesiones al día - Mínimo 2 h. cada sesión	

II.6.1.4. Número de competiciones en las diferentes etapas de formación tenística

Iniciamos las referencias a este bloque señalando el hecho de que, según un estudio realizado por Wright (1985 pp. 1-3), en el que, mediante cuestionarios, se recopilaron las respuestas de 99 jugadores de alta competición -51 hombres y 48 mujeres- (27 jugadores suecos, 14 jugadores daneses, 33 jugadores noruegos y 25 jugadores que participaron en la Olimpiada de los Ángeles en 1984) y de 54 entrenadores de alta competición y directores técnicos (11 entrenadores suecos, 22 entrenadores daneses, 11 entrenadores noruegos y 10 directores técnicos que acudieron a la Olimpiada de los Ángeles). Con relación a dicho estudio, hemos de anotar los siguientes resultados (Wright, 1985 p. 2) que “*Los jugadores participaron en su primer torneo a la edad de 10 años, el que lo hizo antes tenía 6 años y quien lo hizo más tarde 13 (edad promedio 9,8). Los entrenadores piensan que entre 10 y 12 años es la edad ideal para comenzar a participar en competiciones (edad promedio 10,9)*”.

Vamos a referirnos aquí a los dos últimos decenios, el de los 80 y el de los 90 (cuadro II.54).

CUADRO II.54. **Opinión de diferentes autores con relación a la cantidad de competiciones en las diferentes etapas de aprendizaje en la formación del tenista**

N.º DE PARTIDOS AMISTOSOS POR TEMPORADA, N.º DE PARTIDOS INTERCLUBES POR TEMPORADA, Y N.º DE CAMPEONATOS OFICIALES POR TEMPORADA					
AUTORES	PRE-TENIS	INICIACIÓN	PERFECCIONAMIENTO	COMPETICIÓN	ALTA COMPETICIÓN
LOTH (1984)	- Jugar una o dos veces por semana fuera de control y participar, cuando menos, en cuatro competiciones entre los meses de noviembre y marzo		- Participación más numerosa en competiciones oficiales	Numerosas competiciones (2 por mes al menos)	- Dedicación total a la competición oficial
HÖHM (1987)	- 10 a 15 partidos de liga al año		- 20-26 torneos al año	- 26-30 torneos al año	- 26-30 torneos al año
CRESPO, CRESPO Y ALVARIÑO (1995)	- Ninguna competición	- Algunas competiciones amistosas y/o interclubes	- Fines de semana y meses de verano	- Mínimo 30 torneos al año	
HERNÁNDEZ (1998)	- Ninguna competición	- Algunas competiciones amistosas	- Participación en competiciones interclubes	- Competición oficial	

II.6.1.5. Material e instalaciones a emplear en las diferentes etapas de formación tenística

En el marco de este bloque, señalar que ya en el año 1966 Halverson (citado por Groppe, 1984, p.7) demostró cómo en el momento en el que una persona realiza un esquema de movimiento asimilado mediante un instrumento (raqueta) de dimensiones apropiadas, y posteriormente cambia a una raqueta de mayores proporciones, el esquema de golpear se transforma en una acción de *empuje* más que de golpeo.

Desde esta citada investigación, son numerosos los estudios que se han llevado a cabo y continúan realizándose con el fin de mejorar las características de la raqueta y el cordaje de la misma desde numerosos ámbitos de la investigación y con diversos fines: para disminuir los riesgos de lesión, para incrementar el control y la velocidad de golpeo, para adaptarla a los diferentes patrones de juego...

Vamos a referirnos aquí a los dos últimos decenios, el de los 80 y el de los 90 (cuadros II.55, II.56, II.57 y II.58).

CUADRO II.55. **Opinión de Crespo, Crespo y Alvariño (1995) con relación a las instalaciones y material en las etapas de “Pre-tenis” e “Iniciación”**

INSTALACIONES Y MATERIAL
PRE-TENIS E INICIACIÓN
<p style="text-align: center;">PRE-TENIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - No es necesaria una pista de tenis: un frontón, un gimnasio, o una explanada de cemento son suficientes - Mini-redes portátiles para delimitar el área de juego (la pista de mini-tenis). Cuatro de éstas mini-pistas caben en una pista de tenis convencional - Raquetas de plástico, de ping-pong, palas cortas de madera y raquetas mini, que disminuyen la distancia mano-pelota y facilitan el golpe - Pelotas de goma-espuma; su bote es menor y, consecuentemente, la velocidad del juego se ve reducida, permitiendo que el alumno pueda golpear la pelota <p style="text-align: center;">INICIACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 pista dividida en dos partes iguales (perpendiculares a la red) - Pelotas no más nuevas posibles (50 pelotas por “cubo”)

Hoy, resulta un hecho de aceptación casi unánime que el proceso de aprendizaje en las especialidades deportivas resulta considerablemente más efectivo si el elemento o componente *diversión* tiene una amplia presencia en el ámbito del proceso didáctico. En este sentido, iniciativas deportivas adaptadas como el mini-tenis o “tenis corto” (modalidad del tenis, o adaptación de las características del tenis a las cualidades de los niños pequeños (Caturla y otros, 1989, pp. 167-191), en la que se utiliza una raqueta de un peso no excesivo y muy manejable, una pelota de bote lento -de goma-espuma o las más actuales de baja presión- y que se juega en un pista de dimensiones próximas a la del bádminton) propician y favorecen de modo notable el aprendizaje del tenis a edades tempranas, pues permiten la adecuación y acomodación de la situación de aprendizaje a las características, necesidades e intereses de los alumnos y las alumnas, en vez de proceder a la adaptación de los mismos a la referida *circunstancia instructiva*.

CUADRO II.56. **Opinión de la “Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis” (1999) con relación a las instalaciones y material en las etapas de “Pre-tenis” e “Iniciación”**

INSTALACIONES Y MATERIAL
PRE-TENIS E INICIACIÓN
<p>PRE-TENIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - No es necesaria una pista de tenis: un frontón, un gimnasio, o una explanada de cemento son suficientes - Mini-redes portátiles, de menor altura y anchura que las convencionales, para delimitar el área de juego (la pista de mini-tenis). Cuatro de éstas mini-pistas caben en una pista de tenis convencional - Raquetas “Baby” -para jugador de 4-5 años- (menos de 54 cm) y “Mini” -para jugador de 6-7 años- (entre 54-57,9 cm) (hasta 270 gramos) - Raquetas de plástico, de ping-pong, palas cortas de madera y raquetas mini, que disminuyen la distancia mano-pelota y facilitan el golpe - Pelotas de goma-espuma, su bote es menor y, consecuentemente, la velocidad del juego se ve reducida, permitiendo que el alumno pueda golpear la pelota <p style="text-align: center;">INICIACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 pista dividida en dos partes iguales (perpendiculares a la red) - Raqueta “Cadete” -para jugador de 8-9 años- (entre 58-61,9 cm) (entre 280-300 gramos) - 50-pelotas por “cubo”. Estas pelotas pueden ser pelotas blandas (“ST”), pelotas de apariencia externa semejante a las habituales, pero con mucha menos presión en su interior, lo cual las hace botar menos. <p>Algunos fabricantes han distribuido un modelo de pelota de mayor diámetro que el reglamentario con la idea de que los principiantes peguen más veces a la pelota</p>

CUADRO II.57. Síntesis de la opinión del Área de Desarrollo³⁴ y del Área de Investigación para el Desarrollo de la Federación Internacional de Tenis³⁵ con relación a las “Instalaciones y material” de las etapas de aprendizaje de pre-tenis e iniciación de la formación del tenista

INSTALACIONES Y MATERIAL
PRE-TENIS (MINI-TENIS)
SUPERFICIE
- Una pista de tenis, la superficie de un gimnasio, el patio del colegio, sean de cemento o de asfalto. Cualquier área nivelada y con pavimento sólido puede servir
TAMAÑO DE LA PISTA
- No existen reglas absolutas respecto a las dimensiones de una pista de mini-tenis. Sin embargo, por razones prácticas, pueden marcarse de 4 a 6 pistas de mini-tenis dentro de una pista de tenis convencional. La pista de bádminton resulta ideal para el mini-tenis: simplemente se baja la red. Las líneas pueden marcarse con cinta adhesiva en pistas cubiertas, y con tiza si se juega al aire libre
LÍMITES DE LA PISTA
- El espacio ideal de que disponer alrededor de una pista de mini-tenis será de 2 metros en cada uno de los fondos. En los laterales será suficiente una distancia de 1 a 2 metros entre dos pistas. - En una sesión de entrenamiento limitada exclusivamente al aprendizaje de golpes, se puede utilizarla pista de tenis dividida (de una a seis pistas) sin poner en peligro la seguridad de los alumnos.
LA RED
- Cualquier tipo de red ligera será suficiente. Una red de bádminton también servirá. Si no se dispone de ninguna red, cabe la posibilidad de improvisarla mediante una cuerda, a la que se anudan retales de tela. La red debe medir 80 cm de altura en el centro y 85 cm en los postes
LOS POSTES
Existen en el mercado redes y postes para el mini-tenis. Los postes de voleibol y bádminton también pueden servir. También se puede sujetar la red, o una cuerda, a cualquier objeto que pueda mantenerla
RAQUETAS
- Las raquetas pequeñas son las más adecuadas y seguras. La longitud de la raqueta puede variar de 45 a 65 cm. Existen raquetas de distinto tamaño adecuadas para niños y para jóvenes.
PELOTAS
- Las pelotas de espuma son excelentes para los principiantes, jóvenes o mayores, siempre que se utilicen en lugares cubiertos o al aire libre en días que no sople mucho el viento - Cuando se hayan aprendido los golpes básicos, utilizando las pelotas de espuma, se pasará a usar una pelota de baja compresión o intermedia. Si no se dispone de este tipo de bola, se podrá utilizar una pelota de tenis vieja o pinchada.
INICIACIÓN
- 1 pista dividida en dos partes iguales (perpendiculares a la red)
- Raqueta para jóvenes: “Cadete”
- Pelotas convencionales

³⁴ (Director Ejecutivo de Desarrollo de la Federación Internacional de Tenis (ITF): D. Dave Miley)

³⁵ (Responsable: D. Miguel Crespo)

CUADRO II.58. Opinión de diferentes autores con relación a las instalaciones y material en las etapas de “Perfeccionamiento”, “Competición” y “Alta competición”

INSTALACIONES Y MATERIAL	
AUTORES	PERFECCIONAMIENTO, COMPETICIÓN Y ALTA COMPETICIÓN
CRESPO, CRESPO Y ALVARIÑO (1995)	<p>- Pistas convencionales</p> <p>PERFECCIONAMIENTO</p> <p>- Pelotas lo más nuevas posibles (50-pelotas por “cubo”)</p> <p>COMPETICIÓN Y ALTA COMPETICIÓN</p> <p>- Pelotas lo más nuevas posibles (200-pelotas por “cubo”)</p>
ESCUELA NACIONAL DE MAESTRÍA DE TENIS DE LA “RFET” (1999)	<p>- Pistas convencionales</p> <p>PERFECCIONAMIENTO</p> <p>- Raqueta “Junior” -para jugador de 10-11 años- (entre 62-65,9 cm) (entre 300-347 gramos)</p> <p>COMPETICIÓN Y ALTA COMPETICIÓN</p> <p>- Raqueta “normal” -para jugador de 12 años en adelante- (hasta 69 cm) (entre 347-411 gramos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Super ligera” (entre 347-354 gramos) - “Ligera” (entre 354-368 gramos) - “Ligera-media” (entre 368-383 gramos) - “Media” (entre 383-397 gramos) - “Pesada” (entre 397-411 gramos)

Para concluir este apartado, presentamos un resumen del parecer de la Federación Internacional de Tenis acerca del conjunto de aspectos didácticos a considerar en las diferentes etapas (cuadro II.59), a saber:

CUADRO II.59. Síntesis de la opinión del Área de Desarrollo³⁶ y del Área de Investigación para el Desarrollo de la Federación Internacional de Tenis³⁷ con relación a los aspectos didácticos a considerar en las diferentes etapas de aprendizaje de la formación del tenista

OPINIÓN DE LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TENIS (ITF) CON RELACIÓN A LOS ASPECTOS DIDÁCTICOS A CONSIDERAR EN LAS DIFERENTES ETAPAS DE APRENDIZAJE DEL TENISTA				
PRE-TENIS	INICIACIÓN	PERFECCIONAMIENTO	COMPETICIÓN	ALTA COMPETICIÓN
1. EDAD DE INICIO				
6-8 años	9-10 años	11-12 años	13-15 años	16-18 años
2. N.º DE JUGADORES Y DE PISTAS POR TÉCNICO				
- 12 jugadores - 1 pista - 1 técnico	- 12 jugadores - 1 pista - 1 técnico	- 8 jugadores - 2 pistas - 1 técnico	- 6 jugadores - 1-2 pistas - 1 técnico	- 2 jugadores - 1 pista - 1 técnico
3. N.º DE DÍAS DE ENTRENAMIENTO, DE SESIONES POR DÍA Y SU DURACIÓN				
- 2 días a la semana (1 h. y 30 m. a la semana) - 1 sesión al día -30-45 m. cada sesión	- 3-4 días a la semana (4 h. y 30 m. a la semana) - 1 sesión al día -45 m. a 1 h. y 15 m. cada sesión	- 4 días a la semana (6 h. a la semana) - 1 sesión al día 1 h. a 1 h. y 30 m. cada sesión	- 5 días a la semana (12 h. a la semana) - 1 sesión al día -2 h. y 30 m. cada sesión	- 5 días a la semana (15-20 h. a la semana) - 2 sesiones al día - 2 h. a 2 h. y 30 m. cada sesión
4. N.º DE COMPETICIONES				
-Autocompetición - Competición de mini-tenis por equipos - Niños y niñas pueden competir juntos	- Torneos de liguilla. - 15 partidos de individuales y 30 de dobles por temporada - Niños y niñas pueden competir juntos	Competición oficial - 50 partidos de individuales y 30 de dobles por temporada - Pruebas regionales y nacionales (2 periodos de competición) A ser posible, torneo en pista de tierra batida	C. oficial - 70 partidos de individuales y 35 de dobles por temporada - Torneos nacionales e internacionales (2 periodos de competición) - Torneos en pistas con variedad de superficies	C. oficial - 80-100 partidos de individuales y 40-50 de dobles por temporada - Máxima carga de competición
5. INSTALACIONES Y MATERIAL				
En pre-tenis pistas adaptadas, en iniciación posibilidad de pista adaptada o convencional, en las demás etapas pistas convencionales.				
Corresponde al peso de la raqueta antes de ser encordada. A título orientativo, pueden utilizarse las características siguientes: - Raqueta Extra-Ligera (XL): menos de 354 grs. - Raqueta Ligera (L): 354-368 grs. - Raqueta Ligera-Media (L M): 368 - 383 grs. - Raqueta Media (M): 383-397 grs.) - Raqueta Pesada (H): más de 398 grs. * La mayoría de raquetas modernas son de los tipos XL y L.				

³⁶ Director Ejecutivo de Desarrollo de la Federación Internacional de Tenis (ITF): D. Dave Miley.

³⁷ Responsable de Investigación para el Desarrollo de la Federación Internacional de Tenis (ITF): D. Miguel Crespo.

II.6.2. Objetivos en las diferentes etapas de formación tenística

Son diversas las declaraciones manifestadas por los investigadores respecto del tenis partiendo de los diferentes objetivos a conseguir en las diferentes etapas de la formación tenística (cuadro II.60).

CUADRO II.60. **Objetivos a tener en cuenta en las diferentes etapas de aprendizaje en la formación del tenista**

OBJETIVOS A TENER EN CUENTA EN LAS DIFERENTES ETAPAS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DEL TENISTA
PREDOMINIO EN LA PRÁCTICA DEL TENIS SOBRE OTROS DEPORTES
OBJETIVOS DE PREDOMINIO DE APRENDIZAJE CORRECTO POR ENCIMA DEL OBJETIVO DE VENCER A CORTO PLAZO
OBJETIVOS DE RENDIMIENTO ESPECÍFICO DEL TENIS (COMPETITIVOS)
OBJETIVOS RECREATIVOS
OBJETIVOS EDUCATIVOS
OBJETIVOS DE DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD BÁSICA

Por lo que se refiere a las etapa de alta competición, destacar primeramente los significativos párrafos de Aparicio (1999, pp. 204-205), que reproducimos seguidamente, en los que su autor afirma que:

“El calendario de competiciones de tenis es un tanto especial, no se parece al de otros, donde existe una temporada más o menos larga con unos periodos exentos de competición. En tenis la competición se da durante todo el año. Cada semana existe un torneo importante en algún lugar del mundo, tanto para hombres como mujeres, junior o senior, perteneciente a los circuitos oficiales donde se puede puntuar.

Los campeonatos están divididos en diferentes categorías, en función de la dotación de premios en metálico y de la clasificación de los participantes, de tal manera que nos podemos encontrar torneos de Grand Slam en los que se juega al mejor de 5 sets (lo cual puede significar 4-5 horas de partido), Championship series o World series en los que se juega al mejor de 3 sets (lo que puede significar 2-3 horas

de partido). En el caso de las mujeres los partidos oficiales se juegan al mejor de tres sets. Los torneos se juegan en diferentes tipos de superficies como pueden ser hierba, moqueta, pista dura de diferentes materiales y pista de tierra batida.

Es decir, que a lo largo de la temporada podemos seleccionar torneos jugados en diferentes tipos de superficie. Esto hace que debamos elegir cuidadosamente el número de torneos que querernos jugar, el tipo de superficie y la época más propicia. Una vez que hayamos seleccionado los torneos que nos interesan podremos planificar la temporada en cuanto al entrenamiento se refiere, tanto físico como técnico o táctico (difícilmente se pueden separar unos de otros).

Básicamente en jugadores del circuito profesional, nos encontraremos con periodos cortos de tiempo en los que no se compite y periodos más largos de competición. Por ejemplo, un mes libre y dos meses de torneos, con semanas sueltas libres durante esos meses de torneos”.

Con relación a las etapas de pre-tenis e iniciación, debido a la gran discusión que se produce en torno a cuáles deben ser los objetivos en dichas etapas, efectuamos a continuación un repaso del parecer de varios expertos sobre el referido aspecto.

Para Rasicci (1986, pp. 17-22), el profesor de tenis se encuentra en disposición de ofrecer a los niños que se inician en su práctica una propuesta integradora de experiencias interesantes y muy saludables, cuya realización por parte de los mismos contribuye eficazmente a la mejora de su patrimonio motor, lo que se traduce, consecuentemente, en una mejora de su salud, en un mayor rendimiento en sus estudios, etc., desde el momento en que una actividad motriz adecuada viene a corresponderse con una actividad intelectual de igual signo. Afirma también que es fundamental considerar el concepto de juego en el mismo sentido en el que lo entienden los niños y trabajar la motivación incidiendo en los aspectos lúdicos del tenis a través del conocimiento del pensamiento de los niños.

Y respecto de las diferentes tendencias acerca de la edad idónea para el aprendizaje del tenis, afirma:

“No se trata de que empiecen a jugar a los 12 años y lo hagan a su aire porque supondría una pérdida de eficiencia, pero creo que hay que distinguir entre la familiarización y la especialización temprana. La familiarización o el contacto supone que un niño pueda comenzar a conocer un deporte sin tener que soportar una cierta presión por tener que aprenderlo de manera formal, es decir, con enseñanza sistemática, horario de clases, etc.”.

Para el autor citado anteriormente, la edad en la que el niño debe comenzar al tenis dependerá de la estrategia que se lleve a cabo en la presentación y en la enseñanza de esta modalidad deportiva, puntualizando que el pretender enseñar los gestos técnicos a

niños de cinco, seis o siete años se evidencia como una grave equivocación y uno de los errores más frecuentes en el proceso de aprendizaje, imponiéndose, en consecuencia, la realización de juegos y ejercicios modificando la situación real de juego -al objeto de facilitar las acciones.

Sánchez (1986, pp. 85-91), refiriéndose a la influencia de la motivación en la iniciación al tenis, viene a manifestar que la misma se fundamenta en la integración de dos componentes humanos, el deportista y el profesor, presidida por una buena relación de carácter afectivo entre ambos, expresando que el docente debe efectuar un acercamiento al mundo del niño y asumir que la consecución de un trabajo fructífero exige ofrecer al alumno un planteamiento de la actividad deportiva concebida como un juego ameno y divertido.

Al hilo de lo expresado, se muestra Sánchez partidario de la familiarización temprana pues posibilita aprendizajes rápidos de determinadas acciones y gestos básicos del tenis, y afirmando que *“Otro factor que hay que considerar es el éxito como motivación. El niño debe tener unos puntos de mira para tomar como referencia. Es conveniente establecer unas metas cercanas, sucesivas y bien estructuradas, que se puedan comprobar y llevar a cabo, que puedan suponer una posibilidad de éxito para el niño aunque no haya conseguido la victoria”*, apuntando que el *refuerzo* (reconocimiento que el profesor transmite al niño por los esfuerzos que éste ha realizado, no tanto por los éxitos obtenidos) se descubre como un aspecto de manifiesta importancia en una enseñanza del tenis que se pretenda *formativa*.

De otro lado, MacCurdy (1986. pp. 163-171) parte de la concepción de la clase como un centro de diversión, planteando juegos de carácter global e integral que permiten el fomento y desarrollo de aspectos como la percepción, la decisión y la ejecución, integrándose, pues, el imprescindible componente lúdico sin que ello repercuta negativamente en los niveles mínimos de calidad necesarios en el aprendizaje de los elementos técnicos (golpes planos, sin la aplicación de efectos, de derecha, revés, volea, remate y servicio).

Applewhaite (1988) apunta unas muestras, planteadas a modo de *tests* y ordenadas en progresión de dificultad, que pueden servir a modo de ejemplo ilustrativo del tipo de *actividades* más adecuadas y del *trabajo* que ha de ser desarrollado en el ámbito de la enseñanza del tenis a edades tempranas, ejercicios que pueden agruparse en torno a

tres ejes de aprendizaje, a saber: a) juegos-ejercicios de pelota y raqueta: correr por dentro y fuera de conos botando la pelota sobre la raqueta, botar en el suelo la pelota con la raqueta, hacer botar la pelota sobre la raqueta, lanzamiento de la bola y peloteo, dejar caer la bola y golpearla; b) ejercicios-juegos de ejecución básica: golpear de derecha y de revés una bola lanzada por el profesor, efectuar servicios por debajo y por encima de la cabeza, realizar voleas de derecha y de revés, golpear la bola en el aire con ambas caras de la raqueta, correr por dentro y fuera de los conos botando contra el suelo la pelota con la raqueta, lanzar bolas apuntando a un círculo dibujado en el suelo de la pista, realización de ejercicios-juegos de toque y golpeo de la bola y de peloteo; c) ejercicios de ejecución básica del gesto técnico de los golpes: devolver bolas lanzadas por el profesor, efectuar reveses, voleas -de derecha y de revés-, servicios, devolver derechas y reveses alternativamente, pelotear desde el fondo, pelotear de volea, ejecutar globos, remates, dejadas, golpes cruzados y largos, golpes paralelos largos, voleas cruzadas, efectuar aproximación y volea, ejecutar servicio y volea, y realizar el servicio y juego completo.

Por su parte, Lamarche y Cayer (1989, pp. 50-59) establecen, como indicamos con anterioridad, tres etapas de desarrollo en el tenis: a) Etapa o fase de primeros años (fase participativa e instructiva): 6 a 11 años de edad; b) Etapa o fase de años intermedios (fase de transición): 11 a 15 años, y c) Etapa o fase de años finales (fase competitiva): 15 a 18 años, fijando una serie de objetivos relacionados con componentes físicos, psicológicos, tácticos, técnicos, competitivos y generales. Nos centramos aquí en sintetizar los objetivos que proponen para la primera etapa:

- A nivel físico:

a) Características asociadas a la velocidad, fuerza y potencia: -de los 6 a los 8 años los músculos largos están más desarrollados que los cortos, -los músculos está inmaduros debido al crecimiento de los cartílagos.

b) Características asociadas a la coordinación y balance: -los patrones motores básicos se vuelven más refinados y adaptados a las diferencias estructurales; el oído interno (responsable del mecanismo de equilibrio) madura gradualmente, -tendencia a ser hipermetrópe (que padece un defecto de la visión consistente en percibir confusamente los objetos próximos por formarse la imagen más allá de la retina).

c) Características asociadas a la resistencia, flexibilidad y condición general: -incremento ligero del tamaño del corazón entre los 4 y los 10 años; las pulsaciones

alcanzan las 70 p/m entre los 6 y los 12 años, -los mesomorfos maduran antes que los ectomorfos, -las chicas se encuentran fisiológicamente más avanzadas que los chicos.

- A nivel psicológico:

a) Características asociadas al compromiso: -etapa de activación, -sentimiento de atracción por el deporte (tenis) manifestado por el alumno.

b) Características asociadas al componente intelectual: -aprender a comprender la necesidad de la existencia de determinadas reglas, técnicas limitadas de razonamiento/procesamiento, restringidas a circunstancias observables y en términos muy concretos, -tiempo de atención corto, -muy inocente, no puede analizar críticamente las circunstancias y situaciones, -comienza a necesitar y querer más información y experiencia.

c) Características asociadas al espíritu competitivo: -período de diversión y aprendizaje.

d) Características asociadas a la confianza: -el alumno empieza a pensar en el tenis de forma positiva, -formulación del autoconcepto (conciencia de capacidades/posibilidades), -vulnerable a las críticas negativas.

e) Características asociadas a la estabilidad emocional: -nivel alto de emociones.

Implicaciones específicas para el deporte. -promover actividades que estimulen emociones positivas, -introducir actividades o problemas de resolución simple.

f) Características asociadas al liderazgo: -aprender a interaccionar con los iguales, -desarrollo de un sistema de moral y juicio de valores.

- A nivel táctico:

1. Patrón de juego universal y agresivo: -aprendizaje de todos los golpes, -empuñaduras, -poco efecto, más profundidad, consistencia en el peloteo, conceptos simples de ataque y defensa.

2. Patrón de juego flexible: -jugar mini-tenis, -jugar sobre todas las superficies, frontón, etc., -reglas simples para individuales y dobles, -presentar cinco situaciones e juego: al servicio, al resto, peloteo desde el fondo, contrario en la red, al ataque (jugador en la red).

3. Patrón de juego dominante: -ejercicios de recepción para un resto consistente y preciso, -iniciar el concepto de saque y volea (ataque), -enfaticar la consistencia y la

profundidad en el peloteo: mantener la posición en el fondo, -atacar con precisión en las pelotas cortas, -al defender, pasar la pelota y tirar globos, -trabajo en equipo de dobles.

4. Otras cualidades del patrón de juego: -consistencia; meter pelotas en el cuadro, -jugar siempre profundo, -tirar la pelota donde no esté el contrario, -desarrollar control de la pelota (sin efecto) para tener más variedad y creatividad.

- A nivel técnico:

1. Cualidades generales de los golpes: -presentar todos los golpes: poco efecto, -énfasis en empuñaduras correctas y juego de pies, -devolución de diversos tipos de pelotas, -desarrollo de control de la pelota (sin efecto) para tener consistencia, -profundidad, -movimiento lineal.

2. Técnicas agresivas y de contraataque (resto y golpe de pasada): -desarrollo de juego de pies (lineal en el resto), -trabajo en resto de todo tipo de pelotas, -el primer objetivo es la consistencia en devolver la pelota, luego la precisión, utilización del globo defensivo.

3. Técnica agresiva de ataque: -crear las bases para el desarrollo de la potencia y profundidad con movimiento lineal en los golpes de fondo, -dirigir los golpes de fondo donde no esté el contrario, -acción y movimientos correctos en la subida a la red, voleas a media pista y voleas normales, -profundas, consistencia, dirección, *timing* e introducción al servicio cortado –juego de pies y preparación en el remate.

- Competición: -relación correcta entre partidos de individuales y de dobles, -torneos de mini-tenis por equipos, -torneos dentro de la escuela del club, -auto-competición (recompensas intrínsecas), -cooperación con el compañero y el contrario, -juntar a alumnos y alumnas, -competiciones de todo tipo.

- Generales: -volumen adecuado de entrenamiento y competición, -cooperación con los padres, -desarrollo en todos los sentidos, -asegurar y retener el interés de los jugadores, -realizar todo tipo de juegos con pelotas, -enfaticar el desarrollo de los patrones motores, -introducir las cualidades psicológicas.

Fuentes (1999, p.20), en su introducción a la obra de Cortés (1999) *Iniciación al tenis mediante formas jugadas*, expresa lo siguiente:

“contempla y trata al niño como lo que es, un ser en pleno desarrollo físico y psicológico, en continua y fugaz evolución, circunstancias estas que aconsejan un tratamiento específico del niño en todas las esferas que le circundan (desarrollo físico, social, psicológico...), no ya tan solo para que desenvuelva, despliegue y desarrolle correctamente una serie de habilidades tenísticas, mediante una metodología adecuada a las características físicas y psicológicas propias de la edad a las que el autor dirige sus actividades (niños y niñas de edades comprendidas, aproximadamente, entre los 7 a 11 años), sino para que, hecho mucho más importante, la práctica del tenis se constituya en uno de los principales apoyos sobre los que se sustente su educación: para que aprenda a respetar sus limitaciones y las de sus compañeros; para que, mediante la práctica de una actividad física, adquiera unos hábitos de vida saludables; para que aprenda a disfrutar mediante la cooperación con sus compañeros, dejando atrás las diferencias a nivel de habilidad y el individualismo, con el objeto de conseguir un objetivo común (un triunfo o fracaso común y compartido); para que aprenda a respetar las reglas de juego, para que aprenda a aprender...

Como objetivos prioritarios en el proceso de enseñanza se imponen, en consecuencia, el aprendizaje progresivo del tenis en su fase de familiarización, realizado con criterios de amenidad y diversión, el desarrollo de las capacidades físicas (coordinación, agilidad, velocidad...), la incorporación de las acciones técnicas básicas del tenis mediante la inclusión de juegos y ejercicios adaptados potenciadores de los niveles de actividad y favorecedores de las actitudes de participación y socialización de los alumnos”.

Procedemos seguidamente a efectuar una síntesis de autores del mundo del tenis que contemplan este aspecto en sus diferentes obras:

- Síntesis de lo expresado por Crespo, Crespo y Alvariño sobre los objetivos de las diferentes etapas (1995, pp. 95-98):

PRE-TENIS

Que los alumnos se diviertan jugando y que golpeen la pelota desde la primera clase, y que desarrollen la motricidad básica.

INICIACIÓN

El principal objetivo es que el alumno llegue a ejecutar lo más correctamente posible los golpes fundamentales del tenis, según los principios de la técnica. Realizar progresiones de derecha y revés enviando la pelota al fondo de la pista; conseguir jugar alternativamente una derecha y un revés; lograr introducir el servicio desde la línea de fondo; ser capaz de controlar las voleas y el remate con el técnico; y controlar la distancia de golpeo y el movimiento de pies.

PERFECCIONAMIENTO

Perfeccionamiento de la técnica, adquisición de todos los golpes del tenis, aplicación de la táctica, educación del comportamiento y desarrollo de la condición física; dominio de todos los golpes con sus variaciones; ser capaz emplear conceptos tácticos en un partido de competición; conseguir tener una buena situación; lograr construir un esquema personal de juego; y tener capacidad para analizar los partidos, a los adversarios y el propio estilo de juego.

COMPETICIÓN

El principal objetivo es el éxito en la competición. Se mide por el progreso en las clasificaciones nacionales e internacionales. Los objetivos a este nivel se efectúan de manera individualizada, pues dependen de las características de cada jugador, así como de los momentos de juego de que disponga a lo largo de la temporada.

ALTA COMPETICIÓN

El principal objetivo es el éxito en la competición. Se mide por el progreso en las clasificaciones nacionales e internacionales. Los objetivos a este nivel se efectúan de manera individualizada, pues dependen de las características de cada jugador, así como los momentos de juego que tenga a lo largo de la temporada.

- Síntesis de lo expresado por Hernández sobre los objetivos de las diferentes etapas (1998, pp. 154-155):

PRE-TENIS

Ser capaz de familiarizarse con la raqueta y con la pelota, iniciación a las habilidades básicas y fomento del juego y la diversión.

INICIACIÓN

Ser capaz de familiarizarse con la raqueta y con la pelota; iniciación a las habilidades básicas (presas básicas de raqueta, posiciones, desplazamientos, ejecución correcta de la derecha y del revés), iniciación al servicio y fomento del juego y la diversión.

PERFECCIONAMIENTO

Ser capaz de utilizar todas las presas básicas; familiarización con los efectos liftado y cortado; perfeccionamiento de la derecha, del revés -a una o dos manos- y del servicio (con sus diferentes efectos); correcta realización de la bolea, el remate y el globo; y conocer las reglas del juego.

COMPETICIÓN

Perfeccionamiento de las presas de raqueta, del juego de pies y de los servicios con efecto; control de todos los golpes con efecto; ser capaz de utilizar los golpes especiales: la dejada, el globo y el bote pronto; consolidación del estilo de juego; y mejorar el juego de dobles.

ALTA COMPETICIÓN

Mejorar en torno a la competición oficial.

- Síntesis de lo expresado por la “Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis” sobre los objetivos de las diferentes etapas (1999 pp. 1-27):

PRE-TENIS

Desarrollo de los factores básicos de la condición física: coordinación óculo-manual, equilibrio, etc.; iniciación a las habilidades y destrezas básicas con la raqueta y la pelota: lanzar, recoger, golpear, pasar, etc.; facilitar el aprendizaje (adaptando el material a la capacidad del alumno y desarrollando ejercicios globales); y fomentar el juego y la diversión.

INICIACIÓN

TÉCNICOS

Utilización correcta de empuñaduras (fijación y cambios) y realización correcta de las distintas fases de los golpes (con especial atención a la fase de impacto); ejecución de los golpes básicos del tenis (derecha, revés, servicio, voleas y remate); y realización del juego de pies básico (preparación, desplazamiento, colocación y recuperación).

TÉCNICO-TÁCTICOS

Consistencia, seguridad y control en todos los golpes y utilización de la altura en la trayectoria, la dirección y la profundidad de la pelota.

TÁCTICOS

Conocimiento de las fases de juego (fondo, servicio/resto, volea/fondo...) y conocimiento de la situación del jugador en la pista.

PERFECCIONAMIENTO

TÉCNICOS

Aprendizaje y uso de empuñaduras nuevas y variantes, y de golpes con efecto y de golpes especiales; y mejora del juego de pies, aumento del ritmo, variedad de desplazamientos, aprender a jugar en posiciones de emergencia, anticipación en el fondo y en la red, etc.

TÉCNICO-TÁCTICOS

Perfeccionamiento de la consistencia, precisión, dirección de los golpes, potencia, juego de media pista...; creación de un patrón de juego adecuado a las características del jugador; y aumento de la capacidad de decisión.

TÁCTICOS

Perfeccionamiento de las situaciones tácticas (subir a la red) y de situaciones de partido jugadas preparadas; realizar competiciones dirigidas y posterior análisis táctico; y mejorar la capacidad adaptación a distintos jugadores y superficies

COMPETICIÓN

TÉCNICOS

Mejorar los golpes poco habituales: tras la espalda, por el lado, entre las piernas, etc.; incremento de la potencia en los golpes; estabilización y mantenimiento de la técnica en general y durante la competición, y adaptación a de la técnica a las características particulares del jugador.

TÁCTICOS

Mejorar el control de los errores no forzados; incrementar la variedad en el juego, mejorar la adaptación a diferentes superficies de juego, el sentido de la anticipación y la selección de los golpes; diseño del patrón de juego; y ser capaz de plantear correctamente la táctica para un partido de individuales y dobles.

DE COMPETICIÓN

Partidos de individuales y de dobles (competiciones control o preparatorias y competiciones principales).

COMPLEMENTARIOS

Dominio del inglés; conocer el reglamento de las competiciones nacionales e internacionales; dominar nociones sobre recuperación tras los partidos.

ALTA COMPETICIÓN

Objetivos muy similares a los de la fase de competición. Competición a nivel profesional.

En este sentido, hemos de precisar que la totalidad de los autores citados asocia el término *competición* en tenis a la obligación de participar durante la temporada en un considerable número de torneos de elevado nivel (en bastantes casos, con participación en torneos profesionales). Anotar, igualmente, que dichos autores vinculan el sintagma *alta competición* a la necesidad de intervenir en un crecido número de torneos en los que la casi totalidad de los mismos son de carácter profesional. Apuntar, al respecto, que estas exigencias de participación en torneos de alto nivel serán expuestas con la debida extensión y profundidad en el bloque IV (“Número de partidos”), que recoge la opinión de los autores en esta dirección.

En conformidad con lo señalado, vamos a referirnos aquí a los dos últimos decenios, el de los 80 y el de los 90 (cuadro II.61).

CUADRO II.61. Síntesis de la opinión del Área de Desarrollo³⁸ y del Área de Investigación para el Desarrollo de la Federación Internacional de Tenis³⁹ de los objetivos a perseguir en las diferentes etapas de la formación del tenista

OPINIÓN DE LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TENIS (“ITF”) (1990, 1991, 1993 Y1999) CON RELACIÓN A LOS “OBJETIVOS” EN LAS DIFERENTES ETAPAS
PRE-TENIS (MINI-TENIS)
<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación del niño par realizar habilidades de recepción y proyección de la pelota con la raqueta y pelotas de tenis adaptadas a su edad. <p>Para lograr el objetivo expuesto los niños deberán seguir la siguiente secuencia de objetivos para progresar en su juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Familiarizarse con la raqueta y la pelota (habilidades de manipulación) b) Desarrollar la habilidad de recepción sin raqueta (por ejemplo, lanzando y cogiendo la pelota de tenis) c) Desarrollar la habilidad de auto-proyección. Aprendizaje de los principios que rigen el control de la pelota (dirección, profundidad y altura) d) Desarrollar la habilidad de recepción-proyección con un compañero
INICIACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Controlar el golpe (ejecución correcta de la mecánica de cada golpe básico en todas sus fases) - Mejorar el juego de pies y la movilidad - Mejorar la consistencia básica (Adquisición fija de la técnica del golpe)
PERFECCIONAMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> - Controlar los golpes (en esta etapa se profundiza en mejorar la capacidad para dar la pelota la dirección y colocación correcta de las trayectorias de los golpes) - Mejorar la consistencia de los golpes (supone una evolución desde la etapa de iniciación: los alumnos han de obtener progresivamente una mayor seguridad en sus golpes) - Mejorar la rapidez de los movimientos y acortar el tiempo de reacción ante los diferentes estímulos que se le presenten al jugador (se refiere fundamentalmente al juego de pies y al movimiento de la raqueta) - Incrementar la potencia de golpeo, especialmente en el servicio (sin perder control en el golpeo)
COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender, mejorar y corregir el juego para lograr la máxima efectividad en la competición - Mejorar la capacidad de transferir las situaciones dadas durante los entrenamientos a las de la propia competición - Mejorar la capacidad de trabajar durante el entrenamiento con la máxima calidad posible (ritmo de juego, eficacia de los golpes, aprovechamiento de los ejercicios, máximo esfuerzo, etc.)
ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Perfeccionar todos los factores que inciden en el rendimiento en el tenis para desarrollarlos al nivel competitivo más alto

³⁸ Director Ejecutivo de Desarrollo de la Federación Internacional de Tenis (*ITF*): D. Dave Miley.

³⁹ Responsable de Investigación para el Desarrollo de la Federación Internacional de Tenis (*ITF*): D. Miguel Crespo.

II.6.2.1. Objetivos en la etapa de pre-tenis. Cuadro resumen de la opinión de diferentes autores

CUADRO II.62. Opinión de diferentes autores con relación a los objetivos perseguidos en la etapa de “Pre-tenis”

OBJETIVOS A TENER EN CUENTA EN LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE “PRE-TENIS”	
AUTORES	PRE-TENIS
CRESPO, CRESPO Y ALVARIÑO (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Que los alumnos se diviertan jugando y que golpeen a la pelota desde la primera clase, y que desarrollen la motricidad básica
HERNÁNDEZ (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de familiarizarse con la raqueta y con la pelota - Iniciación a las habilidades básicas - Fomento del juego y la diversión
ESCUELA NACIONAL DE MAESTRÍA DE TENIS DE LA “RFET” (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de los factores básicos de la condición física: coordinación óculo-manual, equilibrio, etc. - Iniciación a las habilidades y destrezas básicas con la raqueta y la pelota: lanzar, recoger, golpear, pasar, etc. - Facilitar el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> + adaptando el material a la capacidad del alumno + desarrollando ejercicios globales - Fomentar el juego y la diversión

II.6.2.2. Objetivos en la etapa de iniciación. Cuadro resumen de la opinión de diferentes autores

CUADRO II.63. Opinión de diferentes autores con relación a los objetivos perseguidos en la etapa de “Iniciación”

OBJETIVOS A TENER EN CUENTA EN LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE “INICIACIÓN”	
AUTORES	INICIACIÓN
CRESPO, CRESPO Y ALVARIÑO (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - El principal objetivo es que el alumno llegue a ejecutar lo más correctamente posible los golpes fundamentales del tenis, según los principios de la técnica - Realizar progresiones de derecha y revés enviando la pelota al fondo de la pista <ul style="list-style-type: none"> - Conseguir jugar alternativamente una derecha y un revés - Lograr introducir el servicio desde la línea de fondo - Ser capaz de controlar las voleas y el remate con el técnico - Controlar la distancia de golpeo y el movimiento de pies - Ser capaz de familiarizarse con la raqueta y con la pelota
HERNÁNDEZ (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciación a las habilidades básicas (presas básicas de raqueta, posiciones, desplazamientos, ejecución correcta de la derecha y del revés) - Iniciación al servicio - Fomento del juego y la diversión
ESCUELA NACIONAL DE MAESTRÍA DE TENIS DE LA “RFET” (1999)	<p style="text-align: center;">TÉCNICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización correcta de empuñaduras (fijación y cambios) y realización correcta de las distintas fases de los golpes (con especial atención a la fase de impacto) - Ejecución de los golpes básicos del tenis (derecha, revés, servicio, voleas y remate) - Realización del juego de pies básico (preparación, desplazamiento, colocación y recuperación) <p style="text-align: center;">TÉCNICO-TÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consistencia, seguridad y control en todos los golpes - Utilización de la altura en la trayectoria, la dirección y la profundidad de la pelota <p style="text-align: center;">TÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las fases de juego (fondo, servicio/resto, volea/fondo...) - Conocimiento de la situación del jugador en la pista

II.6.2.3. Objetivos en la etapa de perfeccionamiento. Cuadro resumen de la opinión de diferentes autores

CUADRO II.64. Opinión de diferentes autores con relación a los objetivos perseguidos en la etapa de “Perfeccionamiento”

OBJETIVOS A TENER EN CUENTA EN LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE “PERFECCIONAMIENTO”	
AUTORES	PERFECCIONAMIENTO
CRESPO, CRESPO Y ALVARIÑO (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Perfeccionamiento de la técnica, adquisición de todos los golpes del tenis, aplicación de la táctica, educación del comportamiento y desarrollo de la condición física <li style="padding-left: 40px;">- Dominio de todos los golpes con sus variaciones - Ser capaz emplear conceptos tácticos en un partido de competición <li style="padding-left: 40px;">- Conseguir tener una buena situación - Lograr construir un esquema personal de juego <li style="padding-left: 40px;">- Tener capacidad para analizar los partidos, a los adversarios y el propio estilo de juego
HERNÁNDEZ (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de utilizar todas las presas básicas; familiarización con los efectos liftado y cortado; perfeccionamiento de la derecha, del revés -a una o dos manos- y del servicio (con sus diferentes efectos); correcta realización de la bolea, el remate y el globo <li style="padding-left: 40px;">- Conocer las reglas del juego
ESCUELA NACIONAL DE MAESTRÍA DE TENIS DE LA “RFET” (1999)	<p style="text-align: center;">TÉCNICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje y uso de empuñaduras nuevas y variantes, y de golpes con efecto y de golpes especiales - Mejora del juego de pies, aumento del ritmo, variedad de desplazamientos, aprender a jugar en posiciones de emergencia, anticipación en el fondo y en la red, etc. <p style="text-align: center;">TÉCNICO-TÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perfeccionamiento de la consistencia, precisión, dirección de los golpes, potencia, juego de media pista... <li style="padding-left: 40px;">- Creación de un patrón de juego adecuado a las características del jugador <li style="padding-left: 40px;">- Aumento de la capacidad de decisión <p style="text-align: center;">TÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perfeccionamiento de las situaciones tácticas (subir a la red) y de situaciones de partido jugadas preparadas <li style="padding-left: 40px;">- Realizar competiciones dirigidas y posterior análisis táctico <li style="padding-left: 40px;">- Mejorar la capacidad de adaptación a distintos jugadores y superficies

II.6.2.4. Objetivos en la etapa de competición. Cuadro resumen de la opinión de diferentes autores

CUADRO II.65. Opinión de diferentes autores con relación a los objetivos perseguidos en la etapa de “Competición”

OBJETIVOS A TENER EN CUENTA EN LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE “COMPETICIÓN”	
AUTORES	COMPETICIÓN
CRESPO, CRESPO Y ALVARIÑO (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - El principal objetivo es el éxito en la competición. Se mide por el progreso en las clasificaciones nacionales e internacionales - Los objetivos a este nivel se efectúan de manera individualizada, pues dependen de las características de cada jugador, así como de los momentos de juego a lo largo de la temporada
HERNÁNDEZ (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Perfeccionamiento de las presa de raqueta, del juego de pies y de los servicios con efecto; control de todos los golpes con efecto; ser capaz de utilizar los golpes especiales: la dejada, el globo y el bote pronto - Consolidación del estilo de juego - Mejorar el juego de dobles
ESCUELA NACIONAL DE MAESTRÍA DE TENIS DE LA “RFET” (1999)	<p style="text-align: center;">TÉCNICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar los golpes poco habituales: tras la espalda, por el lado, entre las piernas, etc. - Incremento de la potencia en los golpes - Estabilización y mantenimiento de la técnica en general y durante la competición, y adaptación a de la técnica a las características particulares del jugador <p style="text-align: center;">TÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar el control de los errores no forzados - Incrementar la variedad en el juego, mejorar la adaptación a diferentes superficies de juego, el sentido de la anticipación y la selección de los golpes - Diseño del patrón de juego - Ser capaz de plantear correctamente la táctica para un partido de individuales y dobles <p style="text-align: center;">DE COMPETICIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partidos de individuales y de dobles (competiciones control o preparatorias y competiciones principales) <p style="text-align: center;">COMPLEMENTARIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominio del inglés - Conocer el reglamento de las competiciones nacionales e internacionales - Dominar nociones sobre recuperación tras los partidos

II.6.2.5. Objetivos en la etapa de alta competición. Cuadro resumen de la opinión de diferentes autores

CUADRO II.66. **Opinión de diferentes autores con relación a los objetivos perseguidos en la etapa de “Alta competición”**

OBJETIVOS A TENER EN CUENTA EN LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE “ALTA COMPETICIÓN”	
AUTORES	ALTA COMPETICIÓN
CRESPO, CRESPO Y ALVARIÑO (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - El principal objetivo es el éxito en la competición. Se mide por el progreso en las clasificaciones nacionales e internacionales - Los objetivos a este nivel se efectúan de manera individualizada, pues dependen de las características de cada jugador, así como los momentos de juego que tenga a lo largo de la temporada
HERNÁNDEZ (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar en torno a la competición oficial
ESCUELA NACIONAL DE MAESTRÍA DE TENIS DE LA “RFET” (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos muy similares a los de la fase de competición. Competición a nivel profesional

II.6.3. Metodología de la enseñanza del tenis

En el ámbito del tenis, y, más concretamente, en el marco de la fase de iniciación, los sistemas de aprendizaje del tenis no han considerado suficientemente las limitaciones de los niños a nivel de comprensión del lenguaje, su dificultad para dirigir y mantener la atención a las explicaciones del profesor; su necesidad de aprender jugando..., su inquietud por aportar palabras y gestos al discurso del técnico que le hagan sentirse útil y verse partícipe de su propio aprendizaje.

Así, tradicionalmente, durante el desarrollo de las clases el técnico se limitaba a la explicación de la tarea, a la demostración de la misma, a la práctica de los alumnos imitando la demostración del técnico y corrección de la práctica, empleando básicamente la estrategia analítica de un componente mediante la fórmula de la

repetición. Como expresa Sánchez Bañuelos, este modelo tradicional ha supuesto una enseñanza reiterativa sin relación con la situación real de juego, teniendo el alumno que reaprenderlo para aplicarlo al juego, porque no existía el valor de transferencia entre una situación artificiosa y repetitiva y la situación real de juego.

En este mismo sentido, Rasicci (1986) confirma lo anteriormente expresado, afirmando que el método analítico no se revela como el más adecuado para la enseñanza del tenis, ya que esta modalidad deportiva prevé una continua variación de los golpes y de las diferentes situaciones que se generan en el juego, afirmando que, por lo tanto, *“es muy difícil estandarizar el planteamiento de forma que hay que dejar que el niño pueda experimentar. En la práctica es él mismo quien debe llevar a cabo sus experiencias, de forma bastante espontánea, después de que el profesor le haya presentado el modelo, al que tendrá que adaptarse según sus posibilidades, su creatividad, su experiencia motriz y sus emociones”*.

Considerado lo dicho, e independientemente de la etapa en la que se encuentre el jugador, estimamos fundamental, tal y como expresan Fuentes y Del Villar (1999, p. 72), guiar al tenista a la

“realización de aquellos movimientos técnico-tácticos que se consideran más apropiados o, en su defecto, menos limitadores, para la ulterior evolución del aprendizaje del tenis; todo ello practicando dentro de una dinámica de aprendizaje por descubrimiento que potencie la deducción lógica acerca de cuáles son las soluciones de empleo más rentables, al tiempo que se ofrece un refuerzo teórico explicativo de la mayor eficacia de unos movimientos sobre otros. Para el fin reseñado, efectuamos unas progresivas y adecuadas modificaciones de la situación real de juego que deriven en unas favorables condiciones de búsqueda”.

II.6.3.1. Métodos de enseñanza en el tenis en función de la estrategia en la práctica

López y otros (1990) y Sánchez (1989) se refieren a las diferentes estrategias que pueden utilizarse, y que van desde la global a la analítica, pasando por estrategias de tipo intermedio entre ellas. A continuación, sintetizamos sus propuestas mediante un cuadro (cuadro II.67), así como ejemplos de dichas propuestas referidas al mundo del tenis.

CUADRO II.67. Los métodos de enseñanza en función de la estrategia en la práctica: aplicaciones al tenis

LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN FUNCIÓN DE LA ESTRATEGIA EN LA PRÁCTICA: APLICACIONES AL TENIS
Global pura
Ejecución en su totalidad de la tarea motriz propuesta para su reproducción
Ejecución del servicio liftado completo
Global con polarización de la atención
Ejecución en su totalidad de la tarea, pero solicitando al alumno que preste especial atención a algún aspecto de la ejecución
Ejecución del servicio liftado poniendo especial atención a la flexión de tronco
Global con modificación de la situación real
Ejecución en su totalidad de la tarea propuesta, pero procediendo a la modificación progresiva de las condiciones de realización de la tarea motriz, de manera que en un principio la ejecución se vea facilitada, para posteriormente ir presentando al tenista las condiciones de ejecución cada vez más parecidas a las reales
Ejecución del servicio liftado situando una cinta a una altura de 50 cm sobre la red siendo obligado tener que superarla por su parte superior
Analítica progresiva
Descomposición en elementos de la tarea, comenzando la práctica con la ejecución de un solo elemento, y procediendo después, una vez que este ha sido dominado por el alumno, a la incorporación progresiva de elementos nuevos, hasta la completa ejecución de la tarea (1.ª Fase: Ejecución de parte A, 2.ª Fase: Ejecución de la parte A + parte B, 3.ª Fase: Ejecución de parte A + parte B + parte C, 4.ª Fase: Ejecución de parte A + parte B + parte C + parte D)
Ejecución del servicio liftado en 5 elementos que se van incorporando progresivamente, manteniendo siempre la ejecución de los anteriores elementos:
1) Colocación
2) Brazo-raqueta atrás e inicio de la elevación de la pelota
3) Elevación de la bola y parada
4) Raqueta atrás e impacto
5) Finalización
Analítica secuencial
Descomposición de la tarea motriz en elementos que habrán de ejecutarse de manera aislada y siguiendo una secuencia definida hasta proceder a la síntesis final, una vez que todos los elementos han sido asimilados (1.ª Fase: Ejecución de A, 2.ª Fase: Ejecución de B, 3.ª Fase: ejecución de C, 4.ª Fase: Ejecución de D, 5.ª Fase: Síntesis final -A + B + C + D-)
Semejantes elementos que en la ejecución del servicio liftado (5 elementos), pero ahora ejecución del elemento 1 se efectúa por separado, posteriormente el 2 y así sucesivamente hasta llegar al elemento 5; tras la ejecución de todos los elementos por separado, se efectúa la ejecución completa del servicio liftado
Análisis puro
Descomposición en partes de la tarea, habiendo de empezar la práctica por la ejecución en forma aislada de aquella parte o elemento que el técnico estime como más importante de la tarea a realizar, y procediendo progresivamente a la práctica aislada de todas las partes o elementos, hasta llegar a la síntesis final (1.ª Fase: Ejecución de B -el elemento más importante, a juicio del técnico-, 2.ª Fase: Ejecución de A -segundo elemento en importancia-, 3.ª Fase: Ejecución de C -tercer elemento en importancia-, 4.ª Fase: Ejecución de D -cuarto elemento en importancia, 5.ª Fase: Síntesis final -A + B + C + D-.
Mismos elementos que en la ejecución del servicio liftado, pero ahora se realiza en primer lugar la ejecución del elemento 4, por entenderlo como el más importante para una correcta ejecución de dicho tipo de servicio, posteriormente se ejecuta el elemento 1 por separado, el 2 por separado..., cuando se han ejecutado todos los elementos de forma separada se efectúa la ejecución completa del servicio liftado

Consideradas las referencias anteriores, e incorporándonos al ámbito del tenis, Rasicci (1986, p.17) expresa lo siguiente:

“El método analítico no es el más indicado para la enseñanza del tenis puesto que el tenis es un deporte que prevé una continua variación de los golpes y de las situaciones que se juegan. Por lo tanto es muy difícil estandarizar el planteamiento de forma que hay que dejar que el niño pueda experimentar. En la práctica es él mismo quien debe llevar a cabo sus experiencias, de forma bastante espontánea, después de que el profesor le haya presentado el modelo, al que tendrá que adaptarse según sus posibilidades, su creatividad, su experiencia motriz y sus emociones”.

En este sentido, hemos de tener en cuenta, y respecto de los aspectos metodológicos, básicamente, las siguientes fases, según la Escuela Nacional de Maestría de la Real Federación Española de Tenis (2000, p. 33):

- Fase de aprendizaje: El jugador asimila nuevos contenidos.
- Fase de corrección: El jugador modifica contenidos ya aprendidos pero que se aplicaban de forma errónea.
- Fase de estabilización: El jugador repite una serie de elementos con el fin de incorporarlos de forma consolidada a sus características de juego.

El cuadro que incluimos a continuación (cuadro II.68) recoge los métodos de enseñanza en el tenis de alta competición en función de la estrategia en la práctica y fases de aprendizaje.

CUADRO II.68. Los métodos de enseñanza en función de la estrategia en la práctica en el tenis de alta competición y las fases de aprendizaje en las que se pueden aplicar dichas estrategias

MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN EL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN EN FUNCIÓN DE LA ESTRATEGIA EN LA PRÁCTICA Y FASES DE APRENDIZAJE		
FASE DEL APRENDIZAJE EN LA QUE QUEREMOS INCIDIR	TIPOS DE ESTRATEGIAS	
1. Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	Estrategia global	Estrategia analítica
2. Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido		
3. Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido		

II.6.3.2. Métodos de enseñanza en el tenis en función del estilo de enseñanza: Estilos tradicionales, estilos participativos, estilos individualizadores y estilos cognitivos

Como señala Delgado (1991, p. 50), y procurando sintetizar su parecer respecto a los estilos de enseñanza, decir que los estilos que han gozado de más larga vida en la enseñanza de la Educación Física, han sido esencialmente *transmisores*, ajustándose a la ortodoxia de las fórmulas didácticas tradicionales, sufriendo, posteriormente, algunas modificaciones, debido al influjo de los presupuestos de la Escuela Nueva y al efecto derivado de la inclusión de los nuevos contenidos de la Educación Física, tales como la expresión corporal, los juegos, los deportes.

Presentamos seguidamente, mediante cuadros, los diferentes estilos de enseñanza basándonos en los expuestos por Delgado (1991)⁴⁰ y Mosston y Ashworth (1993)⁴¹, así como posibles aplicaciones al tenis de dichos estilos, a saber: estilos de enseñanza tradicionales (cuadro II.69), estilos de enseñanza participativos (cuadro II.70), estilos de enseñanza individualizadores (cuadro II.71) y estilos de enseñanza cognitivos (cuadro II.72):

⁴⁰ Delgado (1991) aborda el estudio de los Estilos de Enseñanza que promueven un aprendizaje significativo: -los Estilos tradicionales, -los que fomentan la individualización de la enseñanza, -los que posibilitan la participación del alumno, -los que favorecen la socialización, -los que implican cognoscitivamente al alumno, y los estilos que promueven la creatividad. Este libro, junto a al de Mosston y Ashworth (1993), es valorada como una obra ya *clásica* en el panorama de las propuestas didácticas más *novedosas*, adaptada a los presupuestos de la reforma educativa y caracterizada por su claridad expositiva. Este mismo autor (1999) aborda nuevamente las referencias a los estilos de enseñanza en un trabajo titulado “Comparación de la valoración de los estilos de enseñanza por futuros profesores de educación física durante la formación inicial y profesores de educación física en formación permanente”, *Lecturas: Educación Física y deportes*, 12. <http://www.sportquest.com/revista/efd12/estilos.htm>.

⁴¹ Mosston y Ashworth (1993) plantean una propuesta que aborda el estudio de Estilos de Enseñanza como el mando directo, la asignación de tareas, la enseñanza recíproca, el descubrimiento guiado y la resolución de problemas; a éstos se incorporan otros estilos de naturaleza distinta y más actuales, como el autodescubrimiento, la inclusión, el diseño del alumno, los alumnos iniciados, y la autoenseñanza.

CUADRO II.69. **Los métodos de enseñanza en función de los estilos de enseñanza tradicionales: aplicaciones al tenis**

LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN FUNCIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA TRADICIONALES: APLICACIONES AL TENIS	
Mando directo	<p>Este estilo de enseñanza se basa en el supuesto de que determinados estímulos producen la respuesta deseada. Respecto del papel del profesor (en nuestro caso técnico de tenis), éste toma todas las decisiones, establece el lugar para la realización de la práctica y controla de manera constante a los alumnos, al tiempo que da las consignas oportunas, marca el ritmo y procede a la evaluación (de tipo masiva). El papel del alumno queda reducido a la ejecución de las consignas propuestas. La organización de la clase es muy estereotipada, poseyendo la sesión un alto grado de organización. No se tienen en cuenta las diferencias individuales.</p> <p>En el proceso se aplica el esquema demostración, práctica y corrección.</p>
	<p>Los jugadores, en disposición de fila (uno detrás de otro); el primer jugador de la fila efectúa, ante el lanzamiento de bolas por parte del técnico, una volea de derecha, una de revés, una de derecha, una de revés y se coloca al final de la fila; después, el que estaba situado el segundo realiza la misma tarea (cuando un jugador finaliza la tarea, se coloca al final de la fila).</p>
Asignación de tareas	<p>Consiste en la proposición de una serie de tareas por parte del profesor a todos los alumnos y la ejecución individual de éstas por los mismos. El elemento que cambia es la ejecución de los ejercicios, el control de esta variable pasa del profesor a los alumnos. Se aplica el esquema de la instrucción directa, esto es, explicación, demostración, pero en la puesta en práctica es el alumno el que decide el ritmo y la forma de ejecutar la tarea a realizar. El papel del profesor es planificar, proponer, supervisar, corregir, animar, etc. El profesor tiene más libertad de movimientos, evitando de esta manera el aburrimiento que a veces origina la fila. La asignación de tareas supone una enseñanza un poco más individualizada, desde el momento en que cada alumno trabaja a un ritmo acorde con su nivel. La organización es flexible, desterrándose como objetivo la disciplina. Las tareas o bien son únicas, o bien se estructuran en una secuencia con distintos niveles de dificultad. La evaluación es tanto individual como grupal.</p> <p>La asignación de tareas se constituye en un planteamiento didáctico de notoria efectividad a la hora de realizar la acción didáctica en las clases de educación física.</p>
	<p>Jugador A de revés con jugador B de derecha, jugador C volea de derecha con jugador D volea de revés, jugador E volea de revés con jugador F volea de derecha, jugador G derecha con jugador H revés. Después de tres minutos, rotación: A con C, B con D, C con E, D con F, E con G, F con H, G con A, y H con B.</p>

CUADRO II.70. **Los métodos de enseñanza en función de los estilos de enseñanza participativos: aplicaciones al tenis**

LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN FUNCIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA PARTICIPATIVOS: APLICACIONES AL TENIS
Enseñanza recíproca
<p>Este estilo plantea la enseñanza por parejas de alumnos de manera que uno actúa, ejecuta, y el otro observa y corrige los errores, intercambiándose posteriormente los papeles. Lo que cambia es la evaluación, que pasa a ser de los alumnos. Se hace necesario orientar al observador sobre las pautas de observación y corrección. La progresión en la forma de comunicarse con los alumnos es comenzando por una sola tarea simple que se comunica verbalmente o visualmente, pasando posteriormente a series de tareas y programas que pueden comunicarse por medios escritos. Este tipo de organización favorece en los alumnos un mayor desarrollo de los aspectos de índole emocional y social, resultando la participación del alumno en el proceso mucho mayor.</p>
<p>El técnico lanza pelotas a cada jugador para que las impacte de derecha y, mientras tanto, su compañero le observa desde el lateral y le corrige sobre un único aspecto, el que considere que es el error principal; después, se intercambian los papeles.</p>
Microenseñanza
<p>Esta metodológica, que se utiliza cuando el grupo es muy numeroso, consiste en establecer subgrupos de 10-15 alumnos, aproximadamente, eligiendo el profesor un monitor por grupo (elección realizada con relación a la capacidad y status del mismo), monitor que suele ser un alumno aventajado. El técnico de tenis expone la labor para realizar a todos los monitores, informándoles de aspectos relativos a la organización, distribución, actividades, ejecución, aspectos que deben ser tenidos en cuenta, errores más frecuentes, refuerzos, etc. Este estilo de enseñanza exige una planificación detallada y minuciosa de las tareas así como una elección acertada de los monitores de grupo.</p>
<p>El técnico encomienda a tres jugadores de buen nivel dentro del grupo y con capacidad para lanzar pelotas y para efectuar correcciones concretas sobre la volea (poseedores estos alumnos de un cierto dominio del <i>feedback</i> y siendo aceptados por sus compañeros) el control de las clases, cada uno en una pista (previa formación por parte del técnico en las cuestiones relativas a la organización de los jugadores y del material en la pista, las actividades a realizar, cómo deben dar la información inicial y el <i>feedback</i> a los jugadores....). Cada jugador-monitor ocupa una pista con 8 jugadores y realizan las actividades planteadas por el técnico-</p>

CUADRO II.71. **Los métodos de enseñanza en función de los estilos de enseñanza individualizadores: aplicaciones al tenis**

<p align="center">LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN FUNCIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADORES: APLICACIONES AL TENIS</p>
<p align="center">Enseñanza por grupos de nivel</p> <p>Supone el agrupamiento de los tenistas que conforman un grupo en subgrupos de niveles homogéneos, asignándose a cada uno de ellos las tareas convenientes. En el seno de cada subgrupo puede efectuarse un programa de asignación de tareas acorde con el nivel que presente.</p>
<p>Dos filas; en una, el técnico lanza pelotas de revés a tres jugadores que no dominan este golpe, mientras en la otra fila un jugador lanza también voleas a tres jugadores. Cada dos rotaciones completas, otro de los jugadores lanza las pelotas. Posteriormente, el técnico lanza reveses a los tres jugadores de mayor nivel, requiriéndoles un mayor grado de precisión y de potencia que el exigido anteriormente a sus compañeros; mientras tanto, los otros tres jugadores efectúan voleas con el mismo nivel de exigencia que el de sus compañeros, puesto que en este golpe se encuentran al mismo nivel.</p>
<p align="center">Programas individuales</p> <p>Esta tendencia metodológica se resuelve en un nivel en el que el tenista participa de manera más intensa en el proceso, pero requiere que éste haya frecuentado antes otros estilos que le hayan proporcionado independencia y capacidad de trabajo autónomo. Consiste en la programación y adecuación de tareas a nivel individual, adecuadas a las necesidades de cada alumno, mediante orientaciones específicas y variación de la secuencia.. El programa puede desarrollarse en presencia del técnico, con lo que su papel se limita a de un simple observador o para atender posibles consultas, o, por el contrario, puede llevarse a cabo en ausencia del mismo. El objetivo más importante es el de crear personas independientes que puedan autoevaluarse y autoentrenarse.</p>
<p>Un ejemplo podría ser la agenda de entrenamiento que llevan los tenistas a los torneos cuando el técnico no puede acompañar a alguno de ellos.</p>

CUADRO II.72. **Los métodos de enseñanza en función de los estilos de enseñanza cognitivos: aplicaciones al tenis**

LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN FUNCIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA COGNITIVOS: APLICACIONES AL TENIS
<p style="text-align: center;">Descubrimiento guiado</p> <p>Mediante este estilo, que pone un mayor énfasis en los aspectos cognitivos, el alumno no sólo decide la forma de resolver la tarea y el ritmo de ejecución, sino que también participa intelectualmente en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados, busca, compara y descubre por sí mismo, aunque guiado por el profesor. En los estilos anteriores, el profesor era quien tenía y daba las soluciones a los problemas planteados, pero en este estilo el profesor plantea el problema y deja que el alumno ensaye y experimente para hallar la solución adecuada, actuando como orientador en el proceso, guiando al alumno en la dirección conveniente a fin de que encuentre las soluciones adecuadas, proponiéndole nuevas experimentaciones, forzándole a que compare y elija entre las soluciones encontradas.</p>
<p>En dobles, se les pide a los tenistas una situación de partido donde siempre efectúe el servicio el mismo jugador, y su pareja tiene la obligación de cruzarse al menos 2 veces durante cada juego (sugerir señas, decisión en el cruce, etc.).</p>
<p style="text-align: center;">Resolución de problemas</p> <p>Esta opción metodológica parte de la premisa de que el alumno debe encontrar, por sí mismo, las soluciones o respuestas adecuadas. En este estilo de enseñanza, un problema simple puede tener a menudo varias soluciones. El grado de libertad y de participación individual del alumno, independiente del control del profesor, es casi completo. Los procesos de investigación, exploración, descubrimiento y evaluación del valor de lo descubierto son totalmente conducidos y ejecutados por el alumno. El planteamiento de los problemas debe ser minuciosamente estudiado y preparado por el profesor según una serie de pasos sucesivos: -motivación hacia la búsqueda, exposición del tema y sus puntos de interés, -planteamiento del objetivo a conseguir, -suministro al alumno de la información necesaria para encauzar la búsqueda, -condiciones, normas y límites en los que va a desenvolverse el problema.. Respecto de la valoración de este estilo, manifestar que los canales que alcanzan mayor desarrollo son el intelectual y el emocional.</p>
<p>El profesor lanza una pelota suave a la derecha, y otra rápida al revés; el alumno tendrá que llegar a una segunda pelota lanzada con mayor potencia, debiendo descubrir que para llegar a la segunda ha de golpear la primera en situación abierta (posición frontal de los pies respecto de la red) con vistas a facilitar la pronta recuperación tras el golpeo.</p>

II.6.4. Planificación de la sesión

En el análisis de los contenidos tratados en este apartado nos centramos en el examen de la planificación de la propia sesión, y no tanto a la planificación de la temporada, partiendo de la base de que estas son indisociables. Es por esta razón por la que efectuamos a continuación una breve reseña sobre el estado actual en el que se encuentra la planificación, fundamentalmente la periodización, en el tenis de alta competición.

La mayor parte de los autores considera que el desarrollo del trabajo táctico debe venir precedido por un entrenamiento dirigido fundamentalmente a la mejora de la condición física y de los fundamentos técnicos. Así, el período preparatorio general se estructura, según estos autores, mediante la incorporación de tareas que conllevan una elevada carga de trabajo técnico, mientras que el período precompetitivo se caracteriza por un tipo de entrenamiento en el que se plantean situaciones de juego real modificadas, en tanto que todos los períodos de la temporada (preparatorio general, precompetitivo y competitivo) la preparación psicológica no es tratada con suficiente profundidad y rigor sino que, más bien, queda reducida a la experiencia del técnico de tenis.

Nosotros nos mostramos en total acuerdo con Balaguer (1996, p. 143), para quien:

“Durante un partido un jugador necesita estar preparado a muchos niveles. Necesita tener, entre otras cosas: a) una gran habilidad técnica para saber ejecutar los diferentes golpes de este deporte; b) una gran habilidad táctica para decidir las acciones correctas para cada ocasión; c) una buena preparación física para conseguir la velocidad, fuerza, resistencia, agilidad y flexibilidad necesarias para actuar con eficacia a lo largo de todo el partido y d) una buena preparación psicológica para poder conseguir, entre otras cosas, controlar la presión característica de las competiciones, atender a los estímulos que son relevantes en cada ocasión, conseguir un nivel de activación óptimo y proyectarse con energía en cada golpe. Si los jugadores consiguen armonizar los diferentes aspectos de su entrenamiento y entienden que en su funcionamiento no existe separadamente lo físico de lo técnico, ni de lo táctico, ni de lo psicológico, sino que es la acción conjunta de todos estos aspectos lo que les permite que se proyecten como un todo integrado, están en el camino de desarrollarse y actuar al cien por cien de sus posibilidades” (fig. II.26).

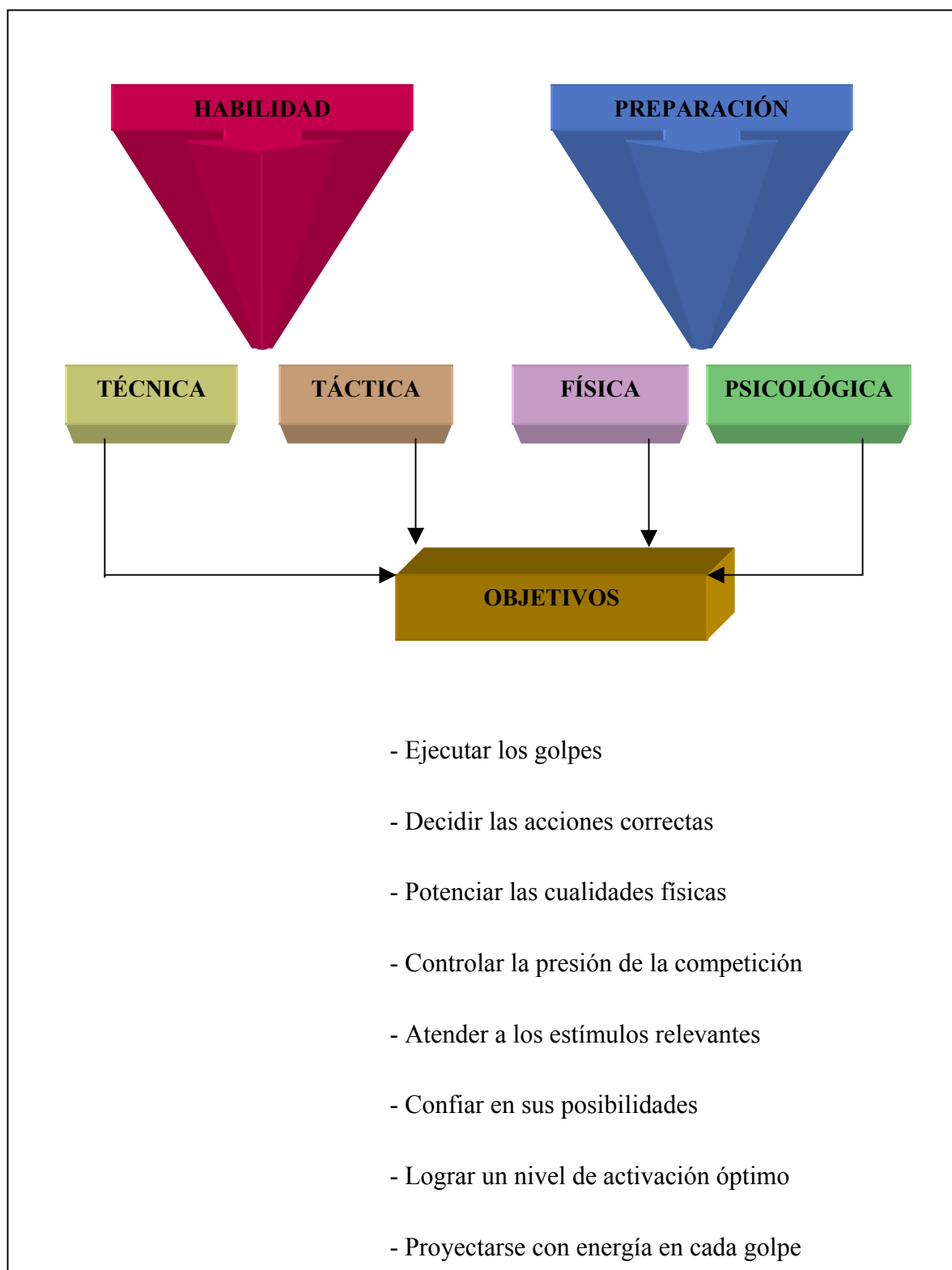


FIG. II.26. Niveles de preparación del jugador de tenis (Adaptado de Balaguer, 1996, p. 143)

Con relación a lo expresado por Balaguer, entendemos que el entrenamiento técnico, táctico, físico y psicológico debe producirse de forma paralela, con objeto de que el tenista inicie la fase de competición debidamente formado y preparado

desde un punto de vista global, facilitándosele con ello la posibilidad de enfrentarse a la situación real de juego con una mayor capacidad de adaptación, al tiempo que se rentabiliza al máximo el tiempo dedicado al entrenamiento.

Asimismo, y refiriéndose al “macrociclo integrado”, señala Navarro (1998, pp. 258-259) que este tipo de estructuración “Agrupa los contenidos y medios de entrenamiento en corto espacio de tiempo con aplicación de éstos en forma de carga acentuada”. El planteamiento de Navarro aboga por que “el deportista tenga todos los contenidos de entrenamiento que se utilizan a lo largo de la temporada, concentrados en períodos más cortos pero suficientes para que se produzcan cambios fisiológicos adaptativos”, quedando la estructura del macrociclo integrado vertebrada en tres fases: “fase general” (centrada en el volumen), “fase específica” (orientada a la intensidad) y “fase de mantenimiento” (destinada a producir la supercompensación del trabajo efectuado en las semanas precedentes), con, en palabras textuales de este mismo autor, “una orientación funcional determinada”, comprendiendo cada una de las fases citadas de uno a cinco microciclos, variando su número en función de la clase de orientación asignada a cada fase (fig. II.27).

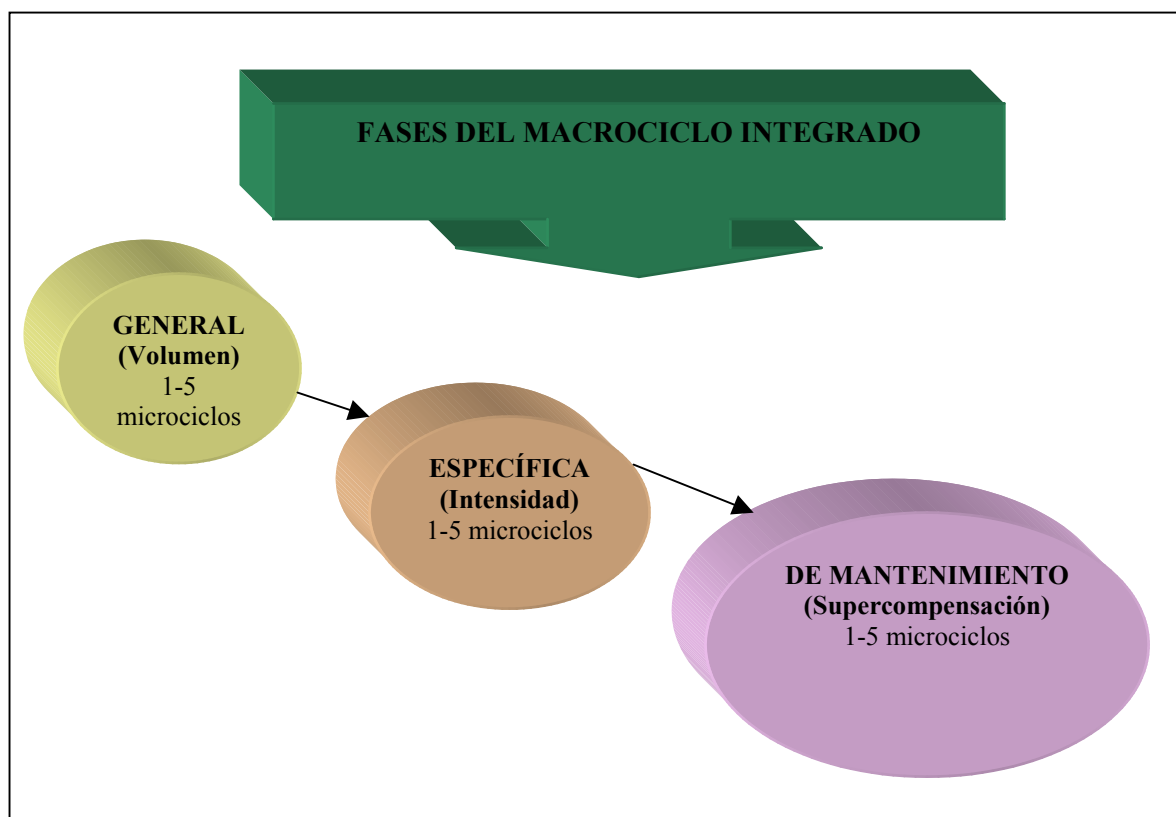


FIG. II.27. Estructura del *macrociclo integrado*. Tomado de Navarro (1998, pp. 258-259)

En línea con las cuestiones arriba consideradas, Cervelló (1999, p. 147) afirma que “*Tradicionalmente, aunque existe acuerdo en considerar que estas parcelas del entrenamiento interactúan entre sí y todas ellas son importantes para el rendimiento deportivo, ha predominado desde el punto de vista práctico la tendencia, poco afortunada, en mi opinión, de desarrollarlas de forma independiente y poco relacionada.*” Así, Cervelló (1999, p. 148) propone una visión integral del entrenamiento que debería contemplar todos estos aspectos (fig. II.28).

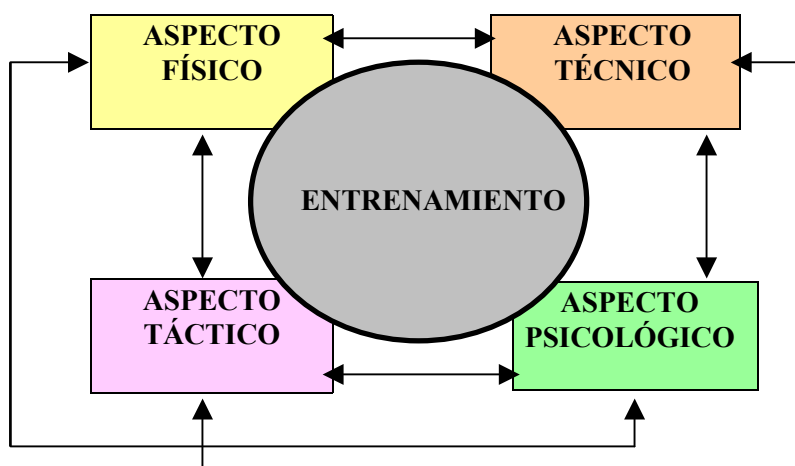


FIG. II.28. Una visión del entrenamiento deportivo (Cervelló, 1999, p. 148)

Evidentemente, para llevar a buen puerto el entrenamiento integrado, resulta necesario sensibilizar y formar a los entrenadores y jugadores en el sentido de tratar de trasladar el conocimiento científico a su formación, haciéndoles ver el beneficio de desplegar y desarrollar en el terreno de la práctica estudios científicos.

Con relación a la periodización del entrenamiento en el tenis de alta competición, nos referimos seguidamente a las opiniones manifestadas por diversos autores.

Margets (1996, p. 81) divide la temporada de tenis en cuatro etapas:

1. *Pre-temporada*: o fase de acondicionamiento general.
Objetivo: mejorar el nivel técnico y físico de los alumnos.
Duración: 5-6 meses para menores de 12 años. Va reduciéndose al aumentar la edad para desaparecer prácticamente en la élite mundial.
2. *Pre-competición*: o fase de acondicionamiento específico. Se reproducen situaciones competitivas (entreno modelado).
Objetivo: preparar al alumno para que afronte en condiciones idóneas la competición.

Duración: 2-3 meses para los pequeños. En niveles más altos se intercalan semanas de entreno entre los torneos.

3. *Competición*: concentrada en los meses de vacaciones para los menores. A medida que avanza la edad van adquiriendo más importancia los resultados.

Objetivo: puesta en práctica del trabajo realizado en las etapas anteriores. Conforme aumenta la edad van adquiriendo más importancia los resultados.

4. *Descanso*: es fundamental descansar de 2 a 3 semanas antes de iniciar la temporada. Además, es conveniente que el entrenador conceda descansos más cortos a lo largo de la temporada si las circunstancias así lo aconsejan (cansancio por exceso de partidos, pérdida de confianza, exámenes).

Objetivo: evitar la saturación del jugador. Permitir que se recupere física y mentalmente”.

Prosigue este mismo autor declarando que “*el entrenador debe coordinar a los diferentes profesionales involucrados (preparador físico, médico, psicólogo) para conseguir los momentos álgidos de forma del jugador en los torneos más importantes*”, en la misma línea de lo expresado anteriormente por Balaguer y por Navarro.

Moure (1996, p.92), pronunciándose con relación a los períodos entre competiciones de tenis de alta competición, indica: “*Aquí simplemente cabe destacar como importante la integración al sistema de entrenamiento de los detalles observados anualmente por el profesor y comentados por el entrenador durante las competiciones y efectuar el programa basándonos en los mismos al igual que evaluar el nivel físico y el estado mental*”.

Por su parte, la “Nick Bollettieri International Coaches Association” (1997), al referirse a la periodización del entrenamiento de tenis de alta competición, puntualiza que se divide en una *fase técnica* (desarrollo la resistencia muscular y cardiovascular, la potencia de piernas, o realizar el entrenamiento más despacio con el objeto de que el jugador pueda concentrarse en la parte técnica, donde se harían las correcciones o mejorías de los golpes, recomendándose no jugar campeonatos), una *fase de pre-competición* (trabajar la estrategia y tácticas del juego, realizar partidos a fin de evaluar la fase de aprendizaje...), una *fase de competición* (jugar partidos y campeonatos, se efectúa un trabajo de velocidad y agilidad, etc.), y una *fase de descanso* (entrenamiento suave de 30 a 90 minutos, no se disputan partidos, el entrenamiento específico de tenis se cruza con el entrenamiento en otros deportes, etc.).

II.6.4.1. Diseño de las tareas de la sesión

II.6.4.1.1. Los ejercicios de la sesión

Dentro de los ejercicios propuestos para su realización durante la sesión vamos a tener en cuenta dos aspectos:

- A) Los medios técnico tácticos: los golpes.
- B) Las situaciones tácticas.

A) Los medios técnico tácticos: los golpes

A la hora de planificar una sesión de entrenamiento para tenistas de alta competición, se revela fundamental tener una idea clara de cuáles son todos los golpes que puede efectuar el tenista de elite durante un partido, así como la aplicación táctica derivada de los diferentes golpes del tenis.

De esta manera, el conocimiento profundo de los diferentes fundamentos técnico-tácticos, en nuestro caso de los principales tipos de golpes del tenis, se constituye en un aspecto fundamental para un entrenador que quiera dotar a sus sesiones de la mayor calidad posible, por la gran contribución que dicho bagaje de conocimientos puede aportar al entrenador, por lo respecta al incremento de su capacidad de análisis de cada gesto técnico-táctico y a la aplicación de la misma para facilitar el detectar y pulir los distintos componentes inherentes a cada uno de los fundamentos tecnico-tácticos de sus jugadores, todo ello pensando en que la ejecución de los distintos golpes se realice con la mayor fluidez, economía y eficacia posibles (y respetando siempre las características individuales de cada jugador). Asimismo, el referido conocimiento de los diferentes golpes proporciona al entrenador una herramienta de trabajo enormemente útil, puesto que potencia su capacidad para conocer las diferentes opciones tácticas con que cuenta cada jugador en función del nivel de dominio que de cada golpe posee y las diversas utilidades de cada golpe en cada situación de juego.

A continuación, mediante los cuadros resumen que siguen (cuadros II.73, II.74, II.75, II.76 y II.77), nombramos los golpes más habituales en el tenis y sus aplicaciones tácticas.

CUADRO II.73. Grupos de golpes del tenis de alta competición

GRUPOS DE GOLPES DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
GOLPES DE PUESTA EN JUEGO DE LA PELOTA
GOLPES DE SITUACIÓN VINCULADOS A LA PUESTA EN JUEGO DE LA PELOTA
GOLPES DE FONDO Y DE MITAD DE PISTA
GOLPES DE SITUACIÓN VINCULADOS A LOS GOLPES DE FONDO Y DE MITAD DE PISTA
GOLPES DE RED
GOLPES DE SITUACIÓN VINCULADOS A LOS GOLPES DE RED
GOLPES DE EMERGENCIA

CUADRO II.74. **Golpes de puesta en juego de la pelota y golpes de situación vinculados a la puesta en juego de la pelota. Aplicaciones tácticas al tenis de alta competición**

GOLPES DE PUESTA EN JUEGO DE LA PELOTA Y GOLPES DE SITUACIÓN VINCULADOS A ÉSTOS. APLICACIONES TÁCTICAS AL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN	
GOLPES	APLICACIONES TÁCTICAS
GOLPES DE PUESTA EN JUEGO DE LA PELOTA	
PRIMER SERVICIO PLANO	El servicio consiste en poner en juego la pelota. De entrar con suficiente potencia la pelota en el cuadro de saque, es un golpe muy difícil de restar -la mayor parte de puntos directos de servicio se hacen mediante el servicio plano, o con un pequeño componente de efecto liftado para darle un poco más de seguridad al golpe-, por el poco tiempo de que el jugador dispone para reaccionar como consecuencia de la velocidad que lleva la bola. Así, es especialmente eficaz su uso en pistas <i>rápidas</i> . En el circuito profesional, destacan los muy potentes servicios de M. Philippoussis y de G. Ivanisevic.
PRIMER SERVICIO LIFTADO	Se emplea, con una no excesiva carga de efecto, en situaciones donde el jugador desea obtener un alto porcentaje de primeros servicios al tiempo que estos sean ofensivos y puedan desequilibrar lo suficientemente al jugador contrario como para o hacer un punto directo de servicio o para, tras un resto en situación forzada del jugador contrario, ganar el punto desde las proximidades de la red.. Decir también que el primer servicio liftado se emplea con mucha asiduidad en el juego de dobles, debido a que se procura con el efecto liftado tener un porcentaje mayor en el primer servicio que en el juego de individuales por poder ganar el compañero del jugador al servicio, tras el correspondiente resto, ganar el punto en la red. Dos claros exponentes son los jugadores P. Sampras y B. Becker.
PRIMER SERVICIO CORTADO	Se emplea con bastante frecuencia, puesto que dificulta en gran medida ejecución de un buen resto, sirve para abrir ángulo -en el caso de un jugador diestro que se dispone a realizar un servicio dirigido a la parte externa del cuadro de saque derecho del jugador contrario-, para hacer un punto directo -en el caso de un jugador diestro que realiza un servicio dirigido a la parte interna del cuadro de saque izquierdo del jugador contrario-. Es especialmente útil para el jugador zurdo debido a que mediante la ejecución de su saque dirige la pelota al revés del adversario (el revés suele ser, habitualmente, un golpe más débil que la derecha en todo jugador). El caso que quizá mejor identifique la utilidad de este tipo de servicio es el del gran jugador zurdo, ya retirado de la alta competición, J. McEnroe, quien, adoptando una peculiar disposición su cuerpo (casi de espaldas a la red), proporcionaba una gran carga de efecto cortado a sus servicios, rematando los puntos en la red tras la correspondiente subida a la misma. Es un golpe muy correctamente ejecutado por jugadores como M. Ríos y el español C. Moyá.
SEGUNDO SERVICIO PLANO	El servicio plano suele emplearse como primer servicio debido al gran riesgo existente en que la pelota se quede en la red o bote fuera del cuadro de saque del rival, debido a que la pelota lleva una trayectoria descendente, hecho este que pone al jugador en peligro de cometer una <i>dobte falta</i> (pérdida del punto por errar las dos posibilidades de servir que existen cada vez que el jugador se dispone a poner en juego la pelota).
SEGUNDO SERVICIO LIFTADO	Se emplea en la práctica totalidad de la ejecución de los segundos servicios, debido a que aporta una gran seguridad por la parábola que describe la pelota y que facilita salvar la red al tiempo que, debido al bote alto de la pelota tras el bote -fruto de la rotación de la misma hacia delante-, se puede mantener al jugador contrario lejos de la red -dificultando sus posibilidades de ataque.
SEGUNDO SERVICIO CORTADO	Se emplea con muy poca asiduidad en individuales, por el contrario es muy empleado junto con una importante carga de efecto liftado, para mantener al jugador contrario lejos de la red al mismo tiempo que , con la carga de efecto cortado podemos mantenerle alejado del centro de la pista -en el caso de un jugador diestro que se dispone a realizar un servicio dirigido a la parte externa del cuadro de saque derecho del jugador contrario-, o para mantenerle en el centro de la pista -en el caso de un jugador diestro que se dispone a realizar un servicio dirigido a la parte interna del cuadro de saque izquierdo del jugador contrario.
GOLPES DE SITUACIÓN VINCULADOS A LA PUESTA EN JUEGO DE LA PELOTA	
RESTO OFENSIVO	El resto consiste en responder al servicio realizado por el jugador contrario Crespo y Miley (1999, p. 89) expresan que “El objetivo principal del resto ofensivo es presionar al jugador que saca. Se emplea generalmente contra primeros servicios débiles o contra segundos servicios. Al ejecutar restos ofensivos, los jugadores avanzados frecuentemente “cubren” su revés y se desplazan para pegar una derecha liftada o plana de dentro hacia fuera desde el rincón del revés dirigida al golpe más débil del adversario”. Un ejemplo de un gran restador ofensivo es el caso de A. Agassi.
RESTO DEFENSIVO	Para Crespo y Miley (1999, p. 89), “El objetivo principal del resto defensivo es mantener la pelota en juego. Normalmente se utiliza contra primeros servicios muy potentes o contra segundos servicios angulados. Al ejecutar un resto defensivo, los jugadores avanzados “bloquean” la pelota para quitarle velocidad. El resto defensivo puede consistir en un golpe alto y profundo, si el adversario se queda en el fondo, o un golpe en el que la pelota “cae” a los pies o un globo alto, si el adversario saca y sube a la red”.

CUADRO II.75. **Golpes de fondo y de mitad de pista y golpes de situación vinculados a los golpes de fondo y de mitad de pista. Aplicaciones tácticas al tenis de alta competición**

GOLPES DE FONDO Y DE MITAD DE PISTA Y GOLPES DE SITUACIÓN VINCULADOS A ÉSTOS. APLICACIONES TÁCTICAS AL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN	
GOLPES	APLICACIONES TÁCTICAS
GOLPES DE FONDO Y DE MITAD DE PISTA	
DERECHA PLANA	Se trata de aquel golpe en el que la raqueta golpea la pelota sin la aplicación de efecto a la misma. Al no llevar la bola efecto liftado, existe una mayor probabilidad de que la bola se quede en la red o bote fuera de la pista. Es especialmente eficaz cuando se emplea en pistas de superficie de juego rápida. Se emplea cuando el jugador pretende ganar el punto directamente, para efectuar un <i>passing-shot</i> paralelo, cuando pretende subir a la red, cuando se quiere <i>coger</i> al jugador contrario a <i>contra-pie</i>
DERECHA LIFTADA	Se trata de aquel golpe de derecha que se ejecuta aplicando efecto liftado -de avance- a la pelota. La derecha liftada tiene un uso frecuente en pistas de superficie lenta, que, por el efecto que lleva la pelota, proporciona al jugador que lo efectúa tiempo suficiente para alcanzar la posición adecuada en la pista. A. Corretja y A. Costa la ejecutan a la perfección, tanto para mantener al contrario en el fondo de la pista, como para subir a la red, abrir ángulos, efectuar un <i>passing-shot</i> cruzado...
DERECHA SOBRE-LIFTADA	Se trata de aquel golpe de derecha que se ejecuta aplicando una gran cantidad de efecto liftado a la pelota. Se constituye en un golpe empleado por pocos jugadores, siendo el caso más claro el del jugador español A. Berasategui, o el del ya retirado K. Carlsson, revelándose como. un golpe muy eficaz en tierra batida para que un jugador de fondo mantenga al fondo de la pista al jugador contrario.
DERECHA CORTADA	Se trata de aquel golpe de derecha que se ejecuta aplicando efecto cortado -de retroceso- a la pelota. Es un golpe muy poco empleado, salvo para el <i>resto de bloqueo</i> o para alguna situación de <i>emergencia</i> (cuando se llega de manera muy forzada a la pelota).
REVÉS PLANO	Es un golpe magníficamente ejecutado por T. Henman, pero poco empleado en la actualidad.
REVÉS LIFTADO	Se usa frecuentemente para <i>abrir</i> ángulos, mantener al contrario en el fondo de la pista, pasarle cuando inicia la subida a la red... El revés liftado a una mano es empleado magistralmente por F. Mantilla y G. Kuerten, y el revés liftado a dos manos por E. Kafelnikov y A. Sánchez.
REVÉS SOBRE LIFTADO	Se trata de aquel golpe de revés que se ejecuta aplicando efecto muy liftado a la pelota. Este golpe es muy poco empleado por los jugadores.
REVÉS CORTADO	Se trata de un golpe cuya ejecución, especialmente la de un revés golpeado de forma paralela, resulta muy apropiada para iniciar la subida a la red mediante el <i>paso de tango</i> . Se emplea también el revés cortado como respuesta a bolas altas del contrario y en el <i>resto de bloqueo</i> .
REVÉS MUY CORTADO (CHOP)	Se emplea fundamentalmente para realizar una dejada, ya que la pelota, tras impactar con las cuerdas, realiza una gran rotación hacia atrás que hace que la pelota tienda a volver hacia el jugador que realizó dicho golpe.
GLOBO DEFENSIVO	Se trata de aquel golpe en el que se eleva considerablemente la pelota sin intención de ganar el punto -normalmente se emplea un efecto cortado o sin efecto-. En su recorrido antes de botar concede al jugador que lo efectúa tiempo suficiente para recuperar la colocación. La aplicación más frecuente de este golpe tiene lugar cuando el adversario se encuentra sobre la red o avanzando hacia la misma.
GLOBO OFENSIVO	La pelota describe una trayectoria notablemente más baja que en el globo defensivo, al tiempo que se aplica a la misma un efecto liftado a fin de que la pelota adquiera mayor velocidad al botar en la pista, dificultando su devolución. El factor sorpresa es fundamental en este tipo de golpes, que conviene enviar al revés del contrincante para incrementar su eficacia. Es muy bien ejecutado por A. Corretja.
DEJADA	Este golpe tiene como objetivo que la pelota caiga a escasos centímetros al otro lado de la red, exigiendo por parte del jugador que lo efectúa el <i>esconder</i> el golpe a fin de sorprender al adversario. Es empleada con un enorme acierto por G. Kuerten.
BOTE PRONTO	Se trata de aquel golpe en el que se impacta a la pelota nada más botar. Se da con mucha frecuencia en situaciones de subida a la red tras el servicio. Un claro ejemplo de frecuencia de empleo de dicho golpe y de magnífica ejecución es el de P. Sampras.
GOLPES DE SITUACIÓN VINCULADOS A LOS GOLPES DE FONDO Y DE MEDIA PISTA	
GOLPES DE APROXIMACIÓN A LA RED	Debe hacerse ante una pelota corta y fácil del contrario, orientando la pelota al punto más débil del mismo. Alcanzada la red, el jugador podrá ganar el punto a la primera o a la segunda volea. Con el revés se emplea mucho el <i>paso de tango</i> , aplicando a la pelota un efecto cortado. El golpe de aproximación es magistralmente ejecutado por M. Seles, tanto de derecha como de revés.
PASSING-SHOT	Se produce cuando, tras encontrarse un jugador en la red, el rival consigue sobrepasarle mediante cualquier tipo de golpe por uno de ambos lados.

CUADRO II.76. **Golpes de red y golpes de situación vinculados a los golpes de red. Aplicaciones tácticas al tenis de alta competición**

GOLPES DE RED Y GOLPES DE SITUACIÓN VINCULADOS A ÉSTOS. APLICACIONES TÁCTICAS AL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN	
GOLPES	APLICACIONES TÁCTICAS
GOLPES DE RED	
VOLEA A MEDIA ALTURA	La volea, constituida en un golpe rápido y corto, consiste en el golpeo de la pelota antes de que ésta bote en el suelo de la pista, y, frecuentemente, con el jugador colocado en un punto muy próximo a la red, por lo que suele resultar generalmente un golpe decisivo, siendo habitual que la volea venga precedida del <i>paso separado</i> (caer con ambos pies simultáneamente en el suelo para reclutar la energía proveniente de un desplazamiento y posterior salto a caer con los citados pies). En el circuito, destacan por su buena volea jugadores como R. Krajicek y P. Sampras.
VOLEA ALTA	Las voleas altas tienen una aplicación ofensiva cuando la bola del jugador contrario es fácil de volear, ya que el jugador a volear tiene una gran ángulo para realizar un movimiento descendente sin riesgos de que la bola se quede en la red –especialmente, por el gran ángulo que se le puede dar a la bola, la voleas altas cruzadas son muy eficaces.
VOLEA BAJA	Se constituye en un golpe de recorrido muy corto (comenzando éste a la altura de la rodilla más adelantada y terminando aproximadamente a la altura de la cadera), desde el momento en que el tiempo para la conexión del golpe es muy escaso. Tiene frecuente aplicación en aquellas ocasiones en las que el jugador, en su ascensión hacia la red, recibe una pelota baja del contrario.
VOLEA PLANA O CORTADA DESDE MITAD DE PISTA	Se trata de aquella volea que suele emplearse como primera volea, generalmente tras la realización de un primer servicio o tras un golpe de construcción desde el fondo de la pista y ascensión del jugador hacia la red tras dicho golpe. Es un golpe, conocido por numerosos autores como <i>primera volea</i> no suele tener por objetivo, por la dificultad que entrañaría, ganar el punto directamente con dicha volea sino, mediante un movimiento de <i>bloqueo</i> de la bola procurar enviar la bola al fondo de la pista del jugador contraria y que bote rasa -de ahí que sea plana o cortada, para que bote poco- para aproximarse a volear más próximo a la red en una segunda volea que sea definitiva (se envía la pelota baja al jugador contrario para que al tener que levantarla le sea más complejo realizar un <i>passing-shot</i> .
VOLEA LIFTADA DESDE MITAD DE PISTA	<i>La volea de derecha liftada</i> es cada vez más empleada, suele usarse cuando el jugador se encuentra en el fondo y, tras <i>presionar</i> al contrario, este le envía una bola <i>blanda</i> y alta destinada a botar a 1 o 2 metros por detrás de la línea horizontal de los cuadros de saque que es impactada desde las proximidades de la referida línea horizontal y a la altura del hombro mediante un golpe de derecha liftada sin dejar botar la pelota, con el objeto de incrementar las posibilidades de salvar la red. Requiere una gran coordinación, y es empleada con gran acierto por, entre otros jugadores, T. Muster (ya retirado de la alta competición), M. Hingis y L. Davenport. La volea de revés liftada es muy poco empleada (dificultad a la hora la de imprimir a la bola un efecto liftado mediante la acción de la musculatura extensora del brazo, menos potente que la flexora -empleada en las voleas de derecha-).
VOLEA AL CUERPO	Suele producirse cuando uno de los jugadores se encuentra en la red, y el jugador contrario, al llegarle la bola muy <i>blanda</i> y no disponiendo de buenas posibilidades de sobrepasar al jugador situado en la red, bien mediante un globo bien mediante un <i>passing-shot</i> , opta por lanzar la pelota al cuerpo del jugador situado en la red.
VOLEA DE DEJADA	Se constituye en un golpe muy efectivo para concluir un punto en el que la pelota del rival llega bastante lenta (una bola rápida dificultaría sobremanera el control de la bola para dejarla <i>muerta</i> al otro lado de la red). En las voleas de dejada, se impone la necesidad de prestar la máxima atención no a la potencia conferida al golpe sino al control de la bola y a la dirección de la misma.
VOLEA DE GLOBO	Se emplea fundamentalmente cuando los dos jugadores se encuentran en las proximidades de la red y uno de ellos decide tratar de sobrepasar al contrario por encima.
REMATE TRAS BOTAR LA PELOTA	Este golpe presenta grandes similitudes con el servicio respecto de su ejecución, siendo el recorrido más corto. El remate tras botar la pelota suele aplicarse cuando el jugador contrario envía un globo defensivo y se opta por dejar botar la pelota para orientarse perfectamente con relación a la misma, dando por hecho que el remate dispone de plenas garantías de que, independientemente de la mejoría en la recolocación del jugador contrario, debida al mayor tiempo transcurrido hasta la realización del remate, va a constituirse en un golpe definitivo.
REMATE SIN DEJAR BOTAR LA PELOTA	Este tipo de remate se da con mucha mayor frecuencia que el remate tras botar la pelota, debido a que, normalmente, suele emplearse cuando el jugador contrario trata de sobrepasar con un globo ofensivo liftado al jugador situado en las proximidades de la red. Tenemos, como ejemplos, los remates de revés popularizados por G. Vilas y los remates con salto (impulsándose con una pierna -acción de <i>tijera de piernas-</i> e impulsándose con dos piernas -del que P. Sampras es un gran especialista-).
A LOS GOLPES DE SITUACIÓN VINCULADOS GOLPES DE RED	
CONTRA DEJADA	Se trata de efectuar una dejada inmediatamente a continuación de una dejada efectuada por el jugador contrario. Suele emplearse cuando, al ir a golpear una dejada, el jugador, al observar que el contrario espera un golpe al fondo de la pista, ejecuta una dejada.

CUADRO II.77. **Golpes de emergencia. Aplicaciones tácticas al tenis de alta competición**

GOLPES DE EMERGENCIA. APLICACIONES TÁCTICAS AL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN	
GOLPES	APLICACIONES TÁCTICAS
GOLPE BAJO DE ESPALDAS A LA RED	Suele aplicarse en situaciones de emergencia tras correr por un globo enviado por el rival, y no disponer el jugador de tiempo para girarse a fin de efectuar un golpe de derecha o de revés. Normalmente, se emplea para intentar un <i>passing-shot</i> (empuñadura Continental) o para un globo defensivo (empuñadura Este de revés).
GOLPE DE ESPALDAS A LA RED ENTRE LAS PIERNAS	Se ejecuta en ocasiones similares a las del golpe bajo de espaldas a la red, sobre todo cuando la pelota bota justo delante del cuerpo del jugador que corre al fondo de la pista de espaldas a la red. Fue popularizado por G. Vilas.

Presentamos, por último, diferentes medios susceptibles de ser empleados para el entrenamiento de los aspectos técnico-tácticos (cuadro II.78), en relación con los golpes del tenis de alta competición y sus aplicaciones tácticas.

CUADRO II.78. Medios técnico-tácticos para el entrenamiento del tenis de alta competición

MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS PARA EL ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN	
Ejercicios al ritmo real de partido (similares exigencias de potencia, frecuencia de golpes)	
Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión de entrenamiento (conos, gomas, objetos colocados en el suelo de la pista simbolizando la posición de los pies...)	
Ejercicios con máquina “lanzapelotas”	
Uso de ejercicios en frontones	
Uso de ejercicios en pistas marcadas (pistas pintadas con dianas y áreas en zonas determinadas a las que hay que dirigir los golpes)	
Uso de paneles (mecanismos colocados en algún lugar de la pista para golpear sobre ellos o sobrepasarlos)	
Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	
Uso de medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	
Uso de medios audiovisuales en la propia pista de tenis	
Uso de entrenamientos con “cubos” sin tener que seguir una secuencia lógica de partido	
Uso de entrenamientos con “cubos” teniendo que seguir una secuencia lógica de partido	
Uso del entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos	
Uso del entrenamiento basado en el peloteo entre los alumnos y el profesor	
Uso de situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	
Uso del entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	
Uso del entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas para potenciar ciertos aspectos del juego técnicos, tácticos, físicos y psicológicos	
Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	
Empleo del entrenamiento en dobles con el objetivo de mejorar el juego en individuales	

B) *Las situaciones tácticas*

El entrenamiento táctico se constituye, por una parte, en un fin en si mismo, en el sentido de que este tipo de entrenamiento implica una inequívoca y positiva transferencia táctica con relación a la situación real de partido, y, por otra, en un medio, en el sentido de que procuramos con el entrenamiento táctico mantener o perfeccionar una serie de golpes concretos que se dan con una mayor frecuencia según qué ejercicio de entrenamiento táctico realicemos. Así, al diseñarse un determinado ejercicio que tenga como objetivo entrenar una determinada situación táctica del juego, estimamos fundamental partir de la base de que la ejecución de los golpes implicados en dicha situación tiene que ser entrenada teniendo en cuenta la dirección que queremos dar a la pelota en función de los requerimientos de la situación táctica a entrenar, así como el efecto, la velocidad, la profundidad y la altura que debemos imprimir a la misma en cada momento de dicha situación; todo esto último con relación a la dirección, efecto, velocidad, profundidad y altura que, en función de la propia situación táctica, va a imprimir a la pelota el jugador contrario, así como con relación a la posición del jugador contrario y a la nuestra en la pista e, igualmente, en consideración con los puntos fuertes y débiles del jugador contrario y de los nuestros propios, el tipo de superficie de la pista, etc.

Al hilo de lo expresado, hemos de manifestar que el mecanismo de ejecución técnica de cada golpe debe atender a la situación real de partido, dependiendo, por lo tanto, dicho mecanismo de ejecución de los mecanismos de percepción de la situación (posición nuestra y de nuestro oponente, tipo de golpe efectuado por el jugador contrario, golpes sobre los cuales tenemos un mayor dominio...) antes de efectuar cada golpe y de la correspondiente toma de decisión sobre qué hacer respecto de dicha percepción (realizar un revés cortado al lado del revés del jugador contrario ante una pelota a media pista y subir a la red, en el supuesto de que tengamos facilidad para volear o rematar y que el jugador contrario no tenga facilidad para levantar la pelota y controlar la dirección de su golpe cuando la pelota le llega baja a su revés; efectuar un globo defensivo ante una derecha plana ganadora del jugador rival que nos saca totalmente de la pista, procurando con este globo ganar tiempo simplemente para recolocarnos ante la dificultad de efectuar un golpe de ataque por la posición de desventaja en la que se encuentra nuestro cuerpo y que nos impide un mínimo control de nuestro golpe...).

A la vista de las consideraciones expuestas anteriormente, hemos de señalar que los mecanismos de percepción, decisión y ejecución tienen que integrarse de manera planificada si deseamos diseñar un ejercicio de entrenamiento táctico, respetándose de esta forma la calidad de la ejecución de cada golpe y la oportunidad de la realización del mismo (tomar una adecuada decisión basada en una adecuada percepción de cada situación).

Por otra parte, entendemos que a la hora de diseñar un entrenamiento táctico, hay que tener en cuenta, partiendo del análisis y comprensión de una situación real de partido, qué situación táctica es la que provoca que tengamos que realizar el golpe o golpes que queremos entrenar, a saber: si el golpe a entrenar es la dejada, tendremos que conocer en profundidad las situaciones previas que hacen más rentable la ejecución de dicho golpe (por ejemplo, si queremos realizar una dejada, una de las maneras de provocar una mayor eficacia de la misma consiste en alejar previamente al jugador contrario lo máximo posible de la red mediante golpes profundos y con una alta carga de efecto liftado). Igualmente, será necesario conocer las situaciones posteriores que se desprenden de la realización de una dejada (por ejemplo, si hemos efectuado una dejada y el jugador consigue llegar a la misma, tendremos que intentar pasarle lateralmente, por arriba o realizando un tiro al cuerpo).

De la manera indicada, teniendo en cuenta la situación previas y posteriores al golpe a entrenar, conseguiremos entrenar un golpe o varios golpes dentro del entorno táctico en el que se dan con una mayor asiduidad (decimos *golpe* o *varios golpes* porque, aunque el golpe principal a entrenar fuese la dejada, si el jugador contrario percibe que vamos a realizarla y corre hacia la red, una de las posibilidades es reaccionar ante la anticipación del adversario cambiando rápidamente la ejecución de la dejada por un golpe de control plano y bajo que dificulte su progresión a la red mediante un golpe de ataque, y, en consecuencia, dentro de la situación táctica en la que se integra la dejada, estos otros tipos de golpes alternativos deben ser también entrenados en su justa medida).

En conformidad con lo anotado, señalemos que el entrenamiento de los golpes para su aprendizaje, mantenimiento y perfeccionamiento deben realizarse en ocasiones en situaciones cerradas, donde no exista un nivel de incertidumbre importante que limite la pretendida progresión en la correcta ejecución de cada golpe, extremo este fundamental, pero entendemos que en demasiadas ocasiones se

pasa de un entrenamiento totalmente cerrado (técnico) a un entrenamiento totalmente abierto (jugar un partido de entrenamiento). En este sentido, nosotros nos decidimos por un elemento integrador de estos dos tipos de entrenamientos, el entrenamiento táctico programado y diseñado en función de los objetivos técnico-tácticos que queremos entrenar de manera especial. De esta manera procuramos respetar una correcta ejecución técnica, al tiempo que potenciamos que el jugador pueda adaptar dicha ejecución -golpe- al entorno táctico con el que está más íntimamente ligada la ejecución técnica.

Las consideraciones arriba manifestadas nos revelan la importancia de entrenar los aspectos técnico-tácticos mediante el entrenamiento modelado. Al hablar de este tipo de entrenamiento, Stojan (1988, p.26) se expresa en los siguientes términos: *“significa simular la atmósfera del partido y sus actuaciones más comunes e importantes durante el entrenamiento. En el sentido más amplio del término, la práctica de cualquier golpe, táctica y cualidad física está incluida dentro del entrenamiento modelado. Por ejemplo, para preparar un partido sobre pista rápida es mejor entrenar en especial el servicio, el resto, la volea, el remate y el passing-shot. Los golpes de fondo son los menos importantes”*.

En este sentido, Rasicci (1986, p.2) se refiere a algunos aspectos que deben ser considerados a la hora de proceder al planteamiento y desarrollo de un entrenamiento modelado en el tenis, entre los cuales citamos la importancia que el entrenador debe dar, a la hora de entrenar, a las superficies de la pista y al entrenamiento real y contenidos de los ejercicios. Asimismo, Schönborn (1989, p. 45) considera también que debe entrenarse de la manera lo más parecida posible a un partido de tenis.

En consonancia con lo declarado, para el diseño de un entrenamiento táctico de calidad resulta fundamental partir de un profundo análisis de aquellas situaciones tácticas que se dan con una mayor frecuencia en la dinámica real de juego, en los partidos de competición. Debido a la gran cantidad de situaciones tácticas existentes, enumeramos aquellas que, a nuestro juicio, cubren básicamente los distintos posibles patrones de juego existentes y, por ende, implican, en mayor o menor medida, la ejecución de la totalidad de los numerosos y diferentes tipos de golpes que se dan en el deporte del tenis. Estas situaciones son las siguientes (cuadro II.79):

CUADRO II.79. **Situaciones tácticas susceptibles de ser entrenadas de manera especial, considerando los requerimientos del jugador de tenis de alta competición durante un partido**

SITUACIONES TÁCTICAS ESPECIALMENTE IMPORTANTES EN EL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
“Situación 1”: Con relación a la situación de “servicio y subida a la red”
“Situación 2”: Con relación a la situación de “resto y subida a la red”
“Situación 3”: Con relación a la situación de “resto”
“Situación 4”: Con relación a la situación de “ejecución de golpes desde el fondo de la pista con intención no defensiva (de construcción o de ataque)”
“Situación 5”: Con relación a la situación de “ejecución de golpes desde el fondo de la pista con intención defensiva”
“Situación 6”: Con relación a la situación de “ejecución de golpes de aproximación a la red”
“Situación 7”: Con relación a la situación de “atraer al jugador contrario a la red”

II.6.5. Destrezas de comunicación

II.6.5.1. Información inicial

La información verbal ofrecida por el entrenador a los tenistas en el contacto inicial que tiene con ellos se constituye en el primer paso de la sesión de entrenamiento, centrado el objetivo de esta información inicial en presentar cada una de las tareas que debe realizar el tenista a lo largo de la sesión de entrenamiento.

Con relación a la cardinal importancia que reviste el hecho de ofrecer a los alumnos una información inicial adecuada, Piéron (1988; citado por Del Villar y Fuentes, 1999, p.8), tras los resultados de las investigaciones realizadas por Mohr y Barrett (1962) y Davies (1982), afirma que *"cuando los educandos han asistido a una presentación de la tarea y recibido detalladas explicaciones sobre los principios motores de su realización, obtienen mejores resultados que cuando se comprometen en la tarea sin más indicaciones"*. En este mismo sentido, Martens (1999, p. 8) afirma *"Entrenar es, en su esencia, un proceso de comunicación"*.

Al hilo del párrafo anterior, en el que Piéron manifiesta su parecer acerca de la importancia de un adecuado empleo de la información inicial, anotemos que un estudio sobre el comportamiento del profesor, en el que se comparan dos grupos de profesores con especializaciones profesionales diferenciadas en la enseñanza del atletismo, Rosado y otros (1997), refiriéndose en el apartado dedicado a la revisión

de la literatura (p.44), y, más concretamente, al análisis multidimensional de la instrucción, señalan que la transmisión de la información se constituye en una de las competencias fundamentales de los profesores. Estos autores (1997, p. 44) manifiestan, asimismo, que el estudio de los objetivos, de las estrategias, de los contenidos y de los momentos de comunicación de la información han sido concretizados, fundamentalmente, en la enseñanza en general, habiéndose realizado en el área de la Educación Física y del Deporte escasos estudios, en los cuales se describen y explicitan las condiciones que deben presidir una transmisión eficaz de la información (Siedentop, 1983; Piéron, 1988; Carreiro da Costa, 1988; Jacinto, 1989).

Concluyen los autores mencionados en el párrafo anterior que la escasez de este tipo de estudios no permite aún trazar un perfil que ofrezca información sustancial de la especificidad de cada actividad deportiva.

En consonancia con lo manifestado, mediante nuestro estudio pretendemos contribuir a conocer el parecer y el uso de diferentes poblaciones vinculadas al tenis de alta competición con relación a diferentes aspectos de la información inicial en las sesiones de entrenamiento del tenis de alta competición.

Del mismo modo, resulta fundamental considerar que no debemos excedernos en el tiempo dedicado a la presentación de las actividades de enseñanza, para no perjudicar el tiempo de práctica motriz (compromiso motor). En este sentido, las investigaciones de Freedman (1978) y de Andersson y Barrett (1980) ponen de manifiesto que dicho tiempo de presentación no puede exceder el 20% del total de la sesión.

Por otra parte, Moreno (2001), tras la realización de un profundo análisis de diferentes investigaciones con relación a la información inicial o presentación de la tarea en el entrenamiento deportivo, opina que *“Analizando a entrenadores de éxitos 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; Willians (1978): 40%; Langsdorf (1979): 36%; Lacy (1983): 42%; Segrave y Ciancio (1990): 34%; Dodds y Rife (1981): 51% de instrucciones y correcciones”*.

A la hora de conocer los procesos de comunicación en el deporte del tenis, se descubre fundamental el análisis de la obra de Rodríguez (2000) *La comunicación en la enseñanza del tenis*, en cuyo texto la autora afirma la importancia de establecer unos adecuados procesos de comunicación si se quieren obtener unos resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tenis. Esta autora incluye en su libro una serie de ejemplos aplicados al tenis que nos parece oportuno reflejar antes de entrar de lleno en los apartados “Medios para la presentación de las tareas motrices” y “Fases de la información inicial de la tarea” (2000, p. 107): *“La información que comunica o que emite el profesor en una sesión práctica puede ser general, como por ejemplo ‘pega a la bola’, o específica, como por ejemplo ‘pega a la bola de derecha, llevando la raqueta atrás y terminando el golpe hacia delante.*

Declara también Rodríguez (2000, p.113) que *“Uno de los procedimientos más empleados es imponer verbalmente imágenes visuales que ayudarán al alumno a comprender lo que se pide. Así, por ejemplo, ‘coge la raqueta como si fuese un martillo’, ‘ráscate la espalda con la raqueta’, coge la bola con tu mano como si fuera un cucurucho”*.

II.6.5.1.1. Medios para la presentación de las tareas motrices

En la presentación de las tareas motrices al tenista podemos emplear los tres canales de comunicación:

- A) Canal visual
- B) Canal auditivo
- C) Canal kinestésico

Evidentemente, estos canales deberá emplearlos el entrenador en un determinado momento y de una forma determinada, utilizando de forma aislada un canal o combinándolos -como es muy habitual- en función de una gran cantidad de variables (el nivel de conocimiento del jugador con relación a su grado de conocimiento terminológico y a sus posibilidades de procesar la información, la personalidad del jugador, los resultados que está obteniendo el jugador...).

A) *Canal visual*

La presentación visual de la tarea, también llamada *demostración*, tiene por objeto el proporcionar una imagen global de la tarea, esto es, un aprendizaje por imitación (*aprendizaje vicario* o *modelado*).

Respecto de su correcto empleo, y para extraer la máxima rentabilidad posible al canal visual en el contexto de la educación físico-deportiva, se vienen realizando en España, en los últimos años, una serie de investigaciones de gran relevancia, de las que pasamos acto seguido a resumir dos de ellas, con vistas a situar el estado actual de la investigación de nuestro país con relación al aspecto en cuestión.

Así, Castañer (1993, pp. 9-12), en su investigación *Hacia un análisis pedagógico y didáctico del comportamiento cinésico-gestual no-verbal del profesor de educación física*, al hablar del educador físico y el lenguaje corporal del mismo, sostiene (1993, p. 9) que

“hemos de tener bien presente que la **palabra** se desarrolla en una linealidad temporal y mediante un solo órgano fonador, lo cual determina que la cadena hablada imposibilite más de un fonema de manera simultánea. La **producción motriz**, en cambio, no es lineal, ya que podemos movernos y gesticular en la tridimensionalidad que permite el espacio y simultáneamente en el tiempo con diversas partes de nuestro cuerpo. Hay que considerar que la motricidad, y, por tanto, la gestualidad, se desarrolla en una realidad multidimensional que le confiere una enorme riqueza a la vez difícil de analizar”.

En la citada investigación, Castañer se basa, para la construcción del sistema categorial aplicable en la observación y análisis del comportamiento cinésico-gestual del educador en labor docente, en la metodología observacional, consiguiendo establecer una serie de criterios que posibilitan identificar y diferenciar las diversas conductas del educador, hecho complejo pero muy útil si se tiene en cuenta que una determinada conducta descrita a nivel morfológico puede referirse a diferentes funciones y ser interpretada de forma distinta. De esta manera, Castañer logra con su investigación conseguir unos niveles de secuencialidad de las diversas conductas cinésicas del educador y, partiendo de esta fase, obtener un *cinograma* o *perfil cinésico-gestual* que aporte mayor información con relación al quehacer didáctico-pedagógico del educador.

Centrándonos en el ámbito del tenis, decir que tanto el entrenador, como el jugador de tenis están continuamente transmitiéndose información de tipo no verbal, afirmando este autor que una de las mejores técnicas que puede emplear el entrenador con vistas a lograr mejorar su capacidad para transmitir información no verbal consiste en observar de una forma sistemática las diferentes conductas de los tenistas, tanto en los entrenamientos, como en la propia competición (puntualidad, esfuerzo en los entrenamientos, entrega en los partidos, capacidad para aprender, sus relaciones con los jugadores con los que entrena...), justificando esta actitud del entrenador en la importancia que le concede el referido autor a observar primero para lograr llevar a cabo una comunicación más eficaz.

Partiendo de las propuestas de Ruiz (1984), el cuadro elaborado que presentamos seguidamente (cuadro II.80) resume los consejos que éste da para el tratamiento de la información visual, al tiempo que ofrecemos ejemplos ilustrativos del tenis.

CUADRO II.80. Ejemplos de la información inicial en el tenis presentada mediante el canal visual, partiendo de las propuestas de Ruiz (1984) para el tratamiento de la información visual

EJEMPLOS DEL EMPLEO DEL CANAL VISUAL EN EL TENIS, PARTIENDO DE LAS PROPUESTAS DE RUIZ (1984)	
PROPUESTA 1	
Si la habilidad es compleja, se debe estructurar la presentación de la información, con objeto de centrar la atención del tenista sobre los aspectos más relevantes. -después de proporcionar la imagen global, irá presentando en cada ejercicio diferentes partes de la técnica de ejecución-.	
EJEMPLO APLICADO AL TENIS	
Si el tenista de nivel de competición ha de aprender el golpe de volea liftada de derecha - muy complejo-, el entrenador deberá, después de varias repeticiones del gesto global correctamente ejecutado, partir de demostraciones donde, desde la mitad de la pista, demuestre una situación de la volea como si se tratase de un golpe de derecha liftada desde media pista sin bote, centrando su demostración, en un principio, en el inicio y terminación de la raqueta para, posteriormente, mostrar una flexión de piernas menor que en el golpe liftado de derecha, un recorrido más corto la raqueta, etc.	
PROPUESTA 2	
La demostración ha de ser planificada, construyendo una secuencia precisa de demostraciones, incorporando cada nueva ocasión mayor cantidad de información.	
EJEMPLO APLICADO AL TENIS	
El entrenador, el día antes de la sesión de entrenamiento, planifica una serie de demostraciones para la enseñanza del servicio liftado, reflexionando sobre cual puede ser la primera demostración que sitúe a los tenistas de manera clara la realización del gesto técnico, partiendo de la base de que normalmente los jugadores suelen captar con gran dificultad la fase de "pausa" y teniendo en cuenta que si no asimilan bien la información de esta fase, difícilmente podrán interpretar el gesto global ejecutado de manera correcta; una vez tenga asimilada la fase de pausa el alumno, se le indicará la flexión de tronco mediante demostraciones, por ser un elemento especialmente importante en la realización del servicio liftado, y así sucesivamente, incorporando en las demostraciones más detalles de la ejecución (rotación externa de la muñeca en el momento de producirse el impacto, bola elevada ligeramente por detrás del cuerpo del jugador...).	
PROPUESTA 3	
Después de observar la ejecución, debemos orientar hacia la práctica inmediata, con el objeto de facilitar la retención del aprendizaje.	
EJEMPLO APLICADO AL TENIS	
El entrenador demuestra una secuencia de golpes amplia que se corresponde con una situación táctica de realización golpes de construcción, seguidos de la subida a la red para ganar el punto (derecha liftada cruzada larga, revés liftado cruzado corto, revés desde mitad de pista -ante una bola blanda- paralelo largo, volea de revés cruzada y volea de derecha cruzada). Inmediatamente los jugadores realizan el ejercicio puesto que, en ocasiones, la propuesta, a pesar de haberse demostrado eficazmente, es compleja, requiriendo que los alumnos la realicen lo antes posible.	
PROPUESTA 4	
La utilización de alumnos aventajados permite una mayor motivación, por la proximidad existente entre los propios alumnos, que observan cómo un compañero puede realizar la tarea correcta.	
EJEMPLO APLICADO AL TENIS	
Resulta especialmente interesante presentar la progresión de aprendizaje de tenistas jóvenes que se inician en la tarea concreta, dado que se puede ejemplificar con el proceso seguido por un tenista de iguales características	
PROPUESTA 5	
La utilización de modelos expertos facilita el aprendizaje, especialmente si son alumnos de prestigio social vinculados al deporte, por el interés que despiertan entre los jóvenes alumnos. De este modo, sería interesante presentar imágenes en vídeo de la técnica de ejecución de modelos expertos	
EJEMPLO APLICADO AL TENIS	
Este caso se da con mucha frecuencia con los tenistas que residen en el CAR de Barcelona, jugadores jóvenes de gran nivel que, cuando algún jugador español profesional viaja entre torneos o en la pretemporada a Barcelona entrenan en numerosas ocasiones con ellos y, al margen de mejorar su nivel de juego por el propio hecho de entrenar con jugadores de elite, se muestran muy motivados cuando un jugador consagrado efectúa una determinada demostración.	
PROPUESTA 6	
Es oportuno realizar las demostraciones desde diferentes ángulos de visión, con el fin de proporcionar detalles concretos del recorrido de los distintos segmentos corporales.	
EJEMPLO APLICADO AL TENIS	
En el servicio plano, si, cuando el entrenador realiza una demostración, se encuentran los jugadores a su derecha, podrán observar la coordinación de los diferentes segmentos especialmente implicados en dicho golpe, pero no pueden apreciar si la pelota, tras ser elevada, se encuentra perpendicular con respecto al cuerpo, ni si se realiza el "Bucle" correctamente, resultando preciso que el entrenador sitúe a los jugadores, en determinadas ocasiones, detrás de él.	

B) *Canal auditivo*

Se emplea básicamente para ofrecer al tenista información complementaria. Así, mediante el uso exclusivo de la palabra se persigue que el jugador obtenga un modelo a nivel mental con relación a la tarea.

Como explican Del Villar y Fuentes (1999, p. 11),

“La presentación verbal puede descriptiva o explicativa. La **descripción** de la tarea trata de sustituir a la demostración, y se realiza cuando el profesor-entrenador no es capaz de realizar la ejecución correctamente. El entrenador debe ir detallando de forma analítica las diferentes partes de la técnica de ejecución. La información puede incluir la imagen de todo el gesto, o únicamente una parte de la habilidad, tratando de polarizar la atención del alumno.

La **explicación** debe ceñirse a aspectos concretos de la tarea y a la utilidad de la misma, con el objeto de aclarar y reforzar la descripción del ejercicio. Las explicaciones no deben ser muy extensas pues las sesiones de enseñanza son fundamentalmente motrices y no debemos caer en el error de convertirla en actividad teórica; no obstante, podemos complementarla con información escrita que reciba el sujeto para poder realizar la actividad de forma autónoma. El objetivo es proporcionar razones empíricas que justifiquen técnicamente las razones de la técnica correcta, y de este modo facilitar que el tenista comprenda el movimiento, y por tanto que tenga una mayor implicación cognitiva. La explicación será selectiva y estructurada, seleccionando bien las expresiones a utilizar, buscando que sean significativas para el tenista”

En esta misma dirección, Balagué (1986, p. 11), durante la celebración del *I Simposium Internacional para Profesionales de la Enseñanza del Tenis*, afirma que “*El entrenador debe utilizar un vocabulario adecuado con la capacidad intelectual s su interlocutor.*

La comunicación también debe adaptarse a la capacidad de atención que tiene el alumno...”.

La citada autora (1986, pp.11-12) sugiere que una herramienta que puede ser muy útil para que el entrenador mejore su capacidad de comunicación con los tenistas consiste en emplear una serie de términos que el tenista ya entiende y que asocia con determinados aspectos de la tarea, advirtiéndole Balagué de que un error muy repetido por parte de los entrenadores consiste en dar por hecho que el jugador ha entendido nuestro mensaje verbal, por pensar que es muy fácil de entender. Expresa, igualmente, que, cuando el entrenador se dirige a un grupo grande de jugadores, resulta más complejo mantener una atención de tipo individual, explicándose mucho pero interactuándose menos que si se tratase de un grupo pequeño de jugadores, teniendo el entrenador que reducir la verbalización de detalles, hablar para la zona

media del grupo y actuar de una manera más directiva, debido a que existen menos posibilidades de intercambio.

C) *Canal kinestésico*

En numerosas ocasiones, el tenista necesita informaciones propioceptivas que ayuden a potenciar el efecto de la información transmitida verbalmente y/o visualmente. Así, por poner un ejemplo, si un tenista no realiza una adecuada flexo-extensión de piernas durante la ejecución de la derecha liftada -extremo este fundamental para dotar de una mayor potencia al golpe-, se le puede comunicar verbalmente, y sin enviarle pelotas para que las golpee, que flexione más el cuerpo, manteniendo éste erguido, al tiempo que el entrenador coloca sus manos en los hombros del jugador ofreciendo una cierta resistencia al movimiento de extensión que debe vencer el jugador mediante una adecuada extensión de piernas, al tiempo que simula con todos los segmentos corporales el gesto de la derecha liftada siguiendo el ritmo de las piernas -más lento que el habitual, por la resistencia que ha de vencer-, extremo este que ayudará a que no se produzca una transferencia negativa a nivel de coordinación de las velocidades de los diferentes segmentos implicados en el golpe, e inmediatamente después de realizar varias repeticiones se le solicita al jugador que ejecute el mismo movimiento, ya a velocidad normal y ya golpeando la pelota.

Con lo anterior, ofrecemos, al margen de una información verbal y visual, una serie de informaciones propioceptivas, aquellas sensaciones motrices que experimenta el cuerpo del jugador mientras realiza el movimiento venciendo la resistencia que nosotros ofrecemos a su movimiento de extensión durante la realización de la derecha liftada sin el empleo de la pelota.

De este modo, el entrenador puede realizar el ejercicio anteriormente explicado con otro jugador, mientras el jugador al que va realmente dirigida esa información -el tenista que queremos que mejore su golpe de derecha liftado- observa la realización del entrenador actuando con el otro tenista, teniendo siempre muy en cuenta que, posteriormente, tendrá que realizar el ejercicio el alumno que queremos que mejore puesto que, si no se produce este hecho, el jugador que ha de mejorar su golpe no habría recibido una información propioceptiva -del propio cuerpo e individual- sino,

simplemente, una información visual de lo que se pretende que debe sentir un sujeto en la extensión de piernas durante la ejecución de un golpe liftado.

II.6.5.1.2 Fases de la información inicial de la tarea

Subraya Ruiz (1994) que "*Es necesario informar a los alumnos para que éstos se sientan impulsados a atender y practicar (motivación), establezcan relaciones con otros aprendizajes previos (significación y transferencia), estén disponibles (activación, atención y vigilancia) y manifiesten una actitud que favorezca el aprendizaje*".

Partiendo de estos criterios a los que hace mención el autor citado anteriormente para que el proceso de información sea el adecuado, Del Villar y Fuentes (1999, p.12-15) efectúan una propuesta basada en cuatro fases que debe seguir un técnico de tenis en la presentación de las tareas, propuesta que pasamos acto seguido a recoger en un cuadro de forma abreviada (cuadro II.81).

CUADRO II.81. **Resumen de la propuesta de Del Villar y Fuentes (1999) sobre las diferentes fases que debe respetar el técnico de tenis en la información inicial**

EJEMPLOS DEL EMPLEO DEL CANAL VISUAL EN EL TENIS, PARTIENDO DE LAS PROPUESTAS DE RUIZ (1984)
<p style="text-align: center;">I. GANAR LA ATENCIÓN DE LOS TENISTAS</p> <p>Procurar que los tenistas adopten una actitud de escucha, para lo cual será necesario partir de los siguientes instrumentos: utilizar una disposición espacial adecuada y si es posible fija; exigir el silencio de los tenistas, no comenzando el discurso hasta que atiendan los jugadores; y emplear recursos didácticos, como es la pizarra, para centrar la atención sobre aspectos relevantes.</p>
<p style="text-align: center;">II. INTRODUCCIÓN DE LA TAREA</p> <p>Una vez conseguida la actitud de escucha, el técnico comienza a facilitar información -las primeras palabras son relevantes dado que son las que conectan al jugador con la explicación de la tarea-. El objetivo es generar el interés hacia el contenido de la tarea. Así, el técnico podrá emplear los siguientes recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anunciar directamente la actividad, concretando los ejercicios o tareas a realizar: <i>"Vamos a realizar 10 servicios cortados"</i> - Enlazar la explicación con una tarea anterior ya conocida: <i>"Esta tarea es un paso más en la progresión del revés liftado"</i> - Dar confianza al alumno, predisponiéndole positivamente hacia el aprendizaje: <i>"A continuación os presentaré un ejercicio, el cual estoy seguro de que lo haréis muy bien".</i> - Valorar el contenido de la tarea, reforzando el objetivo y la utilidad de la misma para el aprendizaje: <i>"Este ejercicio sirve para fortalecer la musculatura del brazo, y así conseguir que saquéis con más fuerza"</i>
<p style="text-align: center;">III. EXPLICACIÓN DE LA TAREA</p> <p>Es el momento más adecuado para transmitir los detalles más técnicos. Recoge la demostración y explicación de la tarea. En esta etapa es necesario exponer el objetivo de la práctica a realizar. Los objetivos deben ser significativos -información acerca de las razones que justifican la práctica- y deben referirse a la intención que deseamos lograr, debe explicitarse lo que esperamos de los jugadores.</p>
<p style="text-align: center;">IV. EL LANZAMIENTO DE LA TAREA</p> <p>En el momento de lograr que el tenista comience a realizar una determinada tarea disponemos de un instante final que condicionará su realización. Así, el técnico dispone de los siguientes recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular reforzando el objetivo, recordando el fin perseguido: <i>"Os recuerdo que lo más importante es que extendáis el brazo en el punto de impacto".</i> - Estimular a la autoevaluación: <i>"Cada uno va a realizar 5 voleas cruzadas de derecha y 5 voleas cruzadas de revés de forma alternativa, contabilizando el número de bolas que entran en el correspondiente cuadro de saque contrario".</i> - Invitar al descubrimiento: <i>"Mediante esta tarea nueva se trata de descubrir cómo debe ser la empuñadura para las voleas".</i> - Estimular a que actúe al máximo de sus posibilidades: <i>"Golpea la bola lo más lejos que puedas, sin que salga de los límites de la pista".</i> - Estimular mediante el anuncio del seguimiento del profesor: <i>"Vamos a trabajar los golpes de derecha plana, cortada y liftada en posiciones cerradas, mientras yo voy corrigiendo el transvase del peso del cuerpo de una pierna a la otra".</i> - Estimulo a la cooperación: <i>"Vamos a tratar de alcanzar el máximo número posible de golpes seguidos, entre los cuatro componentes del grupo, sin que la bola toque el suelo".</i> - Estimular al reto: <i>"¿Quién es capaz de efectuar 10 servicios seguidos sin fallo?"</i> - Estimular a la competición: <i>"Gana el juego quien logre dar una vez a cada uno de los tres balones que he colocado en la pista".</i>

II.6.5.2. Feedback

Según Piéron (1999 p. 122), el *feedback* “es una información proporcionada al alumno -deportista- para ayudarlo a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos”

En este sentido, en su estudio "A Análise da Função de Feedback em Professores Profissionalizados e Estagiários, no Ensino da Educação Física e Desporto", señala Rodrigues (1997a, p. 122), en el apartado dedicado a la situación del problema, que, a semejanza de otros trabajos sobre la eficacia pedagógica (Piéron y Piron, 1981; Piéron, 1982; Yerg y Twardy, 1982; Graham, Soares y Harrington, 1983; Phillips y Carlisle, 1983), el *feedback* es considerado como una de las variables del hecho de la práctica pedagógica, al lado de la construcción y el mantenimiento de un clima positivo en el aula y del tiempo transcurrido en la ejecución del ejercicio-criterio.

Declara también Rodígues (1997, p. 122) que de los comportamientos en la sesión van a conllevar problemas aquellos que se refieren a la intervención del profesor, anotando que durante la sesión el profesor recoge una prestación motora del alumno proporcionándole información de retorno, comportamiento que es designado como *feedback*, y precisando que adopta la definición propuesta por Fishman y Anderson (1971; citado en Tobey, 1974): “a teaching behavior upon the motor response of students and intended to provide information related to the acquisition or performance of motor skill”.

Al hilo de lo expresado, merece destacarse el hecho de que en los últimos años se ha realizado en España un importante número de investigaciones en torno al *feedback*, entre cuyos ejemplos podemos mencionar dos estudios diferentes, el realizado por Zubiaur (1995) y el efectuado por Moreno, Oña y Martínez (1999), trabajos que, por su interés, resumimos a continuación.

Zubiaur (1995, pp.26-28), en su investigación *nivel de competencia del modelo y procesos cognitivos en el aprendizaje motor*, afirma (1995, pp. 26-27):

“Adams, dentro del marco teórico del procesamiento de la información, interpreta el aprendizaje motor como un proceso de resolución de un problema, donde lo fundamental son las operaciones cognitivas que realiza el sujeto para resolverlo. Está de acuerdo con Bandura en que la observación de un modelo diestro ayuda a formarse una

representación cognitiva del movimiento, pero esta representación aporta en muchos casos una información insuficiente, como es el caso del aprendizaje de una secuencia complicada de movimiento. Por tanto, considera que la forma más adecuada de recibir información en el aprendizaje sería observar a un sujeto aprendiendo al que además se le va dando información sobre su resultado. De esta forma el principiante observa cómo el modelo va modificando su actuación, y además conoce a través del conocimiento del resultado (CR) de la ejecución observada, el porqué de esos cambios”.

En conformidad con lo expuesto, Zubiaur, en las conclusiones de su investigación, sostiene que queda cuestionada la tradicional idea de que la variable que más determina el aprendizaje motor es el conocimiento de los resultados o de las ejecuciones, debido a que la información tratada previamente a la propia ejecución del individuo a través de la demostración es fundamental para que el alumno adquiera y retenga una determinada habilidad motriz.

Por otra parte, Moreno, Oña y Martínez (1999, pp. 9-16) juzgan que

“Una cuestión fundamental a la hora de aplicar conocimiento de resultados es decidir cuál es el momento adecuado. Es algo que se ha planteado desde los trabajos de Lorge & Thorndike en 1935 (citados por Schmidr, 1988) y aún actualmente. De estos trabajos se ha sistematizado el periodo entre ensayos en función de la aplicación de información. Así, al periodo de ejecución y el conocimiento de los resultados se le denomina Pre-CR y al tiempo transcurrido hasta el siguiente ensayo Post-Cr. De la revisión realizada por Salmón et al. (1994) en un trabajo sobre el efecto del retraso en el aporte del feedback no obtuvieron resultados concluyentes sobre el efecto de un retraso en la aplicación de CR sobre el rendimiento del sujeto en el aprendizaje”.

En el contexto de lo considerado en los párrafos anteriores, y por lo que se refiere al estudio científico del *feedback*, apuntemos que existen un importante número de investigaciones sobre el *feedback* del entrenador de diferentes modalidades deportivas (baloncesto, voleibol, fútbol..), evidenciándose menos numerosos los estudios que hemos localizado sobre el tenis, de los que destacamos dos investigaciones , una, llevada a cabo por Claxton (1988); la otra, realizada por Quintillan (1992).

La investigación de Claxton (1988 pp. 302-310), en la que compara la cantidad y el tipo de *feedback* empleado por un grupo de entrenadores con éxito en el tenis y por un grupo de entrenadores con un menor éxito en el tenis, concluye que el grupo de entrenadores con éxito aportaban menos alabanzas que los entrenadores con menor éxito, y que, por lo tanto, el empleo del *feedback* puede llegar a tener un efecto negativo según sea planteado.

La otra investigación de Quintillan (1992, pp. 355-359) trata de, con relación al comportamiento no verbal, y partiendo de la definición de subcategorías de *feedback* (simple, determinado, descriptivo, explicativo, interrogativo y prescriptivo) de lograr profundizar en el análisis de la dimensión pedagógica de las diferentes acciones que llevan a cabo entrenadores expertos y entrenadores novatos en diversas modalidades, entre las que se cuenta el tenis, extrayéndose una serie de conclusiones que pasamos a definir de forma resumida: se comprueba la importancia que ocupan los gestos específicos en el comportamiento de *feedback* del entrenador, usando todos los entrenadores una información de tipo técnico - sobre todo los entrenadores expertos quienes es un medio muy presente durante sus sesiones de entrenamiento-; se demuestra que los gestos realizados por los entrenadores expertos tienen una mayor eficacia que los realizados por los entrenadores novatos (mayor riqueza de sus referencias técnicas, que les permiten procesar la actuación del principiante desde varios ángulos, mayor riqueza de sus referencias pedagógicas, que les permite una mayor elección, desde cada ángulo, de los medios para obtener mejoras).

Con relación al tenis, la investigación citada demuestra que *“el experto en tenis, que juega su papel usando una profusión de gestos específicos, sugiere que los gestos técnicos y pedagógicos ya confirmados son muy importante. Sin embargo, su información está casi limitada al tipo de acción, y sus gestos son, la mayor parte del tiempo, o bien ‘GESTOS-REPRODUCCIÓN’ sin ningún cambio, o sugerencias. Lo contrario es aplicable al novato ‘versatil’”*.

Igualmente, nos parece oportuno citar a Rodríguez (2000), quien en *La comunicación en la enseñanza del tenis*, y respecto de la corrección en el tenis, expone una serie de ejemplos sobre los efectos de una inadecuada aplicación de la corrección, de los cuales hemos escogido, a modo ilustrativo, el siguiente (pp. 29-30):

“un profesor le dice al alumno ‘te he dicho que gires los hombros antes de dar el golpe’. Muchas veces el alumno responde, ‘lo siento, perdóname’. El profesor lo que intenta es hacer ver al alumno que está realizando un gesto incorrecto que hace que la ejecución del golpe sea defectuosa, pero quiere que la próxima vez lo recuerde y lo haga bien.

Muchas veces el alumno interpreta esta situación como que él es el más malo de la clase y el profesor se lo está haciendo ver a todos porque le corrige constantemente. Él piensa que no es tan fácil como parece decir el profesor, piensa que se está esforzando para hacerlo bien y el profesor no reconoce ese esfuerzo, y cuanto más le corrige más nervioso se pone y peor realiza la ejecución”.

II.6.5.2.1. Tipología del feedback

Procedemos a resumir una clasificación sobre la tipología de *feedback* en función de la intención del profesor, clasificación que efectúan Del Villar y Fuentes (1999, pp. 21-23), y en la que pueden observarse ejemplos de cada tipología aplicados al tenis (cuadro II.82).

CUADRO II.82. **Resumen de la propuesta de Del Villar y Fuentes (1999) sobre las diferentes variables del *feedback***

RESUMEN DE LA PROPUESTA DE DEL VILLAR Y FUENTES (1999) SOBRE LAS DIFERENTES VARIABLES DEL <i>FEEDBACK</i>
EVALUATIVO
Valorar la realización del alumno, comparando la ejecución observada con el modelo ideal.
EJEMPLO APLICADO AL TENIS
<i>"La volea ha sido muy buena porque en todo momento has mantenido el codo delante del cuerpo".</i>
DESCRIPTIVO
Consiste en proporcionar información exteroceptiva al jugador por su falta de capacidad para captar información propioceptiva.
EJEMPLO APLICADO AL TENIS
<i>"En el momento de efectuar el contacto el brazo estaba muy flexionado".</i>
EXPLICATIVO
El objetivo se centra en informar sobre las causas del problema, o del error en la ejecución..
EJEMPLO APLICADO AL TENIS
<i>"Tu problema en el golpe de derecha es que golpeas mal porque llegas tarde a la bola".</i>
PRESCRIPTIVO
Se trata de, una vez identificado el error, proponer una nueva manera de ejecutar la siguiente repetición. El profesor proporciona la forma de solventar el problema detectado.
EJEMPLO APLICADO AL TENIS
<i>"Para evitar que la bola se quede en la red, en el saque debes golpear la bola en el punto más alto".</i>
INTERROGATIVO
Cuando el objetivo de la enseñanza se centra en el desarrollo de la capacidad del tenista para percibir sensaciones propioceptivas, el entrenador facilita la toma de conciencia corporal del sujeto, preguntándole por las sensaciones que ha tenido en el ejercicio anterior.
EJEMPLO APLICADO AL TENIS
<i>"En la ejecución del golpe de revés, ¿cómo se encontraban orientados tus pies?"</i>

II.6.6. Observación y evaluación del rendimiento del tenista

Muy probablemente sea desde la esfera de la psicología desde donde se hayan procurado las primeras aportaciones científicas en el terreno del diseño de instrumentos de observación y evaluación centradas en el tenis. Así, Ranson y Weinberg (1985), Silva (1988) o Richarson (1988) han tratado de obtener información sobre la actuación de jugadores en los momentos críticos de un partido. Daino (1985) estudió las características de la personalidad de los tenistas. Loehr (1990) ha analizado los pensamientos, sentimientos y conductas de los jugadores durante el periodo entre punto y punto, y autores como Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo (1997, pp. 41-56) han desarrollado investigaciones sobre el clima motivacional percibido de tenistas de competición, concretamente, evaluando las percepciones del clima motivacional existente en una escuela, club o grupo de entrenamiento en tenis, todo ello empleando como instrumento de evaluación la última versión del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2). Por otra parte Cervelló (1996), en su tesis doctoral *La Motivación y el Abandono Deportivo desde la Perspectiva de las Metas de Logro*, analiza, mediante el empleo diversos cuestionario (cuestionario de percepción de éxito -POSQ-, cuestionario de percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos -CPC-, cuestionario de satisfacción con los resultados deportivos -CSRQ-, y cuestionario de creencia sobre las causas del éxito en el deporte -CCED-, dos aspectos capitales en el dominio de la investigación de la Psicología del deporte: la motivación y el abandono deportivo en dos deportes individuales, a saber, el atletismo y el tenis, tomando para ello como marco teórico la perspectiva de las metas de logro (Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1989).

Cada día existe una mayor concienciación sobre la necesidad de emplear instrumentos de observación y evaluación del tenis a nivel técnico, táctico, físico y psicológico, no ya solo en el ámbito de la alta competición, como es el caso del dominio en el que se enmarca nuestra investigación, sino también en el nivel de iniciación, perfeccionamiento...Así, Corpas, Toro y Zarco (1991, p. 271) afirman que “*La evaluación, incluida en el proceso general, se constituye de alguna manera en investigación, por cuanto contribuye a la aplicación de una programación cada vez más regular y asentada sobre bases más científicas.*” Por otra parte, Magill (1989) considera que “*El hecho de que los deportistas sepan lo que están*

consiguiendo y cómo lo están consiguiendo contribuye a elevar el deseo de seguir practicando”.

En los últimos años han venido diseñándose y perfeccionando numerosos procedimientos e instrumentos de observación y evaluación que permiten un cada vez más científico y riguroso procesamiento y análisis de los distintos aspectos del tenis, tal y como exponemos posteriormente. Hoy, en el ámbito de la competición, más que en el de la iniciación, existen numerosos tipos de plantillas de observación, avances tecnológicos, como es el caso de una pequeña computadora denominada “the tennis analyst”, en la que, a través de la manipulación de diferentes teclas, pueden registrarse muy diversos datos acontecidos durante la celebración de un partido (anotar el número de dobles faltas cometidas por un jugador, el número de errores no forzados, el número de puntos ganados en la red), con el propósito de que, finalizado el partido, a través de la propia máquina seamos capaces de establecer una serie de estadísticas y porcentajes acerca de determinadas y muy diferentes situaciones y circunstancias que se suceden durante el transcurso de un partido.

Así, partiendo de las nuevas posibilidades metodológicas y tecnológicas que ofrecen la investigaciones en la ciencias del deporte se ha posibilitado, cuantitativa y cualitativamente, la incorporación de mejores instrumentos más fiables y con posibilidad de evaluar muy diferentes variables intrínsecas al tenis de competición, mejorándose, con ello, el rendimiento del tenista, reduciéndose considerablemente las posibilidades de lesionarse...

Actualmente, en el mundo del tenis existe un elevado número de áreas del rendimiento del tenista que vienen siendo evaluadas. Por ello, nosotros nos centraremos en referenciar evaluaciones que se realizan en las áreas que contemplábamos ya en la planificación del tenista de alta competición, con el objeto de conectar la anterior información con ésta. Dichas áreas pueden ser evaluadas unilateralmente -evaluación de una determinada área de manera aislada; por ejemplo, la fuerza explosiva de piernas del tenista- o multilateralmente -integrando aspectos técnicos con aspectos psicológicos, físicos con técnicos, etc-, siendo en este último caso donde existe un menor número de estudios sobre la evaluación de los tenistas de competición. Presentamos, a continuación, las diferentes áreas que consideramos importantes para ser evaluadas en un tenista de alta competición

(cuadro II.98), presentando, acto seguido, un cuadro en el que anotamos, a modo de ejemplo, las áreas que, a nuestro juicio, deberían ser evaluadas en la fase inicial de un tenista de alta competición que acaba de cambiar de entrenador, planteándose el nuevo entrenador la necesidad de efectuar dicha evaluación inicial (cuadro II.83).

CUADRO II.83. **Áreas para evaluar en el tenista de alta competición**

ÁREAS PARA EVALUAR EN EL TENISTA DE ALTA COMPETICIÓN
ÁREA TÉCNICO-TÁCTICA
ÁREA FÍSICA
ÁREA PSICOLÓGICA
ÁREA MÉDICA
ÁREA FISIOTERAPEÚTICA
ÁREA DIETÉTICA
ÁREA BIOMECÁNICA
ÁREA DE APRENDIZAJE Y CONTROL MOTOR

CUADRO II.84. Ejemplos de evaluación inicial del tenista de alta competición, ampliado y adaptado de García, Damas y Fuentes (2000, pp. 275-277)

<p>EJEMPLOS DE EVALUACIÓN INICIAL DEL TENISTA DE ALTA COMPETICIÓN (AMPLIADO Y ADAPTADO DE GARCÍA, DAMAS Y FUENTES, 2000)</p>
<p>EVALUACIÓN INICIAL UNILATERAL</p>
<p><i>ÁREA TÉCNICO-TÁCTICA</i></p>
<p>A) Cuestionario del entrenador y con la aportación del ayudante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre, fecha de nacimiento, número de teléfono, nombre de los padres, etc. - Clubes y técnicos en los que y con los que ha entrenado. - Características de los entrenamientos, desde el inicio del jugador en la práctica del tenis hasta la actualidad (sistemas empleados, número de horas, distribución y estructuración de los contenidos de los entrenamientos durante el día, la semana, el mes y el año, grado de asistencia a los entrenamientos...). - Características del comportamiento a nivel estratégico del jugador, antes, durante y después de la competición (estudio de la estrategia para emplear y entrenamiento de la misma, estrategia utilizada durante el juego, análisis de los resultados de la estrategia adoptada y relación de ésta con lo presupuestado, análisis técnico-táctico del partido). - Resultados obtenidos durante el transcurso de su trayectoria tenística. - Edad de iniciación al tenis. - Otros deportes practicados.
<p><i>ÁREA FÍSICA</i></p>
<p>B) Cuestionario del preparador físico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Edad del jugador o jugadora. A la hora de tener en cuenta la cantidad y magnitud de las cargas, la distribución de las mismas, tiempo y formas de recuperación entre la realización de las mismas, etc., resulta indispensable tener en cuenta la edad del sujeto en cuestión. En este sentido, decir que en la mayoría de las ocasiones el paso al profesionalismo se produce durante la pubertad (connotación fisiobiológica), estadio situado por numerosos autores entre los 13 y 17 años para las chicas, y desde los 15 a los 19 para los chicos, produciéndose en dicho estadio, entre otras clases de cambios, una gran cantidad de cambios a nivel fisiológico. - Características de la preparación física realizada por el jugador desde el inicio de cualquier práctica de actividad física o deportiva y, específicamente, durante el transcurso de su etapa tenística (calentamiento y vuelta a la calma; trabajo de fuerza, flexibilidad, etc.; número de horas dedicadas a la misma; distribución y estructuración de los contenidos de los entrenamientos durante el día, la semana, el mes y el año; grado de asistencia a los entrenamientos...). - Comportamiento a nivel físico, antes, durante y al finalizar los partidos (calentamiento, niveles de cansancio durante la disputa de ciertos puntos, sensación de <i>agarrotamiento</i> físico antes de jugar puntos decisivos, formas de recuperación entre puntos y entre cambios de campo, estiramientos, ducha o baño...). - Información sobre su evolución a nivel físico (resultados de tests de valoración de la condición física efectuados por otros entrenadores, preparadores físicos o por los propios maestros o profesores de educación física de los colegios o institutos donde cursó sus estudios...).

ÁREA PSICOLÓGICA

C) Cuestionario del psicólogo

- Edad del jugador o jugadora. El salto al profesionalismo suele efectuarse durante la adolescencia - connotación psíquica- (como ya mencionamos con anterioridad: estadio situado entre los 13 y 17 años para las chicas, y desde los 15 a los 19 para los chicos), período en el que se producen, entre otros, grandes cambios a nivel de las estructuras cognitivas, cuestión esta fundamental a la hora de plantear cualquier actividad. En este sentido, Bruguera (1996), respecto de las diferencias a nivel táctico existentes entre un jugador junior y un jugador profesional, afirma: "Considero que la mentalidad de un jugador junior y un jugador profesional son diferentes. La interpretación que hacen del juego los junior no es *profesional*, aunque sea el número uno mundial del *ranking*. No son maduros, no tienen consistencia, mentalmente no están preparados. Se debe establecer un orden dentro del juego de los junior para poder hacer el salto al profesionalismo. Debe haber un proceso de adaptación".

- Técnicas psicológicas que el jugador emplea en los partidos.
- Apoyo psicológico que el tenista haya podido recibir tanto como jugador como persona.
- Técnicas de entrenamiento psicológico que durante su trayectoria deportiva ha practicado, duración de las mismas y nivel de especialización en la materia de las personas que las han aplicado.

ÁREA MÉDICA

D) Cuestionario del médico

- Historial clínico del jugador (enfermedades, patologías articulares y musculotendinosas que ha sufrido el jugador, y tratamiento ante las mismas -fisioterapia, tratamiento quirúrgico, etc.- que ha recibido tanto dentro como fuera de la práctica del tenis...).

- Controles médicos que se le han practicado como tenista (tipo de análisis, frecuencia de los mismos, lugares y profesionales, dónde y quiénes se los han practicado).

ÁREA FISIOTERAPEÚTICA

E) Cuestionario del fisioterapeuta

- Rehabilitación efectuada ante distintas lesiones sufridas por el jugador, y masajes

- Empleo de musleras, coderas, etc., utilizadas durante su trayectoria deportiva en general y tenística en particular para la práctica del tenis, y relación de éstas con la prescripción médica de las mismas, relación de las mismas con la lesión diagnosticada, su mecanismo de producción, etc.

- Medidas del jugador, antes, durante o después del entrenamiento o partido ante la producción de *calambres*, ampollas, callosidades, *agujetas*, etc.

ÁREA DIETÉTICA

F) Cuestionario del dietista

- Costumbres alimentarias generales.

- Dieta de los días de entrenamiento seguida por el jugador (alimentos ingeridos, cantidad de cada alimento consumido, orden en la ingesta de los mismos, número de ingestas, horario de cada una de ellas, tiempo transcurrido entre ingesta e ingesta...).

- Dieta del día de competición, considerando si es por la mañana, a media tarde o por la noche.
- Cena anterior al día de competición y después de la competición.
- Reposición de alimentos durante el transcurso del entrenamiento o de la competición.
- Actuación del jugador ante afecciones gastrointestinales, antes y durante un entrenamiento o partido.

ÁREA BIOMECÁNICA	
G) Cuestionario del biomecánico	
<ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento que ha tenido el jugador ante modificaciones o correcciones de la técnica. - Lesiones que le ha producido la ejecución de una determinada técnica. - Tratamiento biomecánico recibido con anterioridad. 	
ÁREA DE APRENDIZAJE Y CONTROL MOTOR	
H) Cuestionario del experto en aprendizaje y control motor sobre estudios que se le hayan efectuado al jugador sobre:	
<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la capacidad de percibir preíndices. - Valoración de la capacidad de cálculo de trayectorias. - Valoración óptico-motora de la percepción espacial, temporal, de velocidades y de trayectorias - Valoración del campo visual, definido por Torrecusa (1992) como “Parte del entorno externo que el sujeto es capaz de observar sin mover la cabeza”. 	
EVALUACIÓN INICIAL MULTILATERAL DE LOS ASPECTOS TÉCNICOS, TÁCTICOS, FÍSICOS Y PSICOLÓGICOS	
A) Evaluación de elementos técnicos con elementos tácticos	Evaluación de la ejecución de la dejada de la dejada tras la provocación del alejamiento del jugador contrario de la línea de fondo.
B) Evaluación de elementos técnicos con elementos físicos	Evaluación del gesto técnico de la derecha liftada en condiciones de fatiga: por ejemplo, tras encontrarse con 140 pulsaciones por minuto.
C) Elementos técnicos con elementos psicológicos	Evaluación del servicio ante condiciones de juego que dificulten la posibilidad de que el jugador se concentre: por ejemplo, ruidos repentinos recreados mediante un magnetófono.
D) Elementos tácticos con elementos físicos	Evaluación de la <i>primera volea</i> tarde tras la ejecución de un primer servicio con subida a la red a máxima velocidad de desplazamiento.
E) Elementos tácticos con elementos psicológicos	Evaluación de la adopción de diferentes planteamientos tácticos en función de las condiciones del partido y de las características del jugador rival.
F) Elementos físicos con elementos psicológicos	Evaluación en condiciones de fatiga, de la capacidad de visualizar las distintas opciones básicas que pueden darse tras la subida a la red.

II.6.7. Análisis del contexto

II.6.7.1. Relaciones entrenador-padres del jugador

Situando las referencias que siguen en el ámbito de las relaciones establecidas por el entrenador de tenis con los padres de los jugadores a los que entrena, la frecuencia de éstas y el conocimiento del que disponen los padres acerca de las pretensiones y labores que el entrenador lleva a cabo con sus hijos, no se nos oculta, lógicamente, la necesidad de que el entrenador se imponga, en el ejercicio de sus competencias profesionales, y como una de las metas sustanciales de sus tareas, fomentar y promover el establecimiento de contactos con los padres de los jugadores, comunicación que, estimamos, debe ser suficientemente extensa y oportuna, y que puede llegar a través de informaciones de carácter escrito y mediante la organización de reuniones con los padres cuando los contactos se evidencien necesarios.

Recordemos, en este sentido, que el papel desempeñado por los padres se descubre como un elemento verdaderamente importante en los logros deportivos de sus hijos, de ahí que la colaboración entrenador-padres se constituya en un factor de especial importancia que exige responsabilidad por parte de uno y de otros para generar un entorno positivo que propicie unos resultados deportivos convenientes.

En línea con lo anotado se sitúa la contestación ofrecida por Arancha Sánchez (1987, p. 69), una de las mejores tenistas españolas de todos los tiempos, a la pregunta que le fue formulada en un simposio: “*¿Qué tanto por cien de parte tienen tus padres en el éxito de tu carrera?*”. A lo que la tenista española responde: “*Mis padres me han ayudado mucho y me han empujado para que yo jugara al tenis. Además, estoy muy contenta de que lo hayan hecho y espero triunfar para darles las gracias por todo lo que han hecho por mí*”.

Sin lugar a duda, es Luis Bruguera la persona más indicada para ofrece una valoración del aspecto en cuestión, por su doble condición, inusual en el contexto deportivo del tenis, de padre y entrenador de su propio hijo. En una entrevista, ante la pregunta “*Usted no sólo es el entrenador de Sergi, sino que también es su padre. Esta relación es poco frecuente en el tenis de élite. ¿Qué opina de este hecho?*”, Bruguera (1996, p. 95) responde en los términos que siguen:

“Esta es una relación que raramente sucede en el tenis o en la historia del deporte, pero ha sido así. No es una relación fácil la relación entre padre e hijo. Cada uno debe saber estar en su sitio. No es lo mejor, pero intento llevarlo lo mejor posible.

He sido yo quien he tenido que aprender y adaptarme a las diferentes situaciones, incluso con la ayuda de un psicólogo deportivo de reconocido prestigio en el mundo del tenis. Los muchachos pasan por unas edades bastante difíciles donde hay oposición a la figura paterna y Sergi, como cualquier adolescente, la pasó, pero creo que en definitiva lo llevamos bastante bien”.

En este marco de referencias se ubican también las dedicadas en el texto de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis (1999, p. 45) a la relación jugador-padres-entrenador y al papel que desempeña cada uno, en el que podemos leer que compete al jugador, padres y entrenador el establecimiento de acuerdos justos por ambas partes: “- *Para evitar problemas. Los padres no saben qué deben hacer si no se les da información. - Para lograr resultados óptimos. - Derechos y obligaciones por ambas partes*”.

Igualmente, corresponde al jugador, sus padres y el entrenador concretar acuerdos que aseguren un mejor conocimiento entre ellos, y teniendo en consideración que el entrenador se constituye en el líder de este *equipo*, y que sin el concurso de los padres, no hay jugadores, debido al papel primordial que éstos desempeñan en la formación tenística de sus hijos, papel puesto de manifiesto por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis, cuando declara (1999, pp. 47-48) que, entre otras tantas funciones que competen a los padres, éstos deberán facilitar/entregar al entrenador información relativa a aspectos relacionados con el colegio en el que estudia su hijo, circunstancias personales y familiares, supervisar los acuerdos concernientes a dietas, diario de entrenamiento (en el que los padres deberán anotar, en ausencia del entrenador, los comentarios correspondientes a los partidos), hablar siempre con una orientación dirigida hacia tareas u objetivos (actuaciones estas que exigen previamente el establecimiento de un contexto comunicativo padres-entrenador), reunirse con el entrenador los días previos a los partidos (con el fin de recabar información, acordar próximos encuentros...), así como formular un buen número de preguntas y realizar consultas dirigidas al entrenador, y teniendo siempre en consideración que entrenador y padres deben presentar al jugador la misma información, aunque, en ocasiones, los entrenadores se topen con determinadas actitudes de *resistencia* manifestadas por algunos padres de tenistas, cuando no de *usurpación* de funciones que competen al entrenador profesional (En este último caso, estaríamos, y en el

ámbito del tenis, ante el padre denominado por algunos autores como *Negativo*, esto es, el padre que se inmiscuye en el trabajo del monitor, critica su labor y transmite a su hijo el escaso -o nulo- grado de confianza que él tiene depositado en los técnicos.

Bien significativas resultan, al hilo de las cuestiones finales expuestas en el párrafo anterior, los comentarios, por una parte, de Kirmayr (1999, p. 63), entrenador de tenistas de alta competición, como Arancha Sánchez, Conchita Martínez, Gabriela Sabatini. De esta última anota, y al hilo de la cuestión, que

“Otro aspecto de Sabatini fue su cambio hacia la independencia. Con 19 años siempre viajaba con alguien de su familia. Pero ella ya quería viajar sola y yo la ayudé en ese aspecto de independencia personal. No fue fácil convencer a sus padres de que tenía que asumir unas responsabilidades y viajar sin ellos. Esto le dio confianza y le vino muy bien. Comenzó a conocer a más gente y a relacionarse más”.

Pensamos que los padres deben estar lo suficientemente preparados para la asunción de las muestras de independencia manifestadas por sus hijos, de ahí que la incorporación de éstos a la escuela de tenis cobre su debida importancia, en el sentido del deseo del niño o del joven de adaptarse a un mundo y grupo nuevos, instalándose progresivamente en el entorno de exigencias y necesidades de los demás miembros del grupo.

Igualmente esclarecedora resulta la respuesta ofrecida por Riba (1987, p. 69) a la siguiente pregunta: “¿*Qué opina de los padres de los jugadores que se dedican a entrenar a sus hijos?*”:

“Yo creo que si el padre que entrena a un hijo no es un técnico, evidentemente el hijo no va a sacar provecho de lo que el padre está intentando hacer. También considero que la labor de un padre es muy importante, no sólo por el hecho de entrenar en la pista o no, sino por el esfuerzo que representa el llevarlo de un lado a otro cuando tiene que competir, entrenar, etc. El hecho concreto de que el padre entrene a su hijo de forma sistemática es contraproducente siempre que no sea un técnico”.

En la línea de lo que venimos diciendo se orienta también la opinión de Stojan (1987, pp. 25-26) respecto del papel desempeñado por los padres en la actividad deportiva desarrollada por su hijo:

“El entrenador también debe tratar con los padres y familiares. Cuando éstos se entrometen excesivamente en la actividad deportiva del jugador, aparecen los problemas. El entrenador debe establecer contacto con los padres y tratar de

convencerles de las consecuencias negativas de esta actitud. Podría referirme a muchos casos de esta índole, en uno de ellos intentaba que algunos entrenadores y psicólogos me ayudaran y todos ellos me ratificaron que, en la mayoría de los casos, los niños dependen excesivamente de los padres”.

En este sentido, y como señala Appelwhaite (1986, p. 53), a veces, “*es necesario enseñarles [a los padres] qué es lo que deben esperar de sus hijos. Muchos llegan al tenis con las ideas equivocadas y necesitan ser educados*”. De ahí la conveniencia de que se proceda a la impartición de seminarios a padres y jugadores según vayan incorporándose al mundo de la competición.

En cualquier caso, y como señala Dahlgren (1986, p. 17), al referirse a las consideraciones sobre el tenis sueco que han influido en el desarrollo de buenos jugadores en Suecia, “*Por último, pero no menos importante, la buena cooperación por una parte entre padres y jugadores y por otra entre los clubs, las regiones y la F.S.T. ¡Todos trabajamos juntos para lograr lo mejor de nuestros jóvenes jugadores!*”.

En idéntica dirección se manifiesta Aitchison (1986, p. 70), al afirmar:

“Con relación a los padres y a los jugadores juniors, creemos que es necesario buscar la colaboración, tanto de unos como de otros. Necesitamos comprender la naturaleza de todos sus problemas, porque muchas de las críticas de los padres suceden porque piensan que no se están haciendo las cosas bien.

Vamos a preguntarles qué es lo que les gustaría que hubiera en nuestro programa. Estoy seguro de que no vamos a satisfacer a todo el mundo, pero se habrá dado un paso importante para conseguirlo”.

Igualmente significativa se revela la contestación ofrecida por Stojan (1987, p. 28) a la pregunta “*¿Cree que es importante una escuela de padres de tenistas?*”, que responde del modo que sigue: “*Sí, es muy importante. En Suiza dos veces al año tenemos reuniones con los padres de los jugadores integrantes de los equipos nacionales juniors. Los entrenadores intentamos ganarnos a los padres para que colaboren en nuestro trabajo*”.

También Del Río (1987, p. 69) toma partido con relación al aspecto en cuestión. Así, a la pregunta: “*Uno de los factores más perturbadores del tenis son los padres ¿qué hacer?*”, responde:

“¿Seguro que son los padres? Porque hay padres que dicen que son los técnicos. De todas formas en algunos artículos lo que yo digo es que intento ayudar al técnico.

Es evidente que, tanto padre como técnico, deben trabajar de cara a una misma meta que es la de actividad del hijo, aunque el papel que tienen es muy diferente, y todo lo que sea “tirar piedras” creo que es perder el tiempo. Hay que reconocer el sacrificio que hacen los padres al llevar a los hijos a la escuela y a los torneos, pero se ha llegado al extremo en que el técnico ve a los padres como la “ovejita negra” y quizá el problema sea a causa del propio técnico que no sepa atenderlos o entenderlos”.

Martínez (1988, p. 100), de otro lado, nos proporciona otra muestra más del sentido de *colaboración* que ha de presidir las relaciones que establecen entrenador, jugador y padres, al declarar que *“El profesional, si tiene carácter, puede dominar al padre, Es decir, está en su sitio, el chico está jugando... y punto. Y es difícil cuando, en algunos casos concretos que yo conozco, en los que el profesional ofrece mucho al padre de su alumno. Entonces se ha comido la moral del profesor y el profesor ya no es él, es un poco el padre”*. Y continúa: *“El profesional debe siempre mantener una distancia, aunque haya amistad, entre el padre, el hijo y él. Son tres fuerzas que cada una de ellas tiene que estar unida pero separada. El chico tiene que tener confianza en el profesor, el padre tiene que tener confianza en el profesor y el profesor tiene que dar su confianza a cada uno. Pero cada uno debe saber estar en su sitio. Esa es la ley para que el chico funcione y el padre también”*.

Finalmente, otro de los cometidos del entrenador se refiere al hecho de que éste debe prever las opciones laborales de los tenistas a los que entrena para cuando dejen de ser jugadores profesionales, o incluso antes, cuando las expectativas depositadas en el jugador no se vean materializadas como se pensó en un principio.

En este marco se incluye la pregunta planteada a Bruguera, así como la respuesta ofrecida (1993, p. 62):

“- ¿Qué tipo de explicación les das a los padres que tienen que abonar importantes cantidades y se impacientan cuando no llegan los resultados?”

El deporte de alta competición cuesta mucho dinero y hay que ser honrado en este aspecto. Si una persona no está capacitada para ser un buen jugador, hay que decírselo para que siga otros caminos y sepa a qué atenerse. Por otro lado si se hace deporte de alta competición también se aprenden muchas cosas: sacrificio, disciplina, trabajo, etc. El problema viene cuando los padres tienen unos objetivos marcados; si éstos no se van cumpliendo, al final decidirán que su hijo/a se dedique a otra cosa. En un corto período de tiempo obviamente buenos resultados, por lo tanto se plantea una situación difícil y hay que intentar conjugarla con que el jugador tenga ciertos niveles de éxito en determinados torneos, de este modo no tendrá tanta presión y los padres estarán más

satisfechos. Por eso el entrenador debe actuar de psicólogo no sólo con el jugador sino también con sus padres, para asesorarles sobre las proyecciones de sus hijos”.

Wriht (1987) aborda también el aspecto apuntado anteriormente, al subrayar que: *“El hecho de que muchos jóvenes tengan grandes ilusiones sin contar con las cualidades (técnicas, físicas, mentales y sociales) necesarias para llegar a los primeros puestos, representa un problema que se ha de tener en cuenta. La consecuencia de esto es que el jugador se queda sin nada, no ha terminado los estudios y el sueño tenístico se ha esfumado”*.

A la vista de todas las cuestiones consideradas en los párrafos que componen el presente subapartado, resulta evidente, pues, que el contexto comunicativo al que hemos venido aludiendo proporcionará a los padres del jugador un amplio conjunto de informaciones relativas al cúmulo de experiencias deportivas experimentadas por sus hijos, proporcionándoles, pues, valiosa información relativa a las actividades desarrolladas, al calendario de entrenamientos y competiciones, a los objetivos propuestos y a la labor llevada a cabo por el entrenador. Asimismo, los contactos brindan la oportunidad para que éste solicite de los padres toda la ayuda que juzgue imprescindible con vistas, y en última instancia, a que sus aportaciones contribuyan en mayor o menor medida a la consecución de las metas previstas.

II.6.7.2. Relaciones entrenador-directivos y socios del club en el que trabaja, y relaciones entrenador-otros entrenadores

El desarrollo de las posibilidades deportivas del jugador obliga al entrenador de tenis a considerar, como otro aspecto importante de su labor, no solamente la relación con sus jugadores y los padres de los mismos, sino, también, el contacto comunicativo con los directivos del club donde entrena, así como con los socios y con el personal encargado del mantenimiento de las instalaciones que se utilizan para la práctica deportiva, hecho que posibilita un marco de gestión deportiva y personal más eficaz.

Igualmente, y cuando el entrenador trabaja con otros entrenadores, se impone la necesidad de abrir cauces de comunicación entre ellos que permitan el trasvase de informaciones, actuaciones que se traducirán, en última instancia, en una mejora del rendimiento deportivo del jugador de tenis, y debiendo el entrenador, como profesional, respetar a los otros entrenadores, sin menosprecio de su trabajo y profesionalidad, según dictamina el código ético de los profesionales de la

enseñanza del tenis (reproducido en el texto de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis, pp. 6-7), que, entre otras normas, declara también, de un lado, que un profesional no deberá ofrecer sus servicios en una instalación de carácter deportivo en la que desarrolle su actividad profesional otro entrenador de tenis, o a los alumnos de otro entrenador, sin su conocimiento; de otro, que un profesional estará en la obligación de comunicar a otro profesional afectado el hecho de que algunos de los alumnos de éste esté interesado en los servicios del primero, o también si los responsables de una instalación deportiva le propusieran cualquier trabajo en ella que acaso pudiera coincidir con el trabajo desarrollado por el profesional de esa instalación. Igualmente, un profesional deberá dar preferencia a otros profesionales en el caso de que dispusiera o conociera un puesto de trabajo, antes que ponerlo en conocimiento de otras personas no profesionales de la enseñanza del tenis.

No obstante lo dicho, el marco de concordia, respeto y profesionalidad en el que deben ubicarse los entrenadores puede sufrir, lógicamente, fisuras que provoquen *colisiones* más o menos intensas y prolongadas entre ellos. Como apunta Stojan (1987, p. 25):

“A veces aparecen problemas en relación con otros entrenadores, yo casi todas las semanas tengo un pequeño problemilla. En realidad no soy el Director Técnico, sino el Entrenador Nacional, el responsable de los métodos técnicos que se siguen en toda Suiza, es decir, el jefe de todos los entrenadores y, sobre todo, tengo problemas con los entrenadores privados. Aunque los jugadores de los equipos nacionales suizos entrenan con los técnicos de la Federación, también lo hacen con entrenadores privados y ahí sí que existen problemas de carácter técnico, etc. Mi obligación es que todos los entrenadores trabajen a un mismo nivel y hacer homologar las distintas posturas”.

II.6.7.3. Conocimiento del entrenador de otros contextos: escolares y extraescolares, entornos afectivos

Del mismo modo, y no perdiendo de vista que en la práctica deportiva del tenis está implicado un buen número de personas (jugador, entrenador, padres, educadores, instituciones y organismos deportivos, directivos, etc.), se descubre como una actuación igualmente importante del entrenador el contacto que éste debe asegurar con individuos de otros ámbitos, como los escolares y los extraescolares, representados, básicamente, en los profesores y cargos directivos de los colegios, otros clubes y/o asociaciones en los que estudian y a los que pertenecen los jugadores por él entrenados, puestas las miras en que estas relaciones posibiliten un

marco generador de un caudaloso volumen de informaciones relevantes para los propósitos últimos del entrenamiento.

Asimismo, el conocimiento del entorno afectivo del jugador, no directamente vinculado a sus padres (amistades, pareja...) se evidencia como un aspecto más de especial significación para el logro de los objetivos propuestos, desde el momento en que estos otros *contextos* influyen de manera importante en las conductas y actuaciones del jugador dentro y fuera de la pista de tenis, constituyéndose, por tanto, en agentes activos para el logro de sus metas, no en vano, y como anota Love (1991, s. pág.), *“El tenis no se juega en el vacío. Los tenistas son seres humanos que interactúan con los otros”*.

En conformidad con lo señalado, y no perdiendo de vista que los diferentes tipos de contextos arriba mencionados, por las relaciones interpersonales que propician, condicionan el rendimiento del deportista, se ubican, por último, las palabras de García, (1997, p. 105), quien, refiriéndose a las investigaciones desarrolladas en el marco deportivo, puntualiza que éstas vienen a confirmar que *“las variables que ejercen una influencia sobre las percepciones subjetivas de competencias y de autodeterminación inciden, tal y como pretende la teoría de la evaluación cognitiva, en la motivación de los deportistas”*.

SEGUNDA PARTE

PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

III.1. ESTABLECIMIENTO DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Procedimos al establecimiento del diseño de la investigación¹, determinando y especificando el problema objeto de estudio, los objetivos de la investigación, las hipótesis, las variables de estudio, las técnicas de investigación para la recolección de datos, el tipo de muestra, la clase de análisis que pretendíamos llevar a cabo y las previsibles conclusiones a las que podríamos llegar.

Respecto de la clase de diseño a la que pertenece el diseño de nuestra investigación, precisemos que el empleado en nuestro estudio es un diseño descriptivo-correlacional.

Con relación a este diseño, precisa Cervelló (1999, p. 317) que el método correlacional (definiendo este autor (1999, pp. 317-318) el término *correlación* como “una propuesta que describe la forma en que se relacionan dos variables”) pretende constatar la relación sistemática (conurrencia) entre dos o más variables objeto de estudio. De carácter naturalístico, en el dominio de este método los datos se obtienen tal como ocurren en la realidad, esto es, sin que se vean alteradas las situaciones reales en que suceden los fenómenos objeto de investigación.

De las excelencias del método correlacional no caben dudas, lo que viene a justificar plenamente la incorporación del mismo a nuestro estudio. En este sentido, y como señala Cervelló (1999, p. 320),

¹ Para Sierra (1979, p. 47), el diseño de la investigación es la forma en que se organizan en conjunto, en una investigación determinada, las subfases en que se constituyen la observación, la clasificación y el análisis. El diseño es “la pauta a seguir en la recogida y tratamiento de los datos”.

Jiménez, López-Barajas y Pérez, R. (1987, p. 370) refiriéndose al diseño de investigación, señalan, por su parte, que “En cierto sentido, el diseño no es sino un conjunto de instrucciones al investigador para que recoja y analice sus datos de manera que controle la situación experimental lo más posible”.

En este mismo sentido, señala Valles (1997, p. 168), al abordar los aspectos de diseño en la investigación mediante técnicas cualitativas, que “La utilización adecuada de cualquier técnica de investigación social (cualitativa o cuantitativa) requiere un trabajo previo de toma de decisiones, que se ha de plasmar en un diseño específico en el que se casen los objetivos del estudio y la metodología. En la investigación cualitativa los diseños suelen ser más flexibles y abiertos, pero deben contener igualmente las directrices básicas del trabajo de campo”.

Este mismo autor (1997, pp. 78-79), refiriéndose al concepto de diseño cualitativo, se expresaba también en los siguientes términos: “[...] Diseñar significa, ante todo, tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación y sobre todas las fases o pasos que conlleva dicho proceso. Algunas de estas decisiones se tomarán al principio, mientras se va perfilando el problema a investigar y se delimitan los casos, el tiempo y el contexto del estudio. Otras irán surgiendo sobre la marcha. Lo importante es retener que se trata de cuestiones que deben trabajarse y resolverse en cada circunstancia concreta de investigación. El diseño no se estampa mediante un molde o modelo que sirvió una vez, sino que se moldea cada vez a partir de los criterios maestros generadores de respuestas”.

“En definitiva, el método correlacional resulta de gran ayuda para el estudio de los procesos psicológicos y sociales relacionados con el rendimiento deportivo, ya que nos permite considerar conjuntamente la multiplicidad de variables que intervienen en el ámbito del deporte. De hecho, la revisión de la literatura publicada en las revistas de mayor impacto de psicología del deporte (Biddle, 1997), de un total de 529 estudios publicados entre 1985-1994, 388 de ellos utilizaron una metodología correlacional utilizando como técnica de recogida de datos los cuestionarios”

Respecto de las fases y tareas incorporadas al diseño de la investigación, mantuvimos en nuestro estudio (siguiendo el modelo propuesto por Valles, 1997, que adaptamos), los tres momentos establecidos en el primer borrador o diseño inicial del proyecto de investigación, momentos que venían a corresponderse con unas etapas concretas, las cuales incorporaban una serie de tareas o *elementos de diseño* fundamentales. Esto es:

A) *Al principio del estudio*: Etapa de reflexión y preparación del proyecto.

Tareas:

- Formulación del problema².
- Revisión de las fuentes documentales existentes sobre el tema objeto de estudio
- Determinación de las muestras de estudio y selección de casos.
- Selección de la estrategia metodológica y de las técnicas de recogida de datos.
- Temporalización.

B) *Durante el estudio*: Etapa de entrada y realización del trabajo de campo.

Tareas:

- Gestión de acceso al campo (cartas y visitas de presentación...).
- Elaboración de los instrumentos de recogida de datos.
- Realización del trabajo de campo.
- Tratamiento de los datos.

² Valles (1997, p. 83), abordando la descripción y análisis de los principales *elementos del diseño*, se refiere a la *formulación del problema* en estos términos: “Lo que aquí denominamos, abreviadamente, *formulación del problema* se refiere a todo un proceso de elaboración que va desde la idea (propia o ajena) inicial de investigar sobre algo, hasta la conversión de dicha idea en un problema investigable. Investigable desde las ciencias sociales en general; o también, si se prefiere, desde la sociología y las ciencias políticas en particular”.

Asimismo, en el diseño y realización de un estudio cualitativo, una vez que se ha formulado el problema, se hace necesario proceder a la concreción del mismo con el fin de que éste pueda resultar *manejable*, tarea que implica la especificación de las denominadas *preguntas de investigación*, que ayudarán al investigador a decidir qué aspectos del problema van a ser considerados, ya que “es inmanejable tratar todos” (Valles, 1997, p. 86), y con qué métodos van a ser acometidos. Siguiendo al autor citado, estas *preguntas de investigación* deben aunar la *amplitud* (desechando la pretensión de querer abarcar todos los aspectos) con la *focalización* (no excluyendo la *exploración* y el *descubrimiento* a lo largo del estudio). En este orden de cosas, Strauss y Corbin (1990, pp. 37-38, citados por Valles, 1997, p. 86) establecen las siguientes consideraciones: “... necesitamos una pregunta o preguntas de investigación que nos den la flexibilidad y libertad para explorar un fenómeno en profundidad (...) la amplitud de la pregunta inicial va progresivamente estrechándose y focalizándose durante el proceso de investigación, al ir descubriendo la relevancia o irrelevancia de los conceptos y sus relaciones”.

C) *Al final del estudio*: Etapa de salida, análisis final y redacción del informe final.

Tareas:

- Análisis de datos.
- Redacción y presentación del informe final.

En los párrafos que siguen caracterizamos, de manera sintética, cada uno de los elementos de diseño fundamentales de nuestro estudio.

1. Formulación del problema

Nuestra investigación pretende conocer las concepciones y creencias de los entrenadores de tenis de alta competición, los jugadores de tenis de alta competición, los expertos en tenis y los técnicos con formación tenística universitaria sobre la formación inicial y permanente de los entrenadores españoles de tenis de alta competición, así como conocer sus concepciones y creencias respecto de los diferentes aspectos didácticos del proceso de enseñanza-entrenamiento dirigido por dichos entrenadores. Mediante nuestra investigación, y al margen de nuestro interés por conocer las concepciones y creencias de las poblaciones antes citadas, procuramos, asimismo, diagnosticar el conocimiento de los distintos procedimientos empleados por los “entrenadores de tenis de alta competición” para su propia formación inicial y permanente, así como el uso que estos mismos hacen de los diferentes aspectos didácticos que integra el proceso de enseñanza-entrenamiento.

2. Revisión de las fuentes documentales existentes sobre el tema objeto de estudio

En esta etapa del proceso general de nuestra investigación, y como una de las fases o iniciales articuladoras del mismo, procedimos a efectuar la revisión de los antecedentes documentales existentes sobre el problema objeto de estudio, centrándonos fundamentalmente en la bibliografía más destacada, y poniendo especial énfasis en aquellos estudios que mayores semejanzas guardaban con el proyecto iniciado. Con el fin de acceder a la documentación sobre las cuestiones objeto de estudio, consultamos diferentes bases de datos, a las que nos referimos en las líneas que siguen.

Las Bases de Datos “ISOC” y *SportDiscus* nos proporcionaron una serie de referencias muy útiles para el buen desarrollo de nuestra investigación; la base de datos “TESEO” nos permitió el acceso a las tesis doctorales españolas vinculadas al objeto de estudio; la base de datos; Las Bases de Datos consultadas en soporte CD-ROM no os ofrecieron información muy específica con relación a nuestra investigación, a saber: Bases de Datos *Heracles*, *Spolit*, y *Rebium*. También nos fueron de una importante utilidad: Las Bases de Datos *ISBN* y la *Bibliografía Nacional Española*, así como el uso *Internet* y la realización de estancias breves en determinados centros, con el fin de acceder, en sus bibliotecas, a la documentación sobre el tema objeto de estudio, Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Motricidad Humana de Lisboa, Bibliotecas de diferentes Facultades de Ciencias del Deporte de Brasil -Universidad Federal de Santa Catarina, Centro de Deportes de Porto Alegre...-, Biblioteca del Instituto Nacional de Educación Física de Madrid, Biblioteca del Instituto Andaluz del Deporte (Málaga), Biblioteca de la Federación Internacional de Tenis (Valencia), Biblioteca de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis (Madrid), y Biblioteca del área de docencia de la Federación Catalana de Tenis (Barcelona).

Finalizamos este apartado haciendo mención a la importancia que en nuestro proceso de localización y obtención de fuentes documentales indicadas para nuestra investigación ha tenido nuestro trabajo conjunto con el Servicio de Documentación de la Universidad de Extremadura, accediendo a las bases de datos más indicadas para el objeto de estudio mediante el empleo de diferentes técnicas de búsqueda.

3. Determinación de las muestras de estudio y selección de casos

Los sujetos objeto de aplicación de las técnicas de recogida de datos se organizan, sintéticamente, en dos núcleos:

a) Sujetos de la encuesta-cuestionario:

- Entrenadores de tenis de alta competición: Universo pequeño.
- Jugadores de tenis de alta competición: Universo pequeño.
- Expertos en tenis de alta competición: Universo pequeño.
- Técnicos con formación tenística universitaria: Universo pequeño.

b) *Sujetos de la entrevista en profundidad:*

- Entrenadores de tenis de alta competición: Selección de casos (6).
- Jugadores de tenis de alta competición: Selección de casos (3).
- Expertos en tenis de alta competición: Selección de casos (3).
- Técnicos con formación tenística universitaria: Selección de casos (3).

4. Selección de la estrategia metodológica y de las técnicas de recogida de datos

La estrategia metodológica y las técnicas de recogida de información se ajustan al siguiente esquema:

4.1. *Estrategia metodológica:*

- Triangulación:
 - Metodológica (Triangulación entre los métodos).
 - De perspectivas de investigación.
 - De investigadores.

4.2. *Técnicas de recogida de datos:*

- Encuesta administrada mediante cuestionario.
- Entrevistas en profundidad.

5. Temporalización

Las etapas fundamentales de la investigación han quedado enmarcadas en la siguiente cronología:

A) Etapa de reflexión y preparación del proyecto: de febrero de 1998 a agosto de 2000

B) Etapa de entrada y realización del trabajo de campo: de septiembre de 2000 a marzo de 2001

C) Etapa de salida, análisis final y redacción del informe final: de abril de 2001 a octubre de 2001

6. Gestión (comunicaciones telefónicas, comunicaciones vía *fax*, visitas de presentación...)

Se proyectó la realización de gestiones para la localización y contacto personal y/o telefónico (en su caso, mediante el empleo del *fax*) de las personas correspondientes a las distintas poblaciones objeto de estudio mediante los cuestionarios de autocomplimentación y las entrevistas en profundidad. Asimismo, se proyectaron visitas de presentación del investigador a diferentes ciudades de la geografía española, con el fin de proceder a la posterior administración de los cuestionarios y a la aplicación de las entrevistas en profundidad.

7. Elaboración de los instrumentos de recogida de datos

El diseño del cuestionario y el diseño de la entrevista en profundidad se pusieron a prueba a través de procedimientos de validación, esto es, mediante la realización de ensayos o estudios exploratorios efectuados a grupos bajo control (colaboradores, profesores, investigadores, etc., del entorno del autor del proyecto de investigación) a través de la aplicación de cuestionarios y de entrevistas en profundidad pilotos, estableciéndose sobre los primeros borradores del proyecto de investigación los oportunos ajustes, y con el objeto de asegurar la validez de los instrumentos de recogida de datos utilizadas en el estudio.

8. Realización del trabajo de campo

El trabajo de campo implicó la recogida de la información a partir de las técnicas de recolección de datos utilizadas en el estudio (encuesta administrada mediante cuestionario y entrevista en profundidad), al tiempo que se establecieron y llevaron a cabo las correspondientes estrategias y mecanismos de control adecuados, tales como el seguimiento de los envíos postales y su recepción, con el objeto de asegurar el normal desarrollo de las tareas y operaciones previstas.

En esta fase del proceso se procedió al envío de los cuestionarios. Asimismo, se realizaron visitas de presentación a diferentes ciudades de la geografía española, con el fin de preparar las subsiguientes entrevistas en profundidad. Estas cuestiones, aquí solamente esbozadas, se tratan con la debida extensión en el apartado VI.3.3, “Procedimiento de aplicación de las técnicas de investigación”.

9. Tratamiento de los datos

Respecto del proceso de reducción de los datos obtenidos a través de la aplicación de las técnicas de recogida de datos (encuesta-cuestionario y entrevista en profundidad), se decidió que éste consistiera en proceder a la codificación de las respuestas facilitadas por los encuestados e introducirlas en el ordenador, asignando, en el caso de la encuesta administrada mediante cuestionario, un código a cada una de las contestaciones a una pregunta del cuestionario, y considerando que buen número de preguntas abiertas no son susceptibles de esta clase de reducción para el análisis por ordenador. Para el tratamiento de los datos provenientes del cuestionario aplicado a las distintas poblaciones de estudio (entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis, y técnicos con formación tenística universitaria), se determinó utilizar el soporte estadístico “SPSS versión 10.0”. Para el tratamiento de los datos provenientes de las entrevistas en profundidad realizadas a una selección de miembros correspondientes a cada una de las poblaciones estudiadas, se aplicó el procedimiento de análisis de contenido.

10. Análisis de los datos

En esta fase del proceso procedimos a la realización de los análisis estadísticos y el análisis de contenido pertinentes.

11. Redacción y presentación del informe final

Reunidos los resultados obtenidos en los análisis y contrastadas las diferentes hipótesis de investigación, procedimos a la redacción y presentación del informe final, una vez contrastadas las hipótesis de la investigación.

A la vista de las consideraciones anteriores, y como complemento y resumen de lo expresado hasta el momento, nuestra investigación consta de dos partes complementarias, ajustándose el diseño de la misma al esquema contenido en el cuadro II.85.

CUADRO III.1. Esquema general del diseño de la investigación

DISEÑO DESCRIPTIVO CORRELACIONAL			
FASES	OBJETIVOS	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	MUESTRA
FASE 1 RECOGIDA DE DATOS CUANTITATIVOS	Conocer y analizar la formación de los entrenadores de tenis de alta competición y el proceso de planificación didáctica del entrenamiento del tenis de alta competición.	Técnica cuantitativa: • <i>Cuestionario.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 24 entrenadores de tenis de alta competición. • 32 jugadores de tenis de alta competición. • 21 expertos en tenis. • 86 técnicos con formación tenística universitaria.
FASE 2 RECOGIDA DE DATOS CUALITATIVOS	Profundizar sobre los datos obtenidos en la “FASE 1”.	Técnica cualitativa: • <i>Entrevista en profundidad.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 6 entrenadores de tenis de alta competición. • 3 jugadores de tenis de alta competición. • 3 expertos en tenis • 3 técnicos con formación tenística universitaria.

III. 2. PROCESO DE INVESTIGACIÓN: FASES Y TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El cuadro que sigue (cuadro II.86) recoge las fases y temporalización seguidas en el proceso de nuestro estudio.

CUADRO III.2. **Proceso de investigación: fases y temporalización de nuestra investigación**

DESGLOSE DE TAREAS	TEMPORALIZACIÓN
A. Etapa de reflexión y preparación del proyecto	De febrero de 1998 a agosto de 2000
1.- Selección y definición del problema objeto de estudio.	febrero-marzo (1998)
2.- Formulación de objetivos.	abril-mayo (1998)
3.- Revisión de las fuentes documentales existentes sobre el tema de investigación.	junio-diciembre (1998)
4.- Primer borrador del proyecto de investigación.	enero-febrero (1999)
5.- Ajustes sobre el borrador inicial de la investigación por parte del grupo de expertos.	marzo (1999)
6.- Establecimiento del diseño de la investigación y evaluación de su viabilidad en función de los recursos y tiempo disponibles.	abril-mayo (1999)
7.- Definición de las hipótesis específicas que van a investigarse y especificación del tipo de variables que será necesario medir.	junio-septiembre (1999)
8.- Empleo del grupo de expertos para establecer los ajustes de las hipótesis de investigación y variables de medición, con el fin de proceder a la readaptación de las mismas.	octubre (1999)
9.- Actualización de la revisión de la literatura existente sobre el tema de investigación.	noviembre-diciembre (1999)
10.- Diseño o adaptación de las técnicas de investigación más adecuadas para realizar la investigación.	enero-marzo (1999)
11.- Realización de un estudio piloto de las técnicas que se han desarrollado o adaptado.	abril-junio (2000)
12.- Diseño y establecimiento de las poblaciones que van a ser encuestadas y entrevistadas.	julio-agosto (2000)
B. Etapa de entrada y realización del trabajo de campo	De septiembre de 2000 a marzo de 2001
13.- Realización del trabajo de campo con relación a las poblaciones que van a ser encuestadas mediante cuestionario.	septiembre-noviembre (2000)
14.- Realización del trabajo de campo con relación a las poblaciones que van a ser entrevistadas en profundidad.	diciembre (2000)-enero (2001)
15.- Tratamiento de los datos y análisis preliminares.	febrero-marzo (2001)
C. Etapa de salida, análisis final y redacción del informe final	De abril de 2001 a octubre de 2001
16.- Realización de los análisis estadísticos y del análisis de contenido.	abril (2001)
17.- Reunión de los resultados que se hayan obtenido en los análisis anteriores respecto de las poblaciones encuestadas mediante cuestionario, y contraste de las hipótesis de investigación.	mayo (2001)
18.- Reunión de los resultados que se hayan obtenido en análisis anteriores respecto de las poblaciones entrevistadas en profundidad, y contraste de las hipótesis de investigación.	junio (2001)
19.- Redacción del informe final de investigación.	junio-octubre (2001)

CAPÍTULO IV

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La determinación de los objetivos del estudio se constituye en un paso decisivo en el proceso general de la investigación, desde el momento en que únicamente una atenta, reposada y reflexiva formulación de los mismos permitirá objetivar, esto es, convertir en medible, el fenómeno de estudio, generando finalmente la clase precisa de datos imprescindibles para dar unas respuestas convenientes y satisfactorias al problema objeto de nuestra investigación: el análisis de la formación y de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición en España.

En este sentido, y con relación a los aspectos y cuestiones que ofrece el tema objeto de investigación, se hizo necesaria una adecuada reducción de los objetivos de la investigación, con el objeto de posibilitar un estudio susceptible de ser abarcado convenientemente. Para ello, procedimos a desdoblar las preguntas genéricas iniciales en que se constituyen los objetivos de la investigación en preguntas más simples y concretas, con la pretensión última de formular objetivos *pertinentes* (de sentido unívoco), *realizables* (realizables en el tiempo con los recursos disponibles), *lógicos* (carentes de contradicciones internas) y *medibles* (de carácter científico).

Así, los objetivos generales perseguidos en nuestro trabajo (los objetivos específicos se corresponden con las categorías y subcategorías correspondientes, las cuales se tratan pormenorizadamente en el apartado VI.2, “Variables de estudio”) se encuadran fundamentalmente en dos estudios diferentes, los que mencionamos a continuación:

Estudio 1. “Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición”.

1. Conocer y analizar la formación inicial de los entrenadores de tenis de alta competición.
2. Conocer y analizar la formación permanente de los entrenadores de tenis de alta competición.

Estudio 2: “Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición”.

1. Conocer y analizar el proceso de planificación didáctica del entrenamiento del tenis de alta competición.
2. Conocer y analizar la utilización de las destrezas docentes en el tenis de alta competición.
3. Conocer y analizar el proceso de evaluación en el entrenamiento del tenis de alta competición.

CAPÍTULO V

HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

En el capítulo que sigue se plantean las hipótesis específicas de la investigación.

Siguiendo a Sierra (1979, p. 67), las hipótesis son enunciados teóricos supuestos no verificados referentes a variables o a relación entre variables. En otras palabras, y desde el punto de vista del problema de investigación, las hipótesis pueden quedar definidas como soluciones probables, previamente seleccionadas, al problema planteado, que el investigador propone con el objeto de ver, a través de todo el proceso de la investigación, si son confirmadas por la información obtenida mediante la administración de las técnicas de recogida de datos, en nuestro caso, la encuesta administrada mediante cuestionario y la entrevista en profundidad.

En una investigación, las hipótesis, que para ser tales han de estar bien fundamentadas y han de ser contrastables por procedimientos empíricos, se constituyen en guías de la actividad científica desplegada durante el proceso investigativo. Como señalan Jiménez, López-Barajas y Pérez (1987, p. 33),

“En la resolución del problema ocupa un lugar destacado la formulación de *hipótesis explicativas*, esto es, aventurar conjeturas sobre la posible relación entre los elementos –variables– integrantes del problema. Una vez formuladas encauzan la actividad necesaria para la resolución, convirtiéndose en orientación y guía del proceso, tanto desde la perspectiva de la selección y recogida de los datos cuanto de la prueba a que deben someterse y de la interpretación de los resultados”.

Hechas las anteriores consideraciones, las hipótesis previas que constituyen el punto de partida de nuestra investigación podemos sintetizarlas en las siguientes:

I. Sobre la formación del entrenador

1.^a Creemos que los entrenadores de tenis de alta competición no siguen la vía de formación federativa y que tampoco poseen una amplia formación académica general ni tampoco específica de educación física, basando su comportamiento como entrenadores en la aplicación de los métodos que emplearon sus entrenadores con ellos cuando eran jugadores.

2.^a Pensamos que los propios entrenadores, así como las restantes poblaciones tratadas, consideran importante la formación federativa y académica (esta última

fundamentalmente vía Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs) para lograr dotar de una mayor calidad a sus entrenamientos.

3.^a Estimamos que las diferentes poblaciones consideradas en el estudio coinciden en que resulta necesario readaptar los cursos federativos que se realizan en la actualidad (requisitos de acceso a las titulaciones, características de los centros responsables de las titulaciones, programas de formación, capacitación del profesorado encargado de impartir las titulaciones, agente de diseño y actualización del material formativo...) a las circunstancias y demandas del entrenador de tenis de alta competición.

4.^a Consideramos que los entrenadores de tenis de alta competición participan escasamente en actividades de formación permanente, tanto por la dificultad que tienen para acceder a las mismas, como por la reducida aplicabilidad que incorporan las actividades que se les ofrecen para un incremento de la calidad de su trabajo, basando su formación, por consiguiente, en actividades de tipo práctico y escasamente planificadas, y desempeñando el plano federativo y la afiliación un papel meramente secundario o incluso inexistente en dicha formación.

II. Sobre los planteamientos didácticos del entrenador

5.^a Creemos que las distintas poblaciones tratadas en nuestra investigación manifiestan opiniones claramente diferenciadas sobre cuáles deben ser los pasos a seguir en la planificación que va desde la etapa de pre-tenis hasta la de la alta competición para alcanzar el objetivo de obtener jugadores del máximo nivel. De esta manera, suponemos que los técnicos con formación tenística universitaria persiguen objetivos recreativos, educativos y de motricidad básica en los comienzos, así como el empleo de metodologías más abiertas durante gran parte de la carrera deportiva del tenista, en tanto que los demás entrenadores persiguen, desde el primer momento, objetivos de rendimiento por encima de otro tipo de objetivos, empleando metodologías basadas en la *instrucción directa*. Entendemos, asimismo, que los expertos optan por un planteamiento intermedio respecto de la opinión de las poblaciones citadas líneas arriba.

6.^a Pensamos que los entrenadores de tenis de alta competición planifican sin ayudas personales y, principalmente, basados en sus experiencias, entrenando más

golpes y situaciones tácticas relacionadas con el juego defensivo que situaciones de construcción y situaciones ofensivas.

7.^a Estimamos que los entrenadores de tenis de alta competición emplean situaciones de entrenamiento estereotipadas y cerradas, en tanto que los expertos en tenis y los técnicos con formación tenística universitaria juzgan que debería entrenarse mediante situaciones más parecidas a la situación real de partido (*situaciones abiertas*).

8.^a Consideramos que los entrenadores de tenis de alta competición no planifican ni dominan suficientemente los medios para la presentación de las tareas motrices y las fases de la información inicial de la tarea, en tanto que los propios entrenadores y las otras poblaciones tratadas valoran positivamente el dominio de dichos aspectos.

9.^a Creemos que los entrenadores de tenis de alta competición no evalúan con la suficiente frecuencia los diversos aspectos implicados en el rendimiento del tenista (aspectos físicos, técnicos, tácticos, físicos, psicológicos...), y que, cuando los evalúan, no lo hacen de forma integrada, resultando estos aspectos altamente recomendados por los expertos en tenis y por los técnicos con formación tenística universitaria.

CAPÍTULO VI

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

VI.1. DEFINICIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE LA MUESTRA

La especificación de las poblaciones¹ sobre la que va a centrarse la investigación mediante la encuesta por correo y las entrevistas en profundidad se ha evidenciado como un aspecto que ha exigido especial consideración por nuestra parte, no en vano la determinación de las mismas repercute en la toma de decisiones que hemos tenido que efectuar respecto de la selección de casos y de los recursos.

En el proceso general de nuestra investigación mediante el cuestionario de autocumplimentación y las entrevistas en profundidad, tomamos la decisión de que las unidades objeto de estudio sobre las que se realizarían las mediciones en la investigación serían todas las que forman las poblaciones o colectivos de interés considerados en nuestra investigación (entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis y técnicos con formación tenística universitaria), comprendiendo las unidades, pues, la totalidad de dichos universos, solución que se imponía de modo manifiesto por tratarse de poblaciones pequeñas (o universos pequeños) las analizadas en nuestro estudio.

De lo expresado anteriormente se deduce que en el procedimiento seguido en nuestro estudio mixto (cuantitativo-cualitativo) no recurrimos a ningún tipo de muestreo, no existiendo, en consecuencia, procedimiento muestral alguno, ni muestreo probabilístico (procedimiento aleatorio basado en el azar), ni muestreo no probabilístico, tomando la determinación de que, como ya hemos anotado, las diferentes poblaciones objeto de estudio serían investigadas considerando todos los elementos pertenecientes a cada una de ellas.

Las cuatro poblaciones objeto de estudio (entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis y técnicos con formación tenística universitaria), se constituyen en universos pequeños, convenientemente identificados (*universos pequeños* vienen a corresponderse léxicamente, en la terminología estadística, con *poblaciones finitas*). Estas

¹ "Por población o colectivo se entiende todo conjunto de personas, animales u objetos sobre el que se va a llevar a cabo una investigación" (Toledo, 1993, p. 16).

poblaciones se dedujeron de censos y de fuentes secundarias. En este sentido, se acudió a la Federación Española de Tenis, a la Federación Internacional de Tenis, a la Federación Catalana de Tenis, a escuelas privadas de tenis de alta competición, y a las Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs donde se imparte o ha impartido la especialidad de tenis, recurriendo, igualmente, a otras diferentes fuentes disponibles para su aprovechamiento: estadísticas censales, la propia experiencia del investigador en el tenis de competición (como jugador y entrenador), y contactos con entrenadores y jugadores de tenis de alta competición.

La delimitación de las unidades objeto de estudio se revela como una fase del proceso en la que el investigador ha de tratar de definir perfectamente las unidades que forman los colectivos de interés, fijando los criterios oportunos que permitan delimitar claramente los conceptos a los que remiten dichas poblacionales.

En este sentido, necesitando nosotros acceder al conocimiento de diferentes facetas y peculiaridades de los cuatro universos seleccionados para su estudio, con el fin de establecer el diseño correcto de la muestra, procedimos a efectuar una operación necesaria y previa a la determinación del tamaño de la muestra y sus características: acotar el universo y conocer las unidades que lo componían, entendiendo por *universo o población* "*el conjunto de elementos objeto del estudio*", y por el término *acotar*: "*concretar perfectamente la población que va a ser objeto de estudio*" (Rodríguez, 1991, p. 16).

Así, en nuestra investigación, y con el objeto de acotar la población de expertos, de entrenadores, de jugadores y de técnicos con formación tenística universitaria (individuos constitutivos de *universos pequeños*), esto es, con el fin de llegar al conocimiento de las poblaciones y de las unidades del universo acotado, elementos base de la encuesta, se establecieron previamente las siguientes características que debe reunir el perfil de cada uno de los universos o poblaciones:

1. Entrenadores de tenis de alta competición

A) Entrenadores españoles en activo que hayan entrenado durante las tres últimas temporadas (temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000) al menos a algún jugador o jugadora que se encontrase situado, en algún momento de dichas

temporadas, entre los 100 primeros del *ranking* “ATP” o “WTA” en la modalidad de individuales.

* En España, son pocos los profesionales que cumplen estos requisitos para ser considerados entrenadores de alta competición. En este sentido, apoyándonos en nuestro conocimiento sobre el currículum de los entrenadores españoles de jugadores profesionales en activo, estimamos que el número de entrenadores españoles era de 24 personas.

2. Jugadores de tenis de alta competición

Jugadores o jugadoras españoles que se encontraban durante las tres últimas temporadas (temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000) situados, en algún momento de esas temporadas, entre los 100 primeros del *ranking* “ATP” o “WTA” en la modalidad de individuales.

* Existían 32 jugadores españoles en estas condiciones.

3. Expertos en tenis

A) Grado de Doctor en Ciencias del Deporte, Licenciado en Educación Física o Profesor Nacional de Tenis por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis, y...

B) Experiencia docente de al menos dos años como profesor en asignaturas de tenis en Institutos Nacionales de Educación Física, Facultades de Ciencias del Deporte o en la Escuela Nacional de Maestría de Tenis, y...

C Tener publicaciones sobre tenis (comunicaciones técnicas, artículos en revistas científicas, libros, etc.), y

D Haber impartido conferencias sobre tenis en cursos, congresos, seminarios, etc.

* En España, son pocos los profesionales que cumplían estos requisitos para ser considerados expertos. En este sentido, apoyándonos en nuestro conocimiento sobre

el currículum de los profesionales españoles en activo, estimamos que, probablemente, el número de expertos españoles era de 21 personas.

4. Técnicos con formación tenística universitaria

A) Licenciados en Educación Física que hayan cursado la especialidad de tenis dentro de un Instituto Nacional de Educación Física o Facultad de Ciencias del Deporte o aquellos alumnos que se encuentren cursando el último año de la especialidad

* En la actualidad tan solo se puede cursar la especialidad de tenis en la Universidad Europea de Madrid, en el IVEF de Vitoria y en la Facultad de Ciencias del Deporte de la UEX (han cursado la especialidad de tenis, en el total de los tres centros señalados, un total de 86 personas).

Respecto de la entrevista en profundidad, tomamos la decisión de entrevistar profundamente a un conjunto de 15 personas²:

- 6 *entrenadores de tenis de alta competición* (el doble de personas entrevistadas que en las otras poblaciones, por ser los entrenadores de tenis de alta competición el objeto de estudio principal y los que más directamente están implicados en los diferentes aspectos a tratar):

- 3 entrenadores españoles, escogidos de forma aleatoria, que en alguna de las tres últimas temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000 han entrenado a jugadores españoles situados entre los 100 mejores de la clasificación “ATP” (entre los 100 mejores del mundo).

- 3 entrenadores españoles (dos varones y una hembra), escogidos de forma aleatoria, que en alguna de las tres últimas temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000 han entrenado a jugadoras españolas situadas entre las 100 mejores de la clasificación “WTA” (entre las 100 mejores del mundo).

² En una serie de consideraciones relativas al diseño muestral, Ruiz (1996, pp. 63-65?) precisa que “*Los análisis cualitativos, por lo general, estudian un individuo o una situación, unos pocos individuos o unas reducidas situaciones. Mientras que el estudio cuantitativo pretende generalizar algún aspecto, aunque sea éste marginal, el cualitativo pretende más bien profundizar en ese mismo aspecto, aunque lo que acaece en este caso concreto no sea fácilmente generalizable a otros casos similares. Su orientación es hacia la sabiduría vertical, no la horizontal, y su obsesión es la validez interna más que la validez externa o fiabilidad ecológica. La tarea de seleccionar muestras representativas pasa, por consiguiente, a ocupar un segundo lugar en la metodología cualitativa y, si bien es cierto que no desaparece del todo, es un trabajo de menor importancia en la mayoría de las ocasiones*”.

- 3 *jugadores de tenis de alta competición* (dos jugadores y una jugadora), escogidos de forma aleatoria, que en alguna de las tres últimas temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000 han estado clasificados entre los 100 mejores de la clasificación “ATP” (entre los 100 mejores del mundo).

- 3 *expertos en tenis*:

- 1 director/a técnico, escogido de forma aleatoria, que en alguna de las tres últimas temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000 ha sido el Director Técnico de la Escuela de Formación de Entrenadores de la Real Federación Española de Tenis.

- 1 director/a técnico, escogido de forma aleatoria, que en alguna de las tres últimas temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000 ha sido el Director Técnico de la Escuela de Formación de Entrenadores de Federación Catalana de Tenis (por ser esta la única Federación regional que en la actualidad realiza los cursos de todos los niveles reconocidos por la Federación Española (Monitor, Entrenador y Profesor)

- 1 profesor universitario, escogido de forma aleatoria, que en alguna de las tres últimas temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000 ha impartido docencia en tenis de alto rendimiento en algún INEF o Facultad de Ciencias del Deporte de España.

- 3 *técnicos con formación tenística universitaria*:

- 1 licenciado en Educación Física, escogido de forma aleatoria, con la especialidad en tenis por el IVEF de Vitoria que haya realizado y aprobado como mínimo el nivel de Monitor (Monitor, Entrenador o Profesor) por la Federación Española de Tenis (doble perfil: universitario y federativo).

- 1 licenciado en Educación Física, escogido de forma aleatoria, con la especialidad en tenis por la Universidad Europea de Madrid que haya realizado y aprobado como mínimo el nivel de Monitor (Monitor, Entrenador o Profesor) por la Federación Española de Tenis (doble perfil: universitario y federativo).

- 1 licenciado en Educación Física, escogido de forma aleatoria, con la especialidad en tenis por la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura que haya realizado y aprobado como mínimo el nivel de Monitor (Monitor, Entrenador o Profesor) por la Federación Española de Tenis (doble perfil: universitario y federativo).

VI.2. VARIABLES DE ESTUDIO

Atendiendo a las variables objeto de estudio, y con el fin de caracterizarlas convenientemente, podemos clasificar éstas, siguiendo la taxonomía de los tipos de variables propuesta por Sierra (1979, pp. 93-94), como sigue:

- Según su naturaleza, y considerando las dos técnicas de investigación empleadas en nuestro estudio (cuestionario de autocomplimentación y entrevistas en profundidad), las variables de los cuestionarios son variables *cuantitativas* (por tener carácter numérico o cuantitativo). Asimismo, estas variables *cuantitativas* son *no agrupadas* (la serie numérica que abarcan no está dividida a efectos operativos y de síntesis en intervalos agrupados). Igualmente, las variables *cuantitativas* de nuestro estudio incorporan variables *continuas* (variables que pueden tomar cualquier valor dentro de su rango) y *discretas* (variables que se hallan restringidas a determinados valores dentro de su rango). De otro lado, las variables de las entrevistas en profundidad son variables *cualitativas* (tienen carácter cualitativo o no numérico).

- Según la amplitud de las unidades de observación a que se refieren, las variables de nuestro estudio, tanto las de los cuestionarios, como las de las entrevistas en profundidad, son *microsociológicas* (no se refieren a atributos o características de grandes unidades sociales. Del mismo modo, las variables de nuestra investigación son variables *colectivas* (se refieren a características de las unidades de observación que son grupos o colectivos (entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis y técnicos con formación tenística universitaria).

A la hora de proceder a la operacionalización de las variables³ seguimos el procedimiento desarrollado al efecto por Lazarsfeld (citado por Sierra, p. 96), distinguiendo las siguientes fases:

³ Entendemos por *operacionalización*, y como señala Sierra (1979, pp. 94-95), la transformación de las variables generales -variables de elevado nivel de abstracción, referidas, por tanto, a realidades no inmediatamente medibles de modo empírico- en variables intermedias -variables que se refieren a dimensiones o aspectos parciales de las variables generales, aspectos, por tanto, más concretos y cercanos a la realidad-, y la traducción de estas variables intermedias en variables empíricas -variables o indicadores que representan aspectos de estas dimensiones directamente observables e inmediatamente operativas.

1.^a Representación del concepto de la variable, de manera que resultaran expresados en una noción teórica los rasgos principales que presenta en la realidad.

2.^a Especificación el concepto hallado, esto es, y como señala Sierra (1979, p. 96) “*el análisis de los aspectos y dimensiones de interés práctico, implicados en la representación del concepto de la variable, o derivados empíricamente de la estructura de sus intercorrelaciones*”.

3.^a Elección de indicadores, “o de circunstancias empíricas concretas que sean signo de la mayor o menor extensión que alcanza la dimensión en cuestión en las unidades de observación investigadas”, como expresa el autor (1979, p. 96) citado anteriormente.

4.^a Construcción de índices que agrupen en una medida común todos los indicadores referentes a una dimensión determinada mediante la asignación de un valor a cada uno de los indicadores conforme a su importancia.

Considerado lo expresado, y con el objeto de acceder al conocimiento de los mecanismos más íntimamente relacionados con la formación didáctica del entrenador de tenis de alta competición en España y la incidencia de sus conocimientos didácticos en la calidad de las sesiones de entrenamiento, hemos seleccionado una serie de categorías que consideramos como las más relevantes.

Así, y en el contexto de las variables de estudio presentes en nuestra investigación, éstas se han esquematizado mediante un total de cinco dimensiones categoriales, doce categorías y veintisiete subcategorías para los dos estudios que nos ocupan.

ESTUDIO 1: ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

DATOS GENERALES

Sexo

Edad

Experiencia como entrenador

Experiencia como jugador

DIMENSIÓN I: FORMACIÓN INICIAL DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

1. FORMACIÓN RECIBIDA (CATEGORÍA I)
 - 1.1. TIPO DE TITULACIONES
 - 1.1.1. Perspectiva académica
 - 1.1.2. Perspectiva federativa
 - 1.2. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA
 - 1.2.1. Tipo de centro responsable de la titulación
 - 1.2.2. Características temporales de la titulación
 - 1.2.3. Características de los programas de formación
 - 1.2.4. Características del desarrollo de la enseñanza
 - 1.2.5. Características de las instalaciones y de los recursos materiales

2. DISEÑO DE LAS NUEVAS TITULACIONES DE TÉCNICOS DEPORTIVOS (CATEGORÍA II)
 - 2.1. REQUISITOS DE ACCESO
 - 2.1.1. Requisitos administrativos
 - 2.1.2. Requisitos académicos
 - 2.1.3. Requisitos profesionales
 - 2.2. ANÁLISIS PROSPECTIVO DE LOS CENTROS RESPONSABLES DE LAS TITULACIONES
 - 2.2.1. Tipo de centro responsable de la titulación
 - 2.2.2. Características temporales de la titulación
 - 2.2.3. Características de los programas de formación
 - 2.2.4. Características del desarrollo de la enseñanza
 - 2.2.5. Características de las instalaciones y de los recursos materiales

- 2.3. CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO DE LAS MATERIAS ESPECÍFICAS DE TENIS PARA LAS NUEVAS TITULACIONES
 - 2.3.1. Capacitación académica
 - 2.3.2. Capacitación profesional
- 2.4. AGENTE DEL DISEÑO Y ACTUALIZACIÓN DEL MATERIAL FORMATIVO
 - 2.4.1. Trabajo desarrollado por personas de un mismo sector profesional
 - 2.4.2. Trabajo desarrollado por personas de diversos sectores profesionales

DIMENSIÓN II: FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

- 3. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE (CATEGORÍA III)
 - 3.1. ACTIVIDADES DE TIPO TEÓRICO
 - 3.1.1. Elaboración de conocimiento
 - 3.1.2. Recepción de conocimiento
 - 3.1.3. Intercambio de conocimiento
 - 3.1.4. Autoanálisis
 - 3.2. ACTIVIDADES DE TIPO PRÁCTICO
 - 3.2.1. Entrenamiento de jugadores
 - 3.2.2. Entrenamiento y competición propios
- 4. VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA Y OFERTA DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE (CATEGORÍA IV)
 - 4.1. ACTIVIDADES DE TIPO TEÓRICO
 - 4.1.1. Elaboración de conocimiento
 - 4.1.2. Recepción de conocimiento
 - 4.1.3. Intercambio de conocimiento
 - 4.1.4. Autoanálisis
 - 4.2. ACTIVIDADES DE TIPO PRÁCTICO
 - 4.2.1. Entrenamiento de jugadores
 - 4.2.2. Entrenamiento y competición propios

5. DIFICULTADES PARA ACCEDER A LA FORMACIÓN PERMANENTE (CATEGORÍA V)
 - 5.1. DIFICULTADES PARA LA ASISTENCIA A LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS
 - 5.2. DIFICULTADES PARA EL APROVECHAMIENTO DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS

6. ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN PERMANENTE (CATEGORÍA VI)
 - 6.1. ALTERNATIVAS A LAS DIFICULTADES PARA ACCEDER A LA FORMACIÓN PERMANENTE
 - 6.2. ALTERNATIVAS A LA OFERTA DE ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

ESTUDIO 2: ANÁLISIS DIDÁCTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

DIMENSIÓN I: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

1. ETAPAS EN LA FORMACIÓN DEL TENISTA (CATEGORÍA I)
 - 1.1. OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA
 - 1.1.1. Aspectos cuantitativos
 - 1.1.2. Aspectos cualitativos
 - 1.2. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL TENIS
 - 1.2.1. Métodos de enseñanza en función de la estrategia en la práctica
 - 1.2.2. Métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza

2. PLANIFICACIÓN DE LA SESIÓN (CATEGORÍA II)
 - 2.1. ELEMENTOS A CONSIDERAR EN LA PLANIFICACIÓN DE LA SESIÓN
 - 2.1.1. Dedicación al proceso de planificación
 - 2.1.2. Criterios a valorar en el proceso de planificación
 - 2.1.3. Ayudas para el proceso de planificación
 - 2.2. DISEÑO DE LAS TAREAS DE LA SESIÓN
 - 2.2.1. Los ejercicios de la sesión
 - 2.2.2. La estructura de la sesión

DIMENSIÓN II: DESTREZAS DOCENTES EN EL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

3. INFORMACIÓN INICIAL (CATEGORÍA III)
 - 3.1. MEDIOS PARA LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS MOTRICES
 - 3.1.1. Canal visual
 - 3.1.2. Canal auditivo
 - 3.1.3. Canal kinestésico
 - 3.2. FASES DE LA INFORMACIÓN INICIAL DE LA TAREA
 - 3.2.1. Ganar la atención de los alumnos
 - 3.2.2. Introducción de la tarea
 - 3.2.3. Explicación de la tarea
 - 3.2.4. Lanzamiento a la tarea

4. *FEEDBACK* (CATEGORÍA IV)

4.1. VARIABLES DE APRENDIZAJE EN LA APLICACIÓN DEL *FEEDBACK*

4.1.1. Con relación a la cantidad

4.1.2. Con relación a la frecuencia

4.1.3. Con relación a la precisión

4.1.4. Con relación al momento

4.2. TIPOLOGÍA DEL *FEEDBACK*

4.3. RECURSOS DIDÁCTICOS PARA OPTIMIZAR LA CONDUCTA DE CORRECCIÓN

DIMENSIÓN III: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN EN EL ENTRENAMIENTO DEL TENIS

5. OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DEL TENISTA (CATEGORÍA V)

5.1. ÁREAS DE EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DEL TENISTA

5.1.1. Evaluación de los diferentes aspectos de manera aislada

5.1.2. Evaluación de los diferentes aspectos de manera integrada

5.2. INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DEL TENISTA

5.2.1. Planillas de observación

5.2.2. Grabación en vídeo

5.2.3. Otros instrumentos tecnológicos

5.2.4. Cuestionarios

5.2.5. Autoinformes del jugador

6. ANÁLISIS DEL CONTEXTO (CATEGORÍA VI)

6.1. CONTEXTO DEL CLUB

6.1.1. Conocimiento y adecuación a los objetivos del club donde se trabaja

6.1.2. Relación personal con los otros entrenadores del club donde se trabaja

6.1.3. Relación con los diferentes cargos directivos del club donde se trabaja

6.1.4. Relación con la masa social del club donde se trabaja

6.2. CONTEXTO SOCIAL

6.2.1. Conocimiento de los principales problemas sociales de los jugadores

6.2.2. Relación con el entorno familiar y social de los jugadores

VI.3. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

VI.3.1. Estrategia metodológica

En nuestro estudio, y respecto de la estrategia metodológica o método general de investigación seleccionado para la obtención de los datos y su posterior análisis, tomamos la decisión de llevar a cabo ésta desde diversas perspectivas o multiplicidad de enfoques: mediante el empleo de técnicas cuantitativas y de técnicas cualitativas, optando, así, por una vía metodológica plural e integradora, que nos parecía se evidenciaba como la fórmula más adecuada para el desarrollo de la investigación. En cualquier caso, una opción metodológica no excluye a la otra, sino que en nuestro estudio ambas técnicas, ambos tratamientos, coexisten *pacíficamente*; es más, se aúnan, refuerzan y complementan, contribuyendo eficazmente de esa manera al desarrollo de una investigación más operativa por lo que a utilización de procedimientos se refiere, hecho que, en última instancia, posibilita una investigación más enriquecida y consolidada.

En este sentido, coincidimos plenamente con Ruiz (1996, p. 97), quien hace suya la opinión de la mayoría de los investigadores actuales ante la controversia suscitada acerca de la validez de la investigación en función de la elección del método cuantitativo o del cualitativo:

”Una investigación válida es aquella que respeta los criterios y se atiene a los criterios de lo que es una investigación científicamente seria. Un caso interesante, por ejemplo, es la disputa entre la validez de los métodos cuantitativos frente a los cualitativos. Discusión que nosotros damos por zanjada con la convicción de que ambos métodos son igualmente científicos y que su utilidad y validez dependen del modo como (y del objetivo para el que) se apliquen más que de sus méritos intrínsecos”.

Para el autor citado (1996, p. 17), que recoge la postura de la mayoría de los autores respecto de la oposición entre la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa, *“La metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad heurística que poseen, lo que las hace recomendables en casos y situaciones distintas. El acierto del investigador depende no de la metodología que utiliza sino del acierto en aplicarla en aquellos casos específicos para los que está más adaptada”*. Y continúa: *“La metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para*

aquellos aspectos metodológicos que la reclamen. Esta combinación recibe el nombre de triangulación y es utilizada cada vez con mayor insistencia”.

Al hilo de lo expresado, la aplicación en nuestro estudio de diversas técnicas de investigación (tratamientos cuantitativos y cualitativos) nos conduce de manera inmediata e inequívoca al concepto de *triangulación de técnicas*, pudiendo quedar definido este sintagma⁴, básicamente, como el uso de varias perspectivas o paradigmas teóricos, esto es, la administración de diferentes enfoques a la hora de relacionar los datos en un trabajo de índole científica, constituyéndose la triangulación, de este modo, en un mecanismo de control de calidad de la investigación que contribuye notablemente a acrecentar su validez, de ahí su manifiesta utilidad. Como señala Ruiz (1996, p. 113), “*La triangulación es un tipo de control de calidad que, en principio, debería ser aplicado a todo tipo de investigaciones cualitativas*”. En este mismo sentido se expresan Cohen y Manion (1990, pp. 331-332):

“Una confianza exclusiva en un método, sin embargo, puede polarizar o distorsionar el retrato del investigador del corte particular de la realidad que está investigando. Necesita confiar en que los datos generados no sean simplemente artilugios del método específico de recogida. Y esta confianza sólo puede conseguirse en lo relativo a la investigación normativa, cuando métodos diferentes de recogida de datos produzcan sustancialmente los mismos resultados”.

Así, las limitaciones que impone el uso de un método único en una investigación se ven ampliamente superadas con la utilización de métodos múltiples o de multimétodos, triangulación que viene a posibilitar, en consecuencia, proyectos y estudios validados y ratificados.

En el contexto de la vía metodológica en que se constituye la estrategia de la triangulación, hemos optado por el empleo de dos instrumentos o recursos técnicos, a saber: de un lado, el cuestionario, *instrumento cuantitativo*; de otro, la entrevista abierta o en profundidad, incluida ésta última en el conjunto de los denominadas *instrumentos cualitativos* (fig. VI.1).

⁴ Para Ruiz (1996, p. 113), “*La triangulación es, pues, una estrategia metodológica más que un método o una técnica concretos. Sus objetivos son el enriquecimiento (por medio de la apertura a las vías de información y a los modos de la interpretación) y el control de calidad (por medio del contraste entre informaciones o interpretaciones coincidentes lo mismo que discordantes*”.

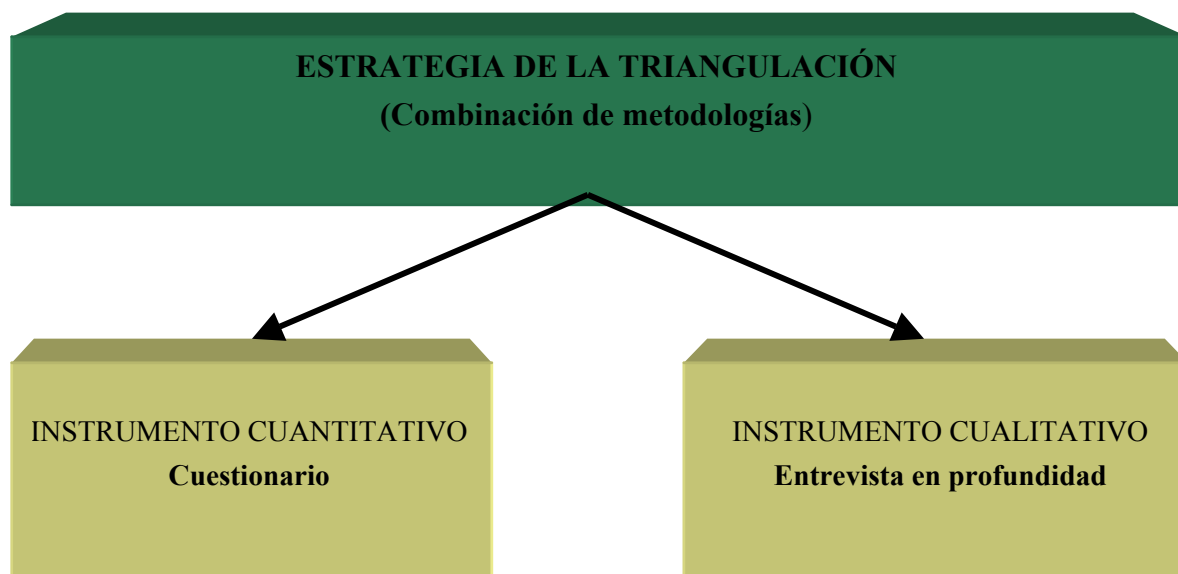


FIG. VI.1. Instrumentos de recogida de datos utilizados en la investigación

De esta manera, y considerando lo dicho, nuestra investigación queda plenamente enmarcada en el contexto de la estrategia⁵ conocida como *estrategia de la triangulación*⁶, desde el momento en que combina diversas estrategias metodológicas y diferentes técnicas (que se aplican a la recogida inicial de datos y a su posterior interpretación), esto es, la estrategia cuantitativa de encuesta mediante cuestionario, con el uso de técnicas cualitativas, como son las entrevistas en profundidad, integración de estrategias y de técnicas, pluralidad de enfoques y de perspectivas, que, en última instancia, contribuyen a posibilitar un estudio más completo y con un índice de validez más elevado.

Nuestra investigación, considerando el esquema de triangulación de R. Smith (1985), quedaría definida como una Articulación (el término *Articulación* aparece aquí tomado como voz sinónima de *triangulación*) de investigación Cuantitativa-Cualitativa en un solo programa de investigación, por combinar, como instrumentos

⁵ En nuestra investigación, utilizamos el término *estrategia* con las dos acepciones al uso en la terminología de los estudios y trabajos de investigación actuales, a saber: *estrategia* como voz sinónima de *método general*, y *estrategia* como vocablo sinónimo de la palabra *técnica*. De otro lado, los términos *técnica*, *instrumento*, *recurso técnico* o *procedimiento* se emplean en nuestro estudio como voces enteramente sinónimas.

⁶ Ruiz (1996, p. 111) refiriéndose al término *triangulación*, señala que “*La triangulación es básicamente un mecanismo de control de calidad*”, apuntando a continuación que “*B. Berg define la Triangulación como una manera de mejorar los resultados que un investigador obtiene tras aplicar una técnica concreta para su trabajo. ‘Cada método, afirma, revela facetas ligeramente diferentes de la misma realidad simbólica. Cada método es una línea diferente de visión dirigida hacia el mismo punto, la observación de la realidad social y simbólica. Al combinar varias de estas líneas, los investigadores obtienen una visión de la realidad mejor y más sustantiva, un conjunto, más rico y más completo de símbolos y de conceptos teóricos y un medio de verificar muchos de estos elementos. El uso de múltiples líneas de visión se denomina frecuentemente Triangulación’*”.

de recogida de datos, la encuesta administrada mediante cuestionario (técnica cuantitativa) y las entrevistas en profundidad (técnica cualitativa).

Respecto de los tipos de triangulación usados en investigación propuestos por Denzin (1970, citado por Cohen y Manion, 1990, pp. 334-335, 337), nuestro estudio quedaría enmarcado, por un lado, en la tipología de la *triangulación metodológica*; por otro, nuestra investigación se incluiría, asimismo, en el tipo de la *triangulación de perspectivas de investigación* (Denzin, 1970, citado por Cohen y Manion, 1990, p. 337), tipo que incluye a más de un observador o participante en un marco de investigación, como ha sido nuestro caso (fig. VI.2). A *nuestros* colaboradores o expertos nos referiremos en otros momentos del presente trabajo.

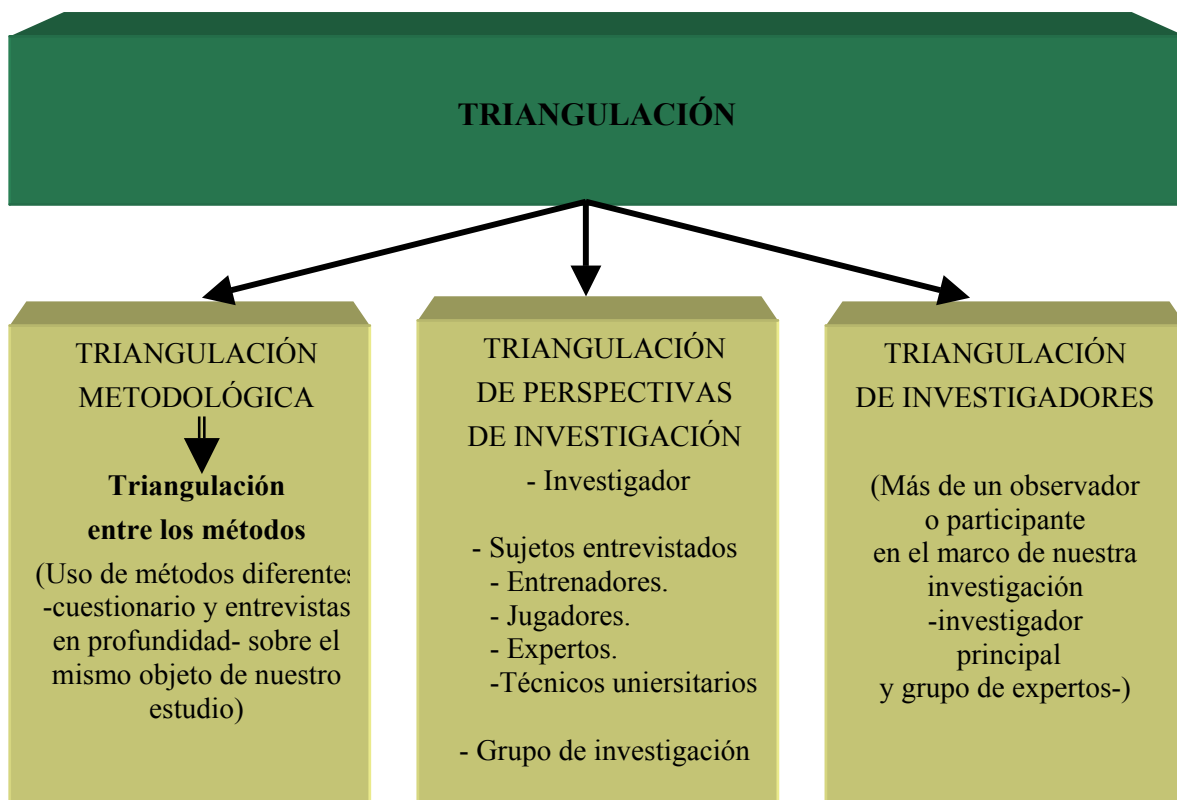


FIG. VI.2. Tipologías de triangulación utilizadas en nuestra investigación (Basado en la propuesta de Denzin, 1970; citado por Cohen y Manion, 1990)

VI.3.2. Instrumentos de recogida de datos

La elección de los instrumentos para utilizar en nuestra investigación con el fin de proceder a la recogida de los datos vino determinada por los objetivos y

características del proyecto⁷. Así, y como ya señalamos al comienzo del apartado VI.3.1 (“Estrategia metodológica”), en nuestro estudio, la estrategia metodológica o método general de investigación seleccionado para la obtención de los datos, esto es, la estrategia de la triangulación, incorpora la utilización de dos instrumentos o recursos técnicos, a saber: de un lado, la encuesta-cuestionario, técnica cuantitativa; de otro, la entrevista abierta o en profundidad, incluida ésta última en el conjunto de las denominadas *técnicas cualitativas*, y cuya inclusión en la investigación queda plenamente justificada desde el momento en que viene a constituirse en un procedimiento de carácter explicativo y complementario del cuestionario que permite interpretar, contrastar, verificar y validar los resultados provenientes de la aplicación de la técnica cuantitativa de la encuesta basada en el cuestionario.

Para el diseño de las técnicas de investigación más adecuadas para la realización de nuestro estudio, aparte otras consultas realizadas en diferentes fuentes bibliográficas, hemos utilizado fundamentalmente como bibliografía base los textos de Sierra (1979), Jiménez, López-Barajas y Pérez (1987), Cohen y Manion (1990), Taylor y Bogdan (1990), Ruiz (1996), Valles (1997), y Rojas, Fernández y Pérez (1998).

En este sentido, nos ha resultado asimismo provechosa la consulta de determinados capítulos de las tesis doctorales de Ibáñez (1996) y de Torres (1998), rotuladas, respectivamente, con los epígrafes *Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto* y *El conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de una técnica deportiva en balonmano: El lanzamiento en salto con caída desde el extremo. La perspectiva de los expertos, entrenadores y jugadores*, por resolverse ambos trabajos en estudios que presentan elementos de contenido comunes y que guardan notables similitudes de *procedimiento* (afinidad de técnicas de investigación) con la investigación emprendida por nosotros, habiendo sido igualmente consultadas, por esta misma razón, otras tesis, como las de Del Villar (1993), Viciano (1996), Sáenz-López (1998), Yagüe (1998), Ramos (1999), y Giménez (2000).

⁷ Como señalan Jiménez, López-Barajas y Pérez (1987, p. 161), “Si se ha conseguido que la información que puede recoger un instrumento sea concorde con la necesitada, esto es, que el instrumento incluya una definición de las variables conforme a nuestra propia concepción de las mismas, es necesario que el instrumento a seleccionar sea suficientemente válido, es decir, que mida lo que dice medir y no otra cosa. Ahora bien, no se trata de que sea válido en general, porque ningún test lo es, sino que debe serlo para el objetivo que se persigue y los sujetos a quienes se aplicará”.

Las pautas y criterios que han guiado nuestra actuación a la hora de proceder a la selección de la encuesta-cuestionario y de la entrevista en profundidad como las técnicas, procedimientos o instrumentos concretos más adecuados y convenientes para la obtención de los datos de la investigación han sido, entre otros, y siguiendo a Sierra (1982), Pons (1993), y Pérez, Rojas y Fernández (1998):

- El grado de idoneidad y adecuación de las técnicas a la naturaleza y características del objeto de estudio de nuestra investigación concreta, y, más específicamente, a las hipótesis a investigar.
- El nivel o grado de rigor y los criterios de calidad (esto es, su fiabilidad, seguridad y validez) que nos aporta la aplicación de las técnicas en cuestión, a fin de que los resultados obtenidos en la investigación pudieran ser utilizados y aprovechados luego adecuadamente.
- La posibilidad de llevar a cabo las citadas técnicas, extremo este que dependía de factores tales como la formación y capacitación del personal que participaba e intervenía en la investigación, el acceso a las fuentes de información, el tiempo disponible para llevar a cabo la investigación, los medios o recursos (económicos, materiales, humanos) de los que se disponía y los costes (humano, social y económico) que reclamaba la investigación.

Así, la encuesta por correo, basada en procedimientos autoadministrados (como es el cuestionario) y la entrevista en profundidad, que, a diferencia de las encuestas postales, utiliza entrevistadores (existiendo interacción oral directa entre el entrevistador y el encuestado, y, en consecuencia, influjo social recíproco entre ambos), vinieron a confirmarse como las mejores elecciones para el desarrollo de la investigación, también por otras razones que se expresan a continuación, asociadas directamente a la encuesta postal y a la entrevista en profundidad, razones que, en unos casos, afectaban por igual tanto a la encuesta por correo como a la entrevista en profundidad; en otros, se relacionaban bien con la encuesta por correo, bien con la entrevista en profundidad (siguiendo a Trochim, 1997, citado por Arias y Fernández, 1998, pp. 42-44), las cuales justificaban plenamente la utilización de estas dos técnicas de investigación como los instrumentos más adecuados para el proceso de recogida de los datos en nuestro estudio, frente a otras modalidades de entrevista y de encuesta (la encuesta telefónica, la encuesta en grupo que utiliza un

cuestionario autoadministrado, la encuesta conocida con el nombre de *household drop-off* o la encuesta vía Internet, por citar los ejemplos más significativos de encuestas):

- *Razones asociadas a la población:*

- Por poseer en nuestro proyecto de investigación un listado muy completo y exacto de las direcciones de las personas a las que se tenía la pretensión de encuestar mediante el cuestionario y de aplicar las entrevistas en profundidad.

- Por el nivel académico de los sujetos a quienes se dirigía el cuestionario y la entrevista en profundidad (entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis, y técnicos con formación tenística universitaria), hecho que posibilitaba tanto la cumplimentación de un cuestionario autoadministrado por parte de los mismos, como las respuestas a las cuestiones planteadas en las entrevistas en profundidad.

- Por el alto grado de colaboración y cooperación que se esperaba de la población a encuestar y entrevistar, por tratarse de individuos que mostraban interés especial por el tema, no en vano se trataba de personas vinculadas de una manera directa a la modalidad deportiva objeto de nuestra investigación: el tenis.

- Por concurrir en la población objeto del cuestionario y de las entrevistas en profundidad muestras dispersas (población integrada por sujetos pertenecientes a distintos puntos de la geografía española; no en vano, la encuesta por correo -al igual que la encuesta por teléfono- se descubre como un procedimiento especialmente útil y valioso al permitir el acceso a muestras dispersas. Así, la encuesta administrada mediante cuestionario se ha aplicado a sujetos de numerosas ciudades españolas (Madrid, Barcelona, Vitoria, Cáceres, Murcia, Guadalajara, etc.), en tanto que las entrevistas en profundidad han sido centralizadas en las ciudades de Vitoria, Barcelona, Madrid y Cáceres.

- *Razones asociadas con el tema y el tipo de preguntas del cuestionario:*

- Por el carácter personal-profesional de las preguntas a las que había de dar cumplida respuesta el encuestado (factor determinante del incremento de interés y

motivación), y el gran número de alternativas de respuesta que requerían las preguntas.

- Por no resultar necesario el control de la secuencia de contestación de las preguntas por parte de los sujetos encuestados.

- Por la longitud de las preguntas formuladas en el cuestionario y de las correspondientes aclaraciones que éstas exigían.

- *Razones vinculadas con determinados sesgos que pueden producirse en los cuestionarios:*

- Por las escasas, o nulas, distorsiones que podíamos provocar, en calidad de encuestadores, en las respuestas de los sujetos o en su registro (circunstancia que pretendimos evitar mediante un buen *entrenamiento* y una adecuada supervisión del trabajo de campo).

- Por la improbabilidad de que los individuos encuestados (vinculados de un modo más o menos directo y profesional al ámbito del tenis) no expresaran aquello que verdaderamente pensaban (personas, en muchos casos, de amplia formación intelectual, y conscientes en todo momento de la importancia de los objetivos y fines últimos asociados a las técnicas de investigación que se les aplicaban, y de los que fueron debidamente informados en tiempo y forma.

- *Razones asociadas a la administración de los cuestionarios:*

- Por su presupuesto relativamente bajo (gastos correspondientes a fotocopias, a material postal -sobres, sellos, envíos certificados-, gastos derivados de desplazamientos, viajes y estancias en las ciudades donde residían las personas objeto de la aplicación de las entrevistas en profundidad...).

- Por el reducido número de recursos materiales que precisaba.

- Por el escaso personal que requería: un investigador-encuestador y entrevistador.

Considerando lo dicho, la utilización conjunta en el estudio del método cuantitativo y del método cualitativo queda plenamente justificada por otra serie de razones estrechamente asociadas a la naturaleza de nuestra investigación, a saber, y siguiendo a Ruiz (1996, p. 23):

- Respecto del objeto de la investigación, el proyecto de investigación emprendido por nosotros pretende *captar el significado* de las cosas (procesos, comportamientos, actos), esto es, la captación y reconstrucción de significado, al tiempo que *describir los hechos sociales*, por lo que puede decirse que entra tanto en el ámbito de la investigación cualitativa como en el de la investigación cuantitativa.

- Por utilizar nuestra investigación el lenguaje de los *conceptos*, amén del de los números y los datos estadísticos (tablas y fórmulas estadísticas), por lo que puede decirse que entra tanto en el ámbito de los métodos cualitativos como en el de los métodos cuantitativos.

- En nuestro estudio procedemos a la recogida de información a través de la entrevista en profundidad (modo flexible de captar la información), así como a través de la encuesta administrada mediante cuestionario (modo más estructurado de captar la información), de ahí que entra en el ámbito de la metodología cualitativa y en el de la metodología cuantitativa.

- La investigación que presentamos parte de los datos para intentar reconstruir un mundo cuya sistematización y teorización resulta difícil (procedimiento inductivo), partiendo también de una teoría y unas hipótesis determinadas (procedimiento deductivo), por lo que entra, consecuentemente, tanto en el ámbito de la metodología cualitativa como en el de la metodología cuantitativa.

- Por último, nuestra investigación pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en una serie de casos (orientación holística y concretizadora), al tiempo que intenta generalizar de una muestra pequeña a un colectivo grande diversos elementos particulares de una población (orientación particularista y generalizadora), por lo que ésta entra en el ámbito de la metodología cualitativa y en el de la metodología cuantitativa.

La figura que sigue (fig. VI.3) recoge, sintéticamente, algunas de las características que definen las vías metodológicas utilizadas en nuestra investigación.

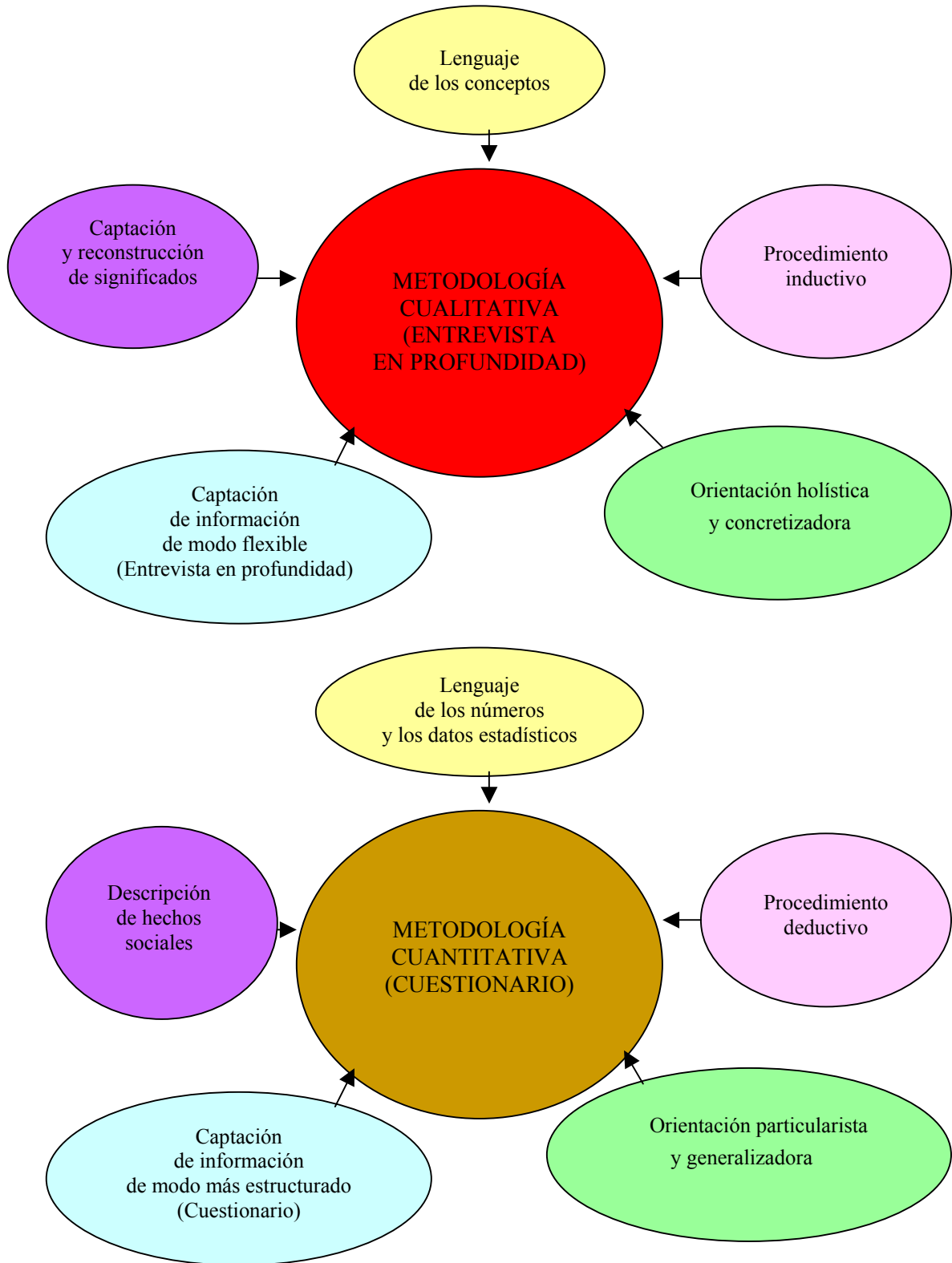


FIG. VI.3. Características definitorias de las dos metodologías utilizadas en nuestra investigación (Basado en Ruiz Olabuénaga, 1996)

Como resumen síntesis de lo expresado hasta el momento respecto de la estrategia metodológica y de las técnicas de investigación utilizadas en nuestro estudio, podemos concluir señalando que en el contexto de la propuesta metodológica de nuestro proyecto y respecto de la selección de los métodos más adecuados para abordar el *problema de investigación*, optamos, como ya hemos señalado, por utilizar una estrategia metodológica combinada *de contraste*, que integrara enfoques objetivos (cuantitativos) y perspectivas subjetivas (cualitativas), por evidenciarse nítidamente ésta como la fórmula metodológica más conveniente para la consecución de los objetivos de nuestra investigación: trazar un perfil lo más completo y válido posible de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición y del proceso de planificación didáctica del entrenamiento del tenis de alta competición.

En este sentido, y teniendo siempre en consideración la clase de información deseada y el contexto de la investigación, nos decidimos, pues, por las siguientes técnicas o instrumentos de investigación:

a) La *encuesta administrada mediante cuestionario*, ya que en una primera fase de nuestro estudio pretendíamos el acceso a un tipo de información *normativa*, de la que se pudieran extraer inferencias y generalizarlas a poblaciones más amplias, y, en este sentido, la técnica de la encuesta-cuestionario se mostraba como un instrumento muy eficaz y científicamente acreditado para la producción de datos normativos, cuantificables (estadísticos). En este sentido, resulta un hecho evidente que el campo más apropiado de la investigación cuantitativa son los estudios efectuados a través de encuestas administradas mediante cuestionario aplicadas a grandes poblaciones, como, por ejemplo, el cuestionario aplicado en nuestra investigación a los técnicos con formación tenística universitaria.

b) La *entrevista en profundidad*, elección que queda plenamente justificada por evidenciarse este tipo de entrevista como el procedimiento idóneo para acceder, en la segunda fase de nuestro estudio, a datos de carácter *personal* y extraer su sentido, mostrándose la entrevista en profundidad, pues, como la herramienta más adecuada para generar información *interpretativa* o de carácter cualitativo, no en vano, el campo más apropiado de la investigación cualitativa son los estudios de fenómenos y de grupos pequeños. En este sentido, en nuestra investigación, las entrevistas en

profundidad fueron realizadas a un número reducido de expertos en tenis mediante la selección de casos.

La figura VI.4 recoge las técnicas de investigación utilizadas en las dos fases de nuestro estudio, con indicación de los objetivos propuestos con su empleo.

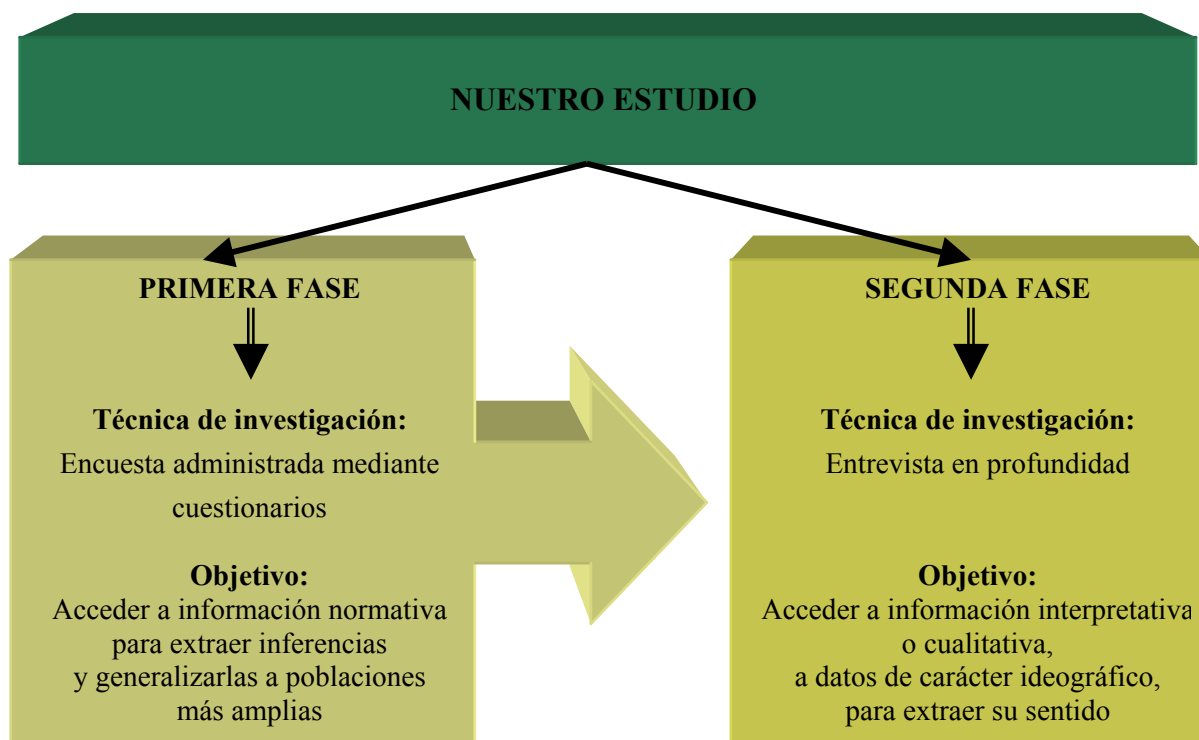


FIG. VI.4. Técnicas de recogida de datos utilizadas en las dos fases de nuestro estudio en función de los objetivos perseguidos con su empleo para acceder a los datos

En el proyecto nos proponíamos, en fin, con la ejecución de la propuesta multimétodos (combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas) lograr un *consenso* lo más válido y completo posible entre los datos producidos mediante el empleo de ambas metodologías.

VI.3.2.1. *La encuesta: la encuesta postal y el cuestionario*

Para la obtención de los datos de nuestra investigación hemos recurrido, además de a la entrevista en profundidad, a un método general de recogida de datos⁸ propio de la investigación en el ámbito de las ciencias sociales: la encuesta, constituida ésta en uno de los métodos descriptivos más frecuentemente empleado en

⁸ Para Pérez, Rojas y Fernández (1998), "Las técnicas de investigación también suelen llamarse técnicas de recogida de datos, nombre que es mucho más acertado porque las circunscribe a una etapa concreta dentro del método o táctica de investigación que se utilice".

investigación para la recogida de información a través de preguntas formuladas directamente a los sujetos, y cuya finalidad se encamina a la obtención de información sobre grupos (frecuentemente de poblaciones específicas), para lo cual se vale de los resultados obtenidos en las muestras encuestadas⁹.

En nuestra investigación adoptamos la definición de *encuesta* propuesta por Arias y Fernández (1998, p. 39), quienes proponen una definición de encuesta que no confunda la parte con el todo, diferenciándola del cuestionario, la entrevista y de otras técnicas y procedimientos de los que hace uso, al tiempo que intentan que no se identifique la investigación mediante encuestas con un propósito determinado de investigación, (exploratorio, descriptivo o explicativo). Asimismo, consideran que *“es necesario tener claro que la encuesta es una técnica de investigación. Una técnica que hace uso, según los casos y la conveniencia, de un amplio conjunto de procedimientos e instrumentos con los que no se debe identificar ni confundir y que, como se mostraba en el capítulo anterior, no constituyen los criterios a partir de los cuales se la puede distinguir de otras técnicas de investigación social”*. Para estos mismos autores, en las encuestas la función de los investigadores *“consiste, principalmente, en recoger un conjunto de datos (variables dependientes) de un grupo de personas y en estudiar sus relaciones (método correlacional). Para ello se utilizarán diversas técnicas o instrumentos. En la mayoría de los casos serán cuestionarios que, o bien se envían por correo a los encuestados, o sirven como guión para una entrevista personal o telefónica”*¹⁰. La figura-VI.5 recoge las fases que puede incorporar la planificación de una encuesta.

⁹ Para Cohen y Manion (1990, p. 131), *“Típicamente, las encuestas reúnen los datos en un momento particular con la intención de: a) describir la naturaleza de las condiciones existentes, o b) identificar normas o patrones contra los que se pueden comparar las condiciones existentes, o c) determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos. Así, las encuestas pueden variar en sus niveles de complejidad: desde las que proporcionan simples informes de frecuencia a aquellas que presentan análisis de relaciones”*.

¹⁰ Señalan Cohen y Manion (1990, p. 132), en la encuesta, *“la recopilación de información comprende una o más de las siguientes técnicas de recogida de datos: entrevistas estructuradas o semiestructuradas, cuestionarios postales o de auto-cumplimentación; pruebas normalizadas de logros o prestaciones y escalas de actitudes. Habitualmente también, las encuestas pasan a través de fases bien definidas”*.

Para Arias y Fernández (1998, p. 40), quienes se inspiran en la definición de encuesta ofrecida por García Ferrando (1993), *“La encuesta es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recogen y analizan una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”*.

Respecto de los tipos de encuesta, los autores citados en el p (1998, pp. 40-41) señalan que, en general, suelen distinguirse tres tipos principales de encuestas en función de la forma en la que se administran las técnicas que utilizan para la recogida de datos, a saber: la encuesta personal o cara a cara, la encuesta por correo y la encuesta telefónica. Estos mismos autores (1998, p. 41) aclaran que *“No obstante, es importante indicar que en otros trabajos como los de Ferber (1980) y Visauta (1989) se clasifican los tipos de encuesta en función de otros criterios, como son, por ejemplo, la población a la que se dirigen (adultos, profesionales de la salud, etc.), la clase de datos que pretenden recoger (actitudes, comportamientos, etc.). El lector interesado en un estudio en profundidad de los diferentes tipos de encuesta puede consultar, entre otros, los trabajos de Frey (1983), Lavrakas (1987) y Bosch y Torrente (1993)”*.

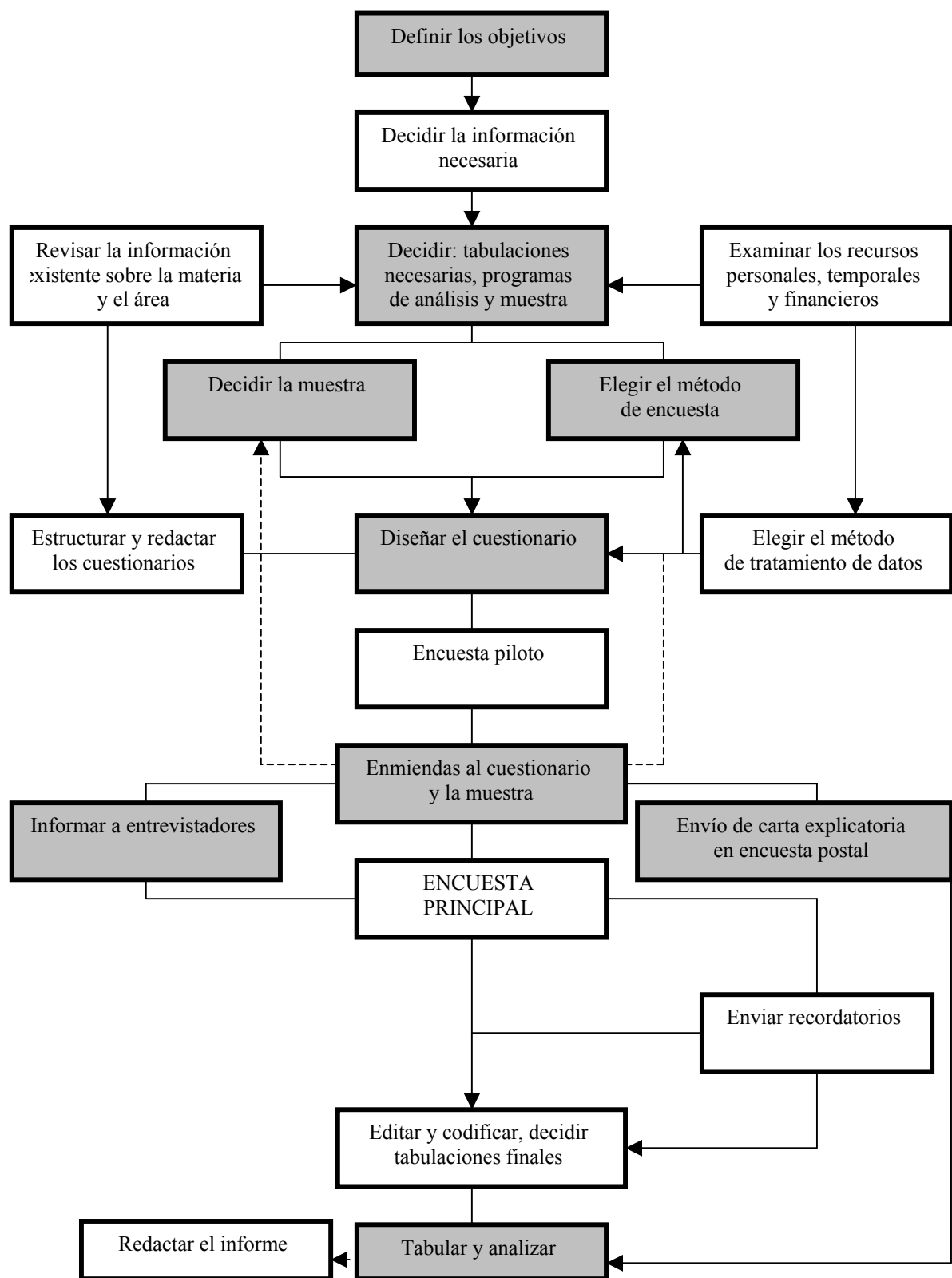


FIG. VI.5. Pasos en la planificación de una encuesta (Tomado de Cohen y Manion, 1990; adaptado de Davidson, 1970)

Sierra (1979, p. 193), por su parte, al clasificar los tipos de observación, se refiere a la “Observación, mediante encuesta, entendida esta palabra en el sentido de interrogación a los sujetos o protagonistas de los hechos a estudiar. Esta observación puede realizarse mediante cuestionario dirigido a amplios sectores de la población que éstos contestan por escrito. También puede efectuarse mediante entrevista, en la que los encuestados contestan de palabra”.

En nuestra investigación, hemos utilizado la modalidad de encuesta denominada *encuesta por correo*, destinada a la obtención de información sobre poblaciones específicas (sirviéndonos para tal fin de los datos obtenidos en las muestras, de ahí también la denominación, habitual, de *encuestas muestras* o *encuestas por muestreo* para esta modalidad de encuesta), valiéndonos de uno de los instrumentos más comúnmente utilizados en la investigación mediante encuestas: el cuestionario remitido por correo a los sujetos encuestados.

Seleccionamos la encuesta por correo, o encuesta por cuestionario escrito, por considerarla como uno de los tipos de encuestas más convenientes en nuestra investigación, una vez valoradas las ventajas (fundamentalmente, su facilidad para llegar a poblaciones muy amplias y dispersas) y ponderados los inconvenientes asociados a la misma (una pérdida o mortalidad experimental muy alta, mortalidad que, en palabras de Jiménez, López-Barajas y Pérez (1987, p. 125) “*puede sesgar fuertemente los resultados haciéndolos inadecuados y hasta contraproducentes por su falseamiento de la realidad*”), y a la vista de la serie de recomendaciones ofrecidas por Trochim (1997, citado por Arias y Fernández, 1998), a las que ya nos referimos en el apartado VI.3.2 (“Técnicas de investigación”), respecto de la selección del tipo de encuesta más adecuado en el proceso de investigación, recomendaciones sobre aspectos relativos a las características de la población, la muestra, el tema de la encuesta y el tipo de preguntas planteadas, y los sesgos que puedan producirse, amén de otros aspectos concernientes a su administración.

La preparación de un diagrama de flujo nos ayudó a planificar la sincronización y secuenciación de las distintas partes de la encuesta postal. Un diagrama sugerido por Hoinville y Jowell se presenta en la figura VI.6. Como señalan Cohen y Manion (1990, p. 151) al respecto, “*El investigador pudiera desear añadir un diagrama cronológico en un lateral, para ayudar a planificar exactamente la temporalización de los hechos expuestos aquí*”.

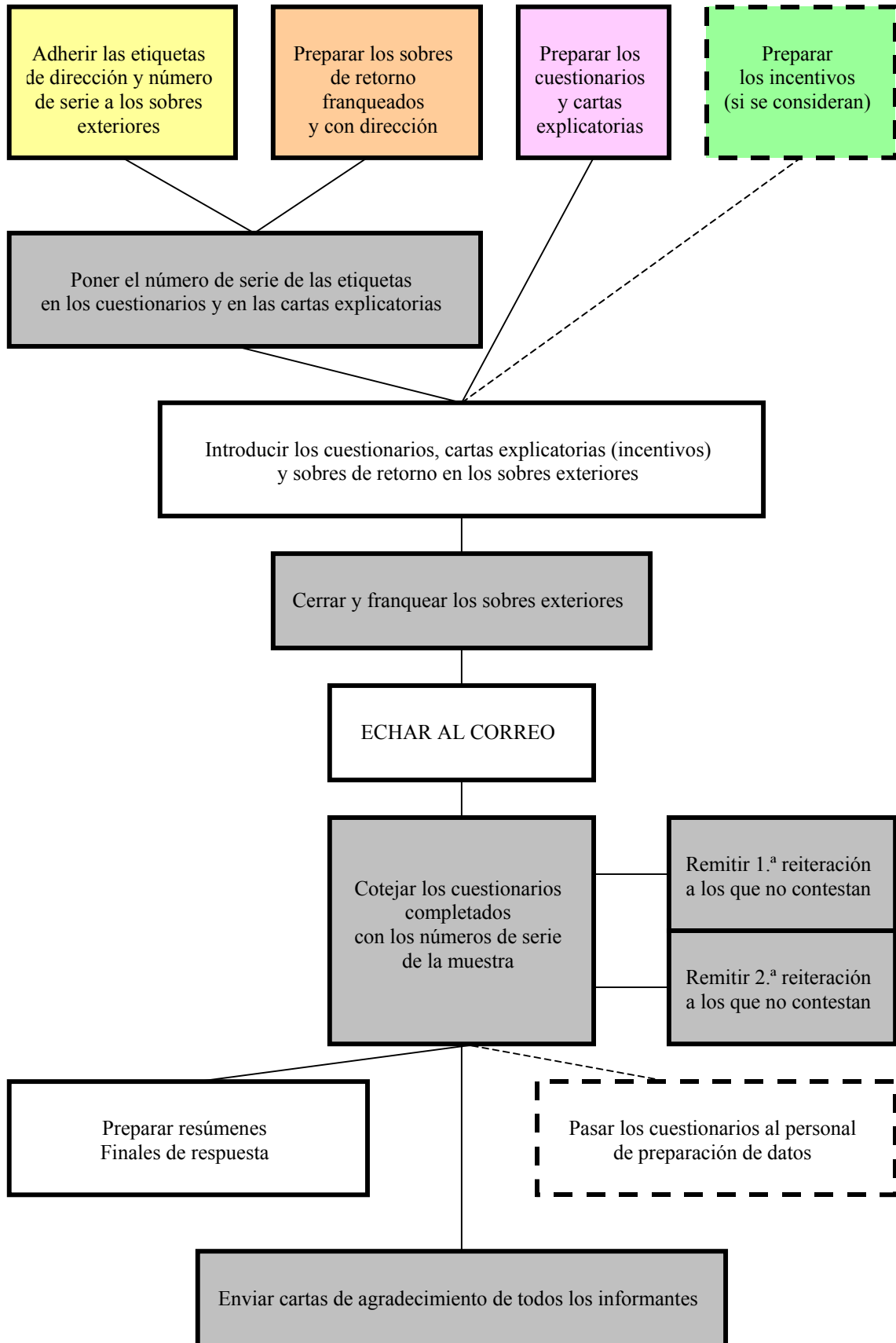


FIG. VI.6. Diagrama de flujo para planificar una encuesta postal (Tomado de Cohen y Manion, 1990; fuente: Hoinville y Jowell, 1972)

Respecto del significado que en nuestra investigación asignamos al término *cuestionario*, partimos de la definición que del mismo efectúan Padilla, González y Pérez (1998, p. 116), para quienes “*Un cuestionario es el documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta*”, precisando los autores citados que “*El término ‘indicadores’ engloba tanto las preguntas sobre hechos como los tests diseñados para medir estados subjetivos, opiniones, creencias, valoraciones, etc.*”.

En consonancia con lo expresado, el cuestionario postal o de auto-cumplimentación, que debe traducir los objetivos de la investigación en preguntas concretas sobre la *realidad* de la muestra encuestada, se constituye en una de las técnicas o instrumentos de que se sirve la encuesta más utilizados para la recopilación de información, revelándose, en palabras de Jiménez, López-Barajas y Pérez (1987, p. 128) como “*el punto esencial de la encuesta desde la perspectiva de la información, y ello en varios aspectos de suma importancia. En primer lugar, la calidad del cuestionario asegura o no que la información recogida incluye todos los aspectos deseados. El logro de esta meta pasa por una definición operativa completa de la variable o variables sobre las que se desea recoger información y de los objetivos que se pretenden cubrir con la encuesta*”, radicando la finalidad última del cuestionario en la obtención de forma sistemática y ordenada de información de la muestra encuestada sobre las variables objeto de la investigación, lo que exige, en palabras de Padilla, González y Pérez (1998, p. 120) “*la elaboración de preguntas y tests que proporcionen respuestas fiables y válidas de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta*”.

VI.3.2.1.a. Diseño del cuestionario

En la composición del cuestionario, tarea muy compleja por las dificultades que entraña la redacción de las preguntas del programa, tuvimos presente en todo momento -al igual que sucedió en la composición del cuestionario de la entrevista en profundidad- la formulación del problema objeto de estudio: “Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición” “Formación de los entrenadores de tenis de alta competición” (Estudio 1) y “Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición” (Estudio 2).

Para su composición, se realizaron varias reuniones de discusión del cuestionario, en las que trabajaron, a modo de colaboradores expertos, siete personas, incluido el investigador, las cuales ofrecieron sus propuestas respecto de la formulación de preguntas en cada una de las sesiones dedicadas a la formación del cuestionario, con el fin de consolidar en nuestra investigación un contexto de opiniones, experiencias, aportaciones, enfoques, perspectivas y reflexiones críticas más amplio, enriquecido y afirmado. El conjunto de estas seis personas conforma el grupo de investigación “Análisis didáctico de la enseñanza y el rendimiento deportivos”, grupo que viene desempeñando su labor investigadora desde hace varios años en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, y siendo dos de sus miembros especialistas en tenis, y con docencia universitaria en esta modalidad deportiva.

Así, en las diferentes reuniones del grupo se abordaron cuestiones como, entre otras:

- La composición del cuestionario, iniciación del cuestionario, orden y disposición de las preguntas.
- El establecimiento del tipo de preguntas, elección de las formas técnicas de las preguntas (abiertas, semiabiertas, cerradas), fijación del número de respuestas posibles.
- La selección de los tipos psicológico-funcionales de preguntas que iban a ser utilizadas (preguntas de contacto, de entrenamiento, amortiguadoras, etc.)
- El lenguaje utilizado en la formulación de las preguntas.
- El establecimiento de la formulación definitiva de las preguntas del programa y establecimiento de la formulación de las posibilidades de respuesta.
- La disposición del cuestionario para el posterior tratamiento estadístico de las respuestas.
- La configuración gráfica.

En el diseño del cuestionario, hemos seguido las orientaciones expresadas por Padilla, González y Pérez (1998, p. 116) -que no difieren sustancialmente de las expuestas por Sierra (1979, p. 254)¹¹, quienes citan los aspectos que deben ser

¹¹ Sierra (1979, p. 254), por su parte, establece seis etapas en la preparación del cuestionario, a saber:

1. Formulación de hipótesis.

2. Determinación de las variables a observar con sus dimensiones e indicadores.

contemplados a la hora de proceder a la elaboración del cuestionario en la investigación mediante encuesta, a saber:

- Tomar una decisión adecuada sobre si procede o no la elaboración de un cuestionario.
- Utilizar el esquema conceptual sobre la medición como criterio durante el proceso de elaboración.
- Formular en términos operativos el objetivo e información que el cuestionario debe aportar.
- Diseñar el cuestionario de forma que responda a los objetivos de la encuesta.
- Redactar preguntas precisas y relevantes sobre las variables y componentes recogidos en los objetivos de la encuesta¹².
- Comprobar la calidad del cuestionario.
- Ser conscientes de las consecuencias que puede acarrear la utilización de un cuestionario.

En este sentido, para Padilla, González y Pérez (1998, p. 121), la elaboración del cuestionario se constituye en un proceso que incorpora una serie de pasos y para el que proponen los siguientes, los cuales hemos incorporado al proceso de planificación y elaboración de nuestro cuestionario:

1. Determinación precisa de los objetivos del cuestionario.
2. Planificación del cuestionario.

3. Especificación del tipo de preguntas, de su forma y de las categorías en su caso que deben comprender en relación a cada indicador.

4. Redacción de preguntas.

5. Su ordenación.

6. Determinación de los aspectos formales del cuestionario y preparación de sus elementos accesorios.

¹² Para Sierra (1979, p. 247-248), “Desde el punto de vista de la investigación social, las preguntas de un cuestionario son la expresión en forma interrogativa de las variables empíricas o indicadores respecto a los cuales interesa obtener información mediante la encuesta”. Y continúa: “Del mismo modo que las variables tienen que comprender necesariamente para ser tales, diversos elementos de variación o categorías, igualmente las preguntas de un cuestionario comprenden diversas respuestas, por lo menos dos, que son los elementos de variación o las categorías de la variable verbalizada por la pregunta.

Las preguntas del cuestionario, pues, se subdividen en respuestas, que son los elementos de variación o categorías de la variable a que se refiere la pregunta. Entre ellas el encuestado debe elegir o indicar la que a él le corresponde, la que se ajuste a su caso.

Es fundamental en el cuestionario que las respuestas o categorías que se ofrezcan con las preguntas reúnan dos condiciones esenciales: las de ser exhaustivas y excluyentes.

Serán exhaustivas si las categorías o respuestas de las preguntas abarcan todos los casos que pueden darse, de modo que ningún encuestado pueda dejar de responder por no encontrar su categoría.

Serán excluyentes cuando no pueda darse el caso que un encuestado pueda elegir válidamente dos respuestas distintas de la misma pregunta”.

3. Elaboración y/o selección de las preguntas y/o tests.
4. Análisis de la calidad de las preguntas y/o tests.
5. Disposición provisional de las preguntas y/o tests en el cuadernillo.
6. Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario.
7. Edición final del cuestionario.

Se procedió al diseño del cuestionario una vez fijados los objetivos y establecidas las hipótesis de nuestro estudio, y considerando que las preguntas que componen el cuestionario -al igual que sucede con las preguntas que configuran la entrevista en profundidad- no son más que la traducción de los objetivos de la investigación.

- ***Fases de elaboración y estructura***

Hasta su diseño final, el cuestionario atravesó diferentes fases hasta su validación y utilización definitiva en el proyecto. En su construcción se dieron los pasos a los que nos referimos acto seguido.

- ***Fases de elaboración***

- 1.ª Fase) **Elaboración del cuestionario base**

1. Se tomó la decisión, junto al director de la tesis y a un profesor universitario de “Psicología del rendimiento deportivo, doctor en psicología -tesis doctoral que versa sobre el tenis- y con publicaciones internacionales en las que se presentan y validan cuestionarios aplicados al ámbito del deporte, sobre cuál debería ser el proceso de elaboración de los diferentes cuestionarios, ejecutándose la decisión de comenzar a elaborar el cuestionario dirigido a los entrenadores de tenis de alta competición en lugar de proceder a la elaboración simultánea de los cuatro tipos de cuestionarios correspondientes a las cuatro poblaciones a las cuales se destinaban los mismos: entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis, y técnicos con formación tenística universitaria; amparándose la decisión anterior en el hecho de que el cuestionario dirigido a los entrenadores contendría, prácticamente, todas las preguntas que también se realizarían a las restantes poblaciones, y no viceversa, independientemente de que la formulación de las mismas, según qué caso, serían planteadas de una u otra manera, o siendo o no suprimidas en función del tipo de población al que fuese dirigida.

2. Posteriormente se elaboró un cuestionario inicial dirigido a los entrenadores de tenis de alta competición (primer diseño) por parte del profesor investigador, que recogía todas las variables que se pretendían estudiar, cuestionario que se sometió al juicio del director de la tesis y al juicio del citado doctor en psicología, todo ello con el fin de proceder al establecimiento de las oportunas correcciones y modificaciones, y llegar así hasta un nuevo modelo-guía de cuestionario (segundo cuestionario).

3. Se elaboró un tercer cuestionario dirigido a los entrenadores de tenis de alta competición, que recogía modificaciones respecto al modelo anterior y se presentó a siete personas, entre las que nos incluíamos, junto a seis profesores de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, y un becario, que conforman el ya referido grupo de investigación “Análisis didáctico de la enseñanza y el rendimiento deportivo”, con el fin de que procedieran a su cumplimentación, formularan sugerencias y manifestaran sus impresiones respecto de su estructura y contenido, así como sobre aquellos otros aspectos relativos al cuestionario que estimasen oportuno mencionar, con el propósito de alcanzar un nuevo diseño, elaborándose el tercer cuestionario dirigido a los entrenadores de tenis de alta competición.

4. Se presentó el cuarto cuestionario (cuarta revisión) al citado grupo de “Análisis didáctico de la enseñanza y el rendimiento deportivo” con el fin del que procedieran a su cumplimentación, formularan sugerencias y manifestaran sus impresiones respecto de su estructura y contenido, así como sobre aquellos otros aspectos relativos al cuestionario que considerasen oportuno mencionar, con el propósito de alcanzar un nuevo diseño (quinto cuestionario), efectuándose algunas modificaciones (sexto cuestionario).

2.ª Fase) Elaboración de la totalidad de cuestionarios

5. A continuación de la fase anterior, junto al director de la tesis y a al citado profesor universitario de “Psicología del rendimiento deportivo”, se decidió el comienzo de elaboración de los otros tres restantes y diferentes cuestionarios dirigidos a las otras tantas muestras (jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis, y técnicos con formación tenística universitaria), tomándose decisiones sobre los diferentes pasos en la elaboración del cuestionario con el objeto

de facilitar el posterior análisis estadístico y tratamiento de los datos, y, fundamentalmente, previendo las posibles correlaciones existentes entre las opiniones derivadas de las cuatro muestras, elaborándose así los tres cuestionarios dirigidos a los jugadores de tenis de alta competición, a los expertos en tenis, y a los técnicos con formación tenística universitaria (primer diseño).

6. A continuación, se presentaron los tres cuestionarios en cuestión (primera revisión de estos tres cuestionarios) al grupo de investigación, con el fin del que procedieran a su cumplimentación, formularan sugerencias y manifestaran sus impresiones respecto de la estructura y contenido de los mismos, así como sobre aquellos otros aspectos relativos a los cuestionarios que estimasen oportuno mencionar, con el propósito de alcanzar un nuevo diseño (segundo diseño). Asimismo, se les pidió que, partiendo del cuestionario dirigido a los entrenadores de tenis de alta competición, establecieran las oportunas sugerencias teniendo en cuenta las posibles correlaciones existentes entre las opiniones derivadas de las cuatro poblaciones.

7. Todo lo anterior nos facilitó la elaboración del segundo cuestionario dirigido a los jugadores de tenis de alta competición, a los expertos en tenis, y a los técnicos con formación tenística universitaria, que recogía modificaciones respecto al modelo anterior (segundo diseño), obteniéndose una aprobación mayoritaria de los diferentes cuestionarios por parte del grupo de investigación, y por parte del director de la tesis y del profesor universitario de “Psicología del rendimiento deportivo, efectuándose algunas modificaciones (tercer cuestionario).

3.^a Fase) Validación de los cuestionarios

Los cuestionarios fueron validados por el grupo de investigación, efectuándose, posteriormente, una prueba piloto dirigida a una muestra representativa de las poblaciones estudiadas, de acuerdo con el procedimiento que expondremos en profundidad más adelante, concretamente en el apartado VI.2.3.1.B.

– Estructura

Atendiendo a su estructura, los cuestionarios aparecen vertebrados en dos partes claramente diferenciadas, las cuales vienen a corresponderse con los dos estudios que conforman la presente investigación. En el primer estudio se recogen las

cuestiones referentes a las siguientes categorías: 1. Formación recibida, 2. Diseño de las nuevas titulaciones de técnicos deportivos, 3. Participación en actividades de formación permanente, 4. Valoración de la importancia y oferta de las actividades de formación permanente, 5. Dificultades para acceder a la formación permanente, y 6. Alternativas de formación permanente. En el segundo estudio se recogen las cuestiones referentes a las siguientes categorías: 1. Etapas en la formación del tenista, 2. Planificación de la sesión, 3. Información inicial, 4. *Feedback*, 5. Observación y evaluación del rendimiento del tenista, y 6. Análisis del contexto. Todas estas categorías son tratadas en los diferentes cuestionarios, a excepción del dirigido a los jugadores de tenis de alta competición, que recoge preguntas asociadas exclusivamente al estudio 2, amén de las relativas a los datos generales del encuestado.

LAS PREGUNTAS

El total de preguntas diferentes contenidas en el conjunto de los cuatro cuestionarios (correspondientes a las cuatro poblaciones objeto de estudio: entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis y técnicos con formación tenística universitaria) se eleva a 64, variando su número en los diferentes cuestionarios: Cuestionario a los entrenadores de tenis de alta competición: 62 preguntas; Cuestionario a los jugadores de tenis de alta competición: 23 preguntas; Cuestionario a los expertos en tenis: 50 preguntas; Cuestionario a los técnicos con formación tenística universitaria: 46 preguntas.

El cuadro VI.1 presenta las correlaciones existentes entre los cuestionarios aplicados a las diferentes poblaciones de estudio.

CUADRO VI.1. Correlaciones entre los cuestionarios a las cuatro poblaciones objeto de estudio

Entrenadores de tenis de alta competición	Jugadores de tenis de alta competición	Expertos en tenis	Técnicos con formación tenística universitaria
Número de pregunta	Número de pregunta	Número de pregunta	Número de pregunta
Estudio 1. Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición			
Datos generales			
1	1	1	1
2	2	2	2
—	3	3	3
3	4	4	4
—	5	5	5
4	6	6	6
5	—	7	7
1. Formación inicial			
6	—	8	8
7	—	9	—
8	—	10	—
9	—	11	—
10	—	12	—
11	—	13	9
12	—	14	10
13	—	15	11
14	—	16	12
15	—	17	13
16	—	18	14
17	—	19	15
18	—	20	16
19	—	21	17
20	—	22	18
21	—	23	19
22	—	24	20
23	—	25	21
24	—	26	22
25	—	27	23
26	—	28	24
27	—	29	25
2. Formación permanente			
28	—	30	26
29	—	—	—
30a	—	—	—
30b	—	31b	27b
31a	—	—	—
31b	—	32b	28b
32	—	33	29
33	—	34	30
34	—	35	31
35	—	36	32

Estudio 2. Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición			
1. Planificación didáctica del entrenamiento			
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	—	—	—
6	—	—	—
7	—	—	—
8	—	—	—
9a	—	—	—
9b	—	5b	5b
10	—	6	6
11	5	7	7
12	6	8	8
13	7	9	9
14	8	10	10
15	9	11	11
16	10	12	12
2. Destrezas de comunicación			
17	11	—	—
18	12	—	—
19	13	—	—
20	14	—	—
21	15	—	—
22	16	—	—
23	17	—	—
24	—	—	—
3. Evaluación del entrenamiento y análisis del contexto			
25	—	13	13
26	—	14	14
27	—	—	—

Atendiendo al formato o las clases de las preguntas, y a las clases de contestaciones o modos de respuesta que pueden obtenerse como resultado de la aplicación de los cuestionarios, presentamos las notas siguientes, que agrupamos en dos apartados: a) Tipos de preguntas, y b) Modos de respuesta, precisando que en la terminología empleada para la descripción del formato o las clases de preguntas y de las contestaciones o modos de respuesta seguimos a Tuckman (1972; citado por Cohen y Manion, 1990, pp. 386-389), quien, de un lado, cataloga cuatro formatos o clases de preguntas de entre los que puede elegir un entrevistador (*directa* o *indirecta*, preguntas que tratan sobre un asunto *general* o *específico*, preguntas que

invitan a contestaciones *objetivas* o preguntas que invitan a *opiniones*, y presentación al entrevistado de una *pregunta* o una *afirmación*); de otro, el autor citado relaciona también siete clases de contestaciones o modos de respuesta (*respuesta no estructurada, respuesta para cumplimentar, respuesta tabular, respuesta de escala, respuesta de rango, respuesta de lista de comprobación, y respuesta categorizada*)¹³.

a) TIPOS DE PREGUNTAS

Con relación al formato de las preguntas utilizadas en los cuestionarios a las distintas poblaciones objeto de estudio, anotemos que las clases de preguntas han sido las que mencionamos a continuación:

- Preguntas directas.
- Preguntas que tratan sobre un asunto específico.
- Preguntas que invitan a cuestiones objetivas.
- Preguntas que invitan a opiniones.
- Presentación de una pregunta.
- Presentación de una afirmación.

En conformidad con lo expresado, hemos de establecer las consideraciones que siguen.

El uso en nuestros cuestionarios de las preguntas *directas objetivas* obedece a una razón obvia: nuestro interés por conocer determinados aspectos relacionados esencialmente con la sesión de entrenamiento (“Planificación didáctica del entrenamiento”), amén de otros datos de carácter general (“Datos generales”).

¹³ Cohen y Manion (1990, pp. 387-389) se refieren a los modos de respuesta distinguidos por Tuckman (1972), definiéndolos en los siguientes términos: La respuesta no estructurada “permite al informante dar su contestación en cualquier forma que elija. Por contraste, una respuesta estructurada le limitaría de alguna forma.” [...] “Un modo de respuesta para cumplimentar requiere del informante suministrar en vez de escoger una respuesta, aunque la respuesta se limite a una palabra o frase.” [...] “Las diferencias entre la respuesta para cumplimentar y la respuesta no estructurada son de grado. Una respuesta tabular es similar a una respuesta para cumplimentar aunque más estructurada.” [...] “Una respuesta de escala es la estructurada por medio de una serie de gradaciones. Se pide al informante que registre su respuesta para una afirmación dada seleccionando entre un número de alternativas.” [...] “Una respuesta de rango es aquella en que se pide al informante ordenar por rango una serie de palabras, frases o declaraciones de acuerdo con un criterio particular.” [...] “Una respuesta de lista de comprobación pide que el informante seleccione una de las alternativas presentadas ante él. En ella no representan puntos sobre un continuum, son categorías nominales.” [...] “Finalmente, la respuesta categorizada es similar a la lista de comprobación pero más sencilla, pues ofrece a los informantes sólo dos posibilidades”.

Por otra parte, el hecho de que los contenidos abordados en los dos estudios que componen nuestra investigación versen sobre *cuestiones específicas* justifica, lógicamente, el que todas las preguntas de los diferentes cuestionarios -salvo las dos primeras preguntas del conjunto de cuestiones relativas a los datos generales de los encuestados- tengan carácter *específico*.

Asimismo, el número más importante de las preguntas empleadas en los cuestionarios a las diferentes poblaciones de estudio viene constituido por preguntas que invitan a *opiniones*, utilización que queda plenamente justificada desde el momento en que, para la consecución de los objetivos previstos en nuestro estudio, importa sobremanera profundizar en el conocimiento que las distintas poblaciones de estudio tienen acerca de los distintos procedimientos de formación de los entrenadores de tenis de alta competición españoles y en la aplicación didáctica del proceso de enseñanza-entrenamiento en el tenis de alta competición, hecho que reclama, obviamente, solicitar la opinión de las referidas poblaciones.

Atendiendo de modo específico al formato o las clases de las preguntas utilizadas en cada uno de los cuatros cuestionarios correspondientes a las distintas poblaciones de estudio, los cuadros VI.2 y VI.3 presentan, respectivamente, las clases de las preguntas empleadas en los cuestionarios a las cuatro poblaciones objeto de estudio, así como los totales de las mismas, expresados por poblaciones.

CUADRO VI.2. Tipos de preguntas de los cuestionarios a las cuatro poblaciones objeto de estudio

Entrenadores de tenis de alta competición	Jugadores de tenis de alta competición	Expertos en tenis	Técnicos con formación enística universitaria
N.º y clase de pregunta	N.º y clase de pregunta	N.º y clase de pregunta	N.º y clase de pregunta
Estudio 1. Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición			
Datos generales			
1 AGO	1 AGO	1 AGO	1 AGO
2 AGO	2 AGO	2 AGO	2 AGO
—	3 PDEO	3 PDEO	3 PDEO
3 PDEO	4 PDEO	4 PDEO	4 PDEO
—	5 PDEO	5 PDEO	5 PDEO
4 PDEO	6 PDEO	6 PDEO	6 PDEO
5 PDEO	—	7 PDEO	7 PDEO
1. Formación inicial			
6 AEO	—	8 AEO	8 AEO
7 AEO	—	9 AEO	—
8 AEO	—	10 AEO	—
9 AEO	—	11 AEO	—
10 AEO	—	12 AEO	—
11 AEOp	—	13 AEOp	9 AEOp
12 AEOp	—	14 AEOp	10 AEOp
13 AEOp	—	15 AEOp	11 AEOp
14 AEOp	—	16 AEOp	12 AEOp
15 AEOp	—	17 AEOp	13 AEOp
16 AEOp	—	18 AEOp	14 AEOp
17 AEOp	—	19 AEOp	15 AEOp
18 AEOp	—	20 AEOp	16 AEOp
19 AEOp	—	21 AEOp	17 AEOp
20 AEOp	—	22 AEOp	18 AEOp
21 AEOp	—	23 AEOp	19 AEOp
22 AEOp	—	24 AEOp	20 AEOp
23 AEOp	—	25 AEOp	21 AEOp
24 AEOp	—	26 AEOp	22 AEOp
25 AEOp	—	27 AEOp	23 AEOp
26 AEOp	—	28 AEOp	24 AEOp
27 AEOp	—	29 AEOp	25 AEOp
2. Formación permanente			
28 AEOp	—	30 AEOp	26 AEOp
29 AEO	—	—	—
30a AEO	—	—	—
30b AEOp	—	31b AEOp	27b AEOp
31a AEO	—	—	—
31b AEOp	—	32b AEOp	28b AEOp
32 AEO	—	33 AEO	29 AEO
33 AEOp	—	34 AEOp	30 AEOp
34AEO	—	35 AEO	31 AEO
35 AEOp	—	36 AEOp	32 AEOp

Estudio 2. Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición			
1. Planificación didáctica del entrenamiento			
1 PDEO	1 PDEO	1 PDEO	1 PDEO
2 AEOp	2 AEOp	2 AEOp	2 AEOp
3 AEOp	3 AEOp	3 AEOp	3 AEOp
4 AEOp	4 AEOp	4 AEOp	4 AEOp
5 PDEO	—	—	—
6 AEO	—	—	—
7 PDEO	—	—	—
8 AEOp	—	—	—
9a AEO	—	—	—
9b AEOp	—	5b AEOp	5b AEOp
10 AEOp	—	6 AEOp	6 AEOp
11 AEOp	5 AEOp	7 AEOp	7 AEOp
12 AEOp	6 AEOp	8 AEOp	8 AEOp
13 AEO	7 AEO	9 AEO	9 AEO
14 AEOp	8 AEOp	10 AEOp	10 AEOp
15 AEO	9 AEO	11 AEO	11 AEO
16 AEOp	10 AEOp	12 AEOp	12 AEOp
2. Destrezas de comunicación			
17 AEOp	11 AEOp	—	—
18 AEOp	12 AEOp	—	—
19 AEOp	13 AEOp	—	—
20 AEOp	14 AEOp	—	—
21 AEOp	15 AEOp	—	—
22 AEOp	16 AEOp	—	—
23 AEOp	17 AEOp	—	—
24 AEOp	—	—	—
3. Evaluación del entrenamiento y análisis del contexto			
25 AEOp	—	13 AEOp	13 AEOp
26 AEOp	—	14 AEOp	14 AEOp
27 AEOp	—	—	—

Claves:

AGO= Afirmación, General, Objetiva (A= Afirmación; G= General; O= Objetiva).

PDEO= Pregunta, Directa, Específica, Objetiva (P= Pregunta; D= Directa; E= Específica; O= Objetiva).

AEO= Afirmación, Específica, Objetiva (A= Afirmación; E= Específica; O= Objetiva).

AEOp= Afirmación, Específica, Opinión (A= Afirmación; E= Específica; Op= Opinión).

CUADRO VI.3. Tipos de preguntas de los cuestionarios a las cuatro poblaciones objeto de estudio: Totales (por poblaciones)

Entrenadores de tenis de alta competición	Jugadores de tenis de alta competición	Expertos en tenis	Técnicos con formación tenística universitaria
Estudio 1. Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición			
Datos generales			
Total de preguntas: 5 Total de preguntas, por clases: AGO: 2 PDEO: 3 AEO: — AEOp: —	Total de preguntas: 6 Total de preguntas, por clases: AGO: 2 PDEO: 4 AEO: — AEOp: —	Total de preguntas: 7 Total de preguntas, por clases: AGO: 2 PDEO: 5 AEO: — AEOp: —	Total de preguntas: 7 Total de preguntas, por clases: AGO: 2 PDEO: 5 AEO: — AEOp: —
1. Formación inicial			
Total de preguntas: 22 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: — AEO: 5 AEOp: 17	Total de preguntas: 0 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: — AEO: — AEOp: —	Total de preguntas: 22 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: — AEO: 5 AEOp: 17	Total de preguntas: 18 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: — AEO: 1 AEOp: 17
2. Formación permanente			
Total de preguntas: 10 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: — AEO: 5 AEOp: 5	Total de preguntas: — Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: — AEO: — AEOp: —	Total de preguntas: 7 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: — AEO: 2 AEOp: 5	Total de preguntas: 7 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: — AEO: 2 AEOp: 5
Estudio 2. Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición			
1. Planificación didáctica del entrenamiento			
Total de preguntas: 17 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: 3 AEO: 4 AEOp: 10	Total de preguntas: 10 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: 1 AEO: 2 AEOp: 7	Total de preguntas: 12 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: 1 AEO: 2 AEOp: 9	Total de preguntas: 12 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: 1 AEO: 2 AEOp: 9
2. Destrezas de comunicación			
Total de preguntas: 8 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: — AEO: — AEOp: 8	Total de preguntas: 7 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: — AEO: — AEOp: 7	Total de preguntas: 0 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: — AEO: — AEOp: —	Total de preguntas: 0 Total de preguntas, por clases: AGO: — PDEO: — AEO: — AEOp: —
3. Evaluación del entrenamiento y análisis del contexto			
Total de preguntas: 3 Total de preguntas, por clases:	Total de preguntas: — Total de preguntas, por clases:	Total de preguntas: 2 Total de preguntas, por clases:	Total de preguntas: 2 Total de preguntas, por clases:

AGO: — PDEO: — AEO: — AEOp: 3	AGO: — PDEO: — AEO: — AEOp: —	AGO: — PDEO: — AEO: — AEOp: 2	AGO: — PDEO: — AEO: — AEOp: 2
Totales			
Total de preguntas: 65 Total de preguntas, por clases: AGO: 2 PDEO: 6 AEO: 14 AEOp: 43	Total de preguntas: 23 Total de preguntas, por clases: AGO: 2 PDEO: 5 AEO: 2 AEOp: 14	Total de preguntas: 50 Total de preguntas, por clases: AGO: 2 PDEO: 6 AEO: 9 AEOp: 33	Total de preguntas: 46 Total de preguntas, por clases: AGO: 2 PDEO: 6 AEO: 5 AEOp: 33

Claves:

AGO= Afirmación, General, Objetiva (A= Afirmación; G= General; O= Objetiva).

PDEO= Pregunta, Directa, Específica, Objetiva (P= Pregunta; D= Directa; E= Específica; O= Objetiva).

AEO= Afirmación, Específica, Objetiva (A= Afirmación; E= Específica; O= Objetiva).

AEOp= Afirmación, Específica, Opinión (A= Afirmación; E= Específica; Op= Opinión).

Nota: Las preguntas número 30 y número 31 del Estudio 1, y la pregunta número 9 del Estudio 2, son preguntas dobles, de ahí que cada una de ellas se contabilice como dos (30a y 30b, 31a y 31b, y 9a y 9b).

b) *MODOS DE RESPUESTA*

Refiriéndonos ahora a las clases de contestaciones o modos de respuesta que pueden obtenerse como resultado de la aplicación de los cuestionarios a las distintas poblaciones objeto de estudio, anotemos que los modos de respuesta que pueden obtenerse son los que mencionamos a continuación, y por las razones que se expresan:

- Respuesta para cumplimentar: Optamos por la respuesta para cumplimentar porque, aunque el investigador tiene un control reducido sobre ella y los datos producidos implican, con el fin de que éstos resulten útiles, un complejo proceso de codificación y cuantificación, este modo de respuesta permite, sin embargo, que el informante ofrezca libremente su propia contestación, sin otras restricciones o limitaciones que las impuestas por la propia materia de las preguntas sobre el problema de investigación.

- Respuesta tabular: Es similar a una respuesta para cumplimentar aunque más estructurada, pudiendo necesitar palabras, números o fracciones. Nos decidimos por la respuesta tabular porque, como anotan Cohen y Manion (1990, p. 388), “Esta es una manera conveniente y taquigráfica de registrar información compleja”.

- Respuesta de escala: “Es la estructurada por medio de una serie de gradaciones, se pide al informante que registre su respuesta para una afirmación dada seleccionando entre un número de alternativas” (Cohen y Manion, 1990, p. 388) Optamos por esta clase de contestación porque “una respuesta de escala se reúne en la forma de datos útiles y analizables.

- Respuesta de rango: “Es aquella en que se pide al informante ordenar por rango una serie de palabras, frases o declaraciones de acuerdo con un criterio particular”. Nos decidimos por la respuesta de rango, respuesta que, usada en conjunción con los otros tipos de contestaciones, más ampliamente puede obtenerse como resultado de la aplicación de los cuestionarios a las distintas poblaciones objeto de nuestro estudio, porque “Se pueden analizar los datos escalafonados por la suma del rango de cada respuesta a través de los informantes, produciendo así un orden general de rango de las alternativas” (Cohen y Manion, 1990, p. 388).

- Respuesta de lista de comprobación: Se solicita al informante seleccione una de las diferentes alternativas que se le presentan, no presentándose puntos sobre un *continuum*, son categorías nominales (Cohen y Manion, 1990, p. 389). Optamos en los diferentes cuestionarios aplicados en nuestra investigación por este tipo de respuesta en muy contadas ocasiones, ya que tiende a facilitar menos información que las otras clases de contestaciones mencionadas.

- Respuesta categorizada: Es similar a la respuesta de lista de comprobación pero tan solo ofrece dos posibilidades de respuesta (Cohen y Manion, 1990, p. 389). Nos decidimos por esta clase de contestaciones porque, debido a su simplicidad, se constituye en el modo ideal de registrar las informaciones relativas a los datos generales que han de suministrar los miembros de las poblaciones objeto de nuestro estudio.

Atendiendo de modo específico a las clases de las contestaciones o modos de respuesta que pueden obtenerse en cada uno de los cuatros cuestionarios

correspondientes a las distintas poblaciones de estudio, los cuadros VI.4 y VI.5 presentan, respectivamente, los modos de respuesta de los cuestionarios a las cuatro poblaciones objeto de estudio, así como los totales de las mismos, expresados por poblaciones.

CUADRO VI.4. Modos de respuesta de los cuestionarios a las cuatro poblaciones objeto de estudio

Entrenadores de tenis de alta competición	Jugadores de tenis de alta competición	Expertos en tenis	Técnicos con formación tenística universitaria
N.º y modo de respuesta	N.º y modo de respuesta	N.º y modo de respuesta	N.º y modo de respuesta
Estudio 1. Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición			
Datos generales			
1 RC	1 RC	1 RC	1 RC
2 RES	2 RES	2 RES	2 RES
—	3 RC	3 RC	3 RC
3 RPC	4 RPC	4 RPC	4 RPC
—	5 RES	5 RES	5 RES
4 RPC	6 RPC	6 RPC	6 RPC
5 RES	—	7 RES	7 RES
1. Formación inicial			
6 RES	—	8 RES	8 RES
7 RES	—	9 RES	—
8 RES	—	10 RES	—
9 RES	—	11 RES	—
10 RT	—	12 RT	—
11 RR	—	13 RR	9 RR
12 RT	—	14 RT	10 RT
13 RR	—	15 RR	11 RR
14 RR	—	16 RR	12 RR
15 RES	—	17 RES	13 RES
16 RES	—	18 RES	14 RES
17 RR	—	19 RR	15 RR
18 RR	—	20 RR	16 RR
19 RR	—	21 RR	17 RR
20 RR	—	22 RR	18 RR
21 RR	—	23 RR	19 RR
22 RR	—	24 RR	20 RR
23 RES	—	25 RES	21 RES
24 RES	—	26 RES	22 RES
25 RES	—	27 RES	23 RES
26 RES	—	28 RES	24 RES
27 RES	—	29 RES	25 RES
2. Formación permanente			
28 RES	—	30 RES	26 RES
29 RES	—	—	—
30a RR	—	—	—
30b RR	—	31b RR	27b RR
31a RPC	—	—	—
31b RPC	—	32b RPC	28b RPC
32 RLC	—	33 RLC	29 RLC
33 RPC	—	34 RPC	30 RPC
34 RLC	—	35 RLC	31 RLC
35 RPC	—	36 RPC	32 RPC

Estudio 2. Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición			
1. Planificación didáctica del entrenamiento			
1 RT	1 RT	1 RT	1 RT
2 RR	2 RR	2 RR	2 RR
3 RR	3 RR	3 RR	3 RR
4 RR	4 RR	4 RR	4 RR
5 RES	—	—	—
6 RES	—	—	—
7 RES	—	—	—
8 RR	—	—	—
9a RES	—	—	—
9b RES	—	5b RES	5b RES
10 RR	—	6 RR	6 RR
11 RR	5 RR	7 RR	7 RR
12 RR	6 RR	8 RR	8 RR
13 RPC	7 RPC	9 RPC	9 RPC
14 RR	8 RR	10 RR	10 RR
15 RPC	9 RPC	11 RPC	11 RPC
16 RR	10 RR	12 RR	12 RR
2. Destrezas de comunicación			
17 RR	11 RR	—	—
18 RR	12 RR	—	—
19 RR	13 RR	—	—
20 RR	14 RR	—	—
21 RR	15 RR	—	—
22 RR	16 RR	—	—
23 RR	17 RR	—	—
24 RR	—	—	—
3. Evaluación del entrenamiento y análisis del contexto			
25 RR	—	13 RR	13 RR
26 RR	—	14 RR	14 RR
27 RR	—	—	—

Claves:

RC= Respuesta categorizada.

RES= Respuesta de escala.

RPC= Respuesta para cumplimentar.

RT= Respuesta tabular.

RR= Respuesta de rango.

RLC= Respuesta de lista de comprobación.

CUADRO VI.5. **Modos de respuesta de los cuestionarios a las cuatro poblaciones objeto de estudio: Totales (por poblaciones)**

Entrenadores de tenis de alta competición	Jugadores de tenis de alta competición	Expertos en tenis	Técnicos con formación tenística universitaria
Estudio 1. Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición			
Datos generales			
Total de modos de respuesta: 5 Total de modos de respuesta, por clases: RC: 1 RES: 2 RPC: 2 RT: — RR: — RLC: —	Total de modos de respuesta: 6 Total de modos de respuesta, por clases: RC: 2 RES: 2 RPC: 2 RT: — RR: — RLC: —	Total de modos de respuesta: 7 Total de modos de respuesta, por clases: RC: 2 RES: 3 RPC: 2 RT: — RR: — RLC: —	Total de modos de respuesta: 7 Total de modos de respuesta, por clases: RC: 2 RES: 3 RPC: 2 RT: — RR: — RLC: —
1. Formación inicial			
Total de modos de respuesta: 22 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: 11 RPC: — RT: 2 RR: 9 RLC: —	Total de modos de respuesta: 0 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: — RPC: — RT: — RR: — RLC: —	Total de modos de respuesta: 22 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: 11 RPC: — RT: 2 RR: 9 RLC: —	Total de modos de respuesta: 18 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: 8 RPC: — RT: 1 RR: 9 RLC: —
2. Formación permanente			
Total de modos de respuesta: 10 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: 2 RPC: 4 RT: — RR: 2 RLC: 2	Total de modos de respuesta: — Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: — RPC: — RT: — RR: — RLC: —	Total de modos de respuesta: 7 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: 1 RPC: 3 RT: — RR: 1 RLC: 2	Total de modos de respuesta: 7 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: 1 RPC: 3 RT: — RR: 1 RLC: 2
Estudio 2. Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición			
1. Planificación didáctica del entrenamiento			
Total de modos de respuesta: 17 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: 5 RPC: 2 RT: 1 RR: 9 RLC: —	Total de modos de respuesta: 10 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: — RPC: 2 RT: 1 RR: 7 RLC: —	Total de modos de respuesta: 12 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: 1 RPC: 2 RT: 1 RR: 8 RLC: —	Total de modos de respuesta: 12 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: 1 RPC: 2 RT: 1 RR: 8 RLC: —

2. Destrezas de comunicación			
Total de modos de respuesta: 8 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: — RPC: — RT: — RR: 8 RLC: —	Total de modos de respuesta: 7 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: — RPC: — RT: — RR: 7 RLC: —	Total de modos de respuesta: — Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: — RPC: — RT: — RR: — RLC: —	Total de modos de respuesta: — Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: — RPC: — RT: — RR: — RLC: —
3. Evaluación del entrenamiento y análisis del contexto			
Total de modos de respuesta: 3 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: — RPC: — RT: — RR: 3 RLC: —	Total de modos de respuesta: — Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: — RPC: — RT: — RR: — RLC: —	Total de modos de respuesta: 2 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: — RPC: — RT: — RR: 2 RLC: —	Total de modos de respuesta: 2 Total de modos de respuesta, por clases: RC: — RES: — RPC: — RT: — RR: — RLC: —
Totales			
Total de modos de respuesta: 65 Total de modos de respuesta, por clases: RC: 1 RES: 20 RPC: 8 RT: 3 RR: 31 RLC: 2	Total de modos de respuesta: 23 Total de modos de respuesta, por clases: RC: 2 RES: 2 RPC: 4 RT: 1 RR: 14 RLC: —	Total de modos de respuesta: 50 Total de modos de respuesta, por clases: RC: 2 RES: 16 RPC: 7 RT: 3 RR: 20 RLC: 2	Total de modos de respuesta: 46 Total de modos de respuesta, por clases: RC: 2 RES: 13 RPC: 7 RT: 2 RR: 20 RLC:

Claves:

RC= Respuesta categorizada

RES= Respuesta de escala.

RPC= Respuesta para complimentar.

RT= Respuesta tabular.

RR= Respuesta de rango.

RLC= Respuesta de lista de comprobación.

En el anexo I se presentan los modelos de cuestionarios aplicados a los entrenadores de tenis de alta competición, a los jugadores de tenis de alta competición, a los expertos en tenis, y a los técnicos con formación tenística universitaria, con su estructura y contenido. Asimismo, el anexo contiene, la carta

de presentación del autor de la tesis, que recoge las instrucciones para cumplimentar el cuestionario, y la plantilla utilizada para la validación de los diferentes cuestionarios.

VI.3.2.1.b. Validez y fiabilidad del cuestionario

Aceptando el planteamiento básico de que el control de calidad¹⁴ puede y debe ser aplicado a toda investigación (sea ésta del tipo que sea), una vez elaborados los cuestionarios definitivos, se efectuaron, como ya se ha indicado en el apartado que considera las fases de elaboración del cuestionario dirigido a las distintas poblaciones (apartado VI.3.2.1.b), sucesivas revisiones de los distintos modelos de cuestionarios que precedieron al diseño final, practicadas con el objeto de verificar y validar su contenido, estructura y terminología, y determinar el tiempo medio de cumplimentación de los mismos por parte de las distintas poblaciones a los que iría dirigido. El citado proceso de revisión fue realizado por diferentes expertos y por los miembros del grupo de investigación “Análisis didáctico de la enseñanza y el rendimiento deportivos”, estando en todo momento sometido el cuestionario, consecuentemente, a juicio crítico.

Asimismo, y con el objeto de determinar el grado de validez de los diferentes cuestionarios elaborados para su aplicación a las cuatro poblaciones objeto de estudio, realizamos un estudio piloto que incluía una encuesta por cuestionario de valoración del instrumento, que se pasó a un número determinado de personas de cada una de las poblaciones. La citada encuesta se elaboró partiendo de las recomendaciones ofrecidas por Arias y Fernández (1998, pp. 46-47, adaptado de Robson, 1993), por Hoinville y Jowell (1978; citados por Cohen y Manion, 1990, pp. 146-151) y por Manzano y González (1998, pp. 100-101), respecto de los factores que han de ser tenidos en cuenta en la construcción de una encuesta por cuestionario escrito o de autocumplimentación.

¹⁴ Refiriéndose al concepto *validez* y al control de calidad que el investigador debe aplicar a su investigación, señala Ruiz (1996, p. 86), que “*La ciencia positiva ha establecido que una investigación, para que pueda ser aceptada como completa debe satisfacer, al menos, cinco criterios de excelencia. Estos criterios son: La Validez, la Fiabilidad, la Consistencia interna, la Parsimonia y la Precisión*”. Este mismo autor (1996, pp. 86-87) caracteriza cada uno de los referidos criterios con los términos que siguen: “*El criterio de validez es el que se utiliza para responder a la pregunta ¿Hasta qué punto lo averiguado en esta investigación es verdadero?*”. “*El criterio de fiabilidad es el que se utiliza para responder a la pregunta ¿Hasta qué punto llego a los mismos resultados aplicando parecidos métodos o investigando con los mismos métodos en diversos momentos?*”. “*El criterio de consistencia interna es el que se utiliza para garantizar que los resultados de una parte de la investigación concuerdan (lógica, secuencialmente,...) con los de otra parte de la misma*”. “*La precisión o el calibre es el criterio que se utiliza para medir la actitud y el margen de error con la que una investigación afirma o niega alguna cosa*”. “*Parsimonia: Es el criterio que se aplica para medir el grado de despilfarro de recursos que se da en una investigación*”.

1. Partiendo de los correspondientes ajustes del referido grupo, se sometieron los cuatro diferentes cuestionarios a su cumplimentación y posterior evaluación anónima mediante una plantilla, con el objeto de verificar y validar su contenido, estructura y terminología, así como para comprobar el tiempo medio de cumplimentación del cuestionario por parte de las siguientes poblaciones:

- Cuestionario dirigido a los entrenadores de tenis de alta competición: lo cumplimentaron y evaluaron doce personas, que, cuando menos, contaban con una experiencia de dos años en labores de entrenamiento con tenistas de nivel de perfeccionamiento-competición.

- Cuestionario dirigido a los jugadores de tenis de alta competición: lo cumplimentaron y evaluaron doce personas de nivel de perfeccionamiento-competición.

- Cuestionario dirigido a los expertos en tenis: lo cumplimentaron doce personas con el siguiente perfil:

- Dos doctores en psicología, con docencia en Facultades de Ciencias del Deporte, expertos en cuestionarios aplicados al deporte; uno de ellos con tesis doctoral sobre el tenis.

- Un doctor en Ciencias del Deporte con tesis de tenis y con docencia en “Metodología de la investigación en las ciencias del deporte”.

- Dos doctores en Ciencias del Deporte, con docencia en Facultades de Ciencias del Deporte, especialistas en la formación de entrenadores deportivos.

- Cuatro profesores de Facultades de Ciencias del Deporte con docencia en el alto rendimiento de diferentes modalidades deportivas.

- Un profesor universitario con docencia en tenis en una Facultad de Ciencias del Deporte.

- Un profesor universitario, licenciado en educación física con la especialidad en tenis, con docencia en planificación del entrenamiento deportivo y con numerosas publicaciones en tenis.

- Un becario especialista en didáctica.

- Cuestionario dirigido a los técnicos con formación tenística universitaria: lo cumplimentaron y evaluaron doce personas con estudios en, al menos, el primer curso de especialización de tenis de INEFs o Facultades de Ciencias del Deporte.

2. Posteriormente, se efectuó un tratamiento de los datos de la evaluación del cuestionario, siendo la opinión de las diversas poblaciones, en líneas generales, y en los diferentes aspectos para evaluar, muy positiva (4,41 el valor medio de las diferentes variables), como queda recogido en las diferentes tablas que presentamos a continuación (cuadros VI.6, VI.7, VI.8, VI.9 y VI.10):

La relación entre los valores y los significados de los mismos se muestran a continuación:

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

CUADRO VI.6. **Resultados de la validación de los cuestionarios de las cuatro poblaciones. Valores medios**

VARIABLES APLICADAS AL CONJUNTO DE LA POBLACIÓN	\bar{X}	σ
1. “El cuestionario es de fácil lectura y contestación, con espacios generosos tanto para la formulación de las preguntas como para las respuestas de los informantes”	4.46	.58
2. “El lenguaje es claro (adaptado a las características de los sujetos encuestados) y sin ambigüedades (propiedad léxica y corrección sintáctica) en la redacción de las preguntas”	4.56	.58
3. “Existe una adecuada distribución y ordenación de los contenidos. Se intercalan preguntas de actitudes a lo largo del cuestionario, a fin de que los informantes puedan expresar sus puntos de vista”	4.52	.62
4. “Las palabras empleadas para la formulación de las preguntas del cuestionario significan exactamente lo que quiere decirse, no pueden sustituirse por otra palabra u otro giro más claro, y no tienen otro sentido, y, en este caso, el contexto precisa suficientemente a qué nos referimos”	4.50	.51
5. “El procedimiento empleado para la identificación de las preguntas con números y letras es el adecuado”	4.60	.54
6. “Las instrucciones para la correcta cumplimentación de las diferentes preguntas se repite un número adecuado de veces, evitándose, con ello, posibles confusiones de los individuos encuestados”	4.65	.56
7. “Las cuestiones iniciales son las más sencillas, interesantes y motivadoras; las preguntas de la parte central las asociadas a los contenidos más densos y complejos; y las cuestiones finales igualmente interesantes y motivadoras, a fin de mover a los sujetos encuestados a devolver el impreso completo”	4.33	.63
8. “El cuestionario tiene un adecuado rigor científico”	4.48	.62
9. “El cuestionario es novedoso”	4.50	.58
10. “La extensión del cuestionario es la correcta, más breve no puede ser si se pretenden tratar con la suficiente profundidad los diferentes aspectos del estudio”	4.06	.86
11. “Existe un adecuado equilibrio con relación a la profundidad con que son tratados los diferentes aspectos del estudio -todos los aspectos son tratados con un semejante nivel de profundidad-”	4.21	.68
12. “La cumplimentación del cuestionario no cansa, sino que a medida que vas leyéndolo y rellenando haces un recordatorio, interrelacionando las diferentes cuestiones tratadas”	4.02	.89
13. “Todas las preguntas realizadas son pertinentes”	4.44	.68
14. “La carta de presentación contiene los elementos fundamentales que debe tener -es la adecuada-”	4.69	.47
15. “El cuestionario no presenta ningún tipo de problema”	4.10	.72
\bar{X} y σ conjuntas	4.41	.63

CUADRO VI.7. **Resultados de la validación de los cuestionarios de entrenadores**

VARIABLES APLICADAS A LOS ENTRENADORES	\bar{X}	σ
¿Cuánto tiempo, en minutos, ha empleado en cumplimentar el cuestionario?	52.33	10.04
1. “El cuestionario es de fácil lectura y contestación, con espacios generosos tanto para la formulación de las preguntas como para las respuestas de los informantes”	4.58	.51
2. “El lenguaje es claro (adaptado a las características de los sujetos encuestados) y sin ambigüedades (propiedad léxica y corrección sintáctica) en la redacción de las preguntas”	4.67	.65
3. “Existe una adecuada distribución y ordenación de los contenidos. Se intercalan preguntas de actitudes a lo largo del cuestionario, a fin de que los informantes puedan expresar sus puntos de vista”	4.75	.45
4. “Las palabras empleadas para la formulación de las preguntas del cuestionario significan exactamente lo que quiere decirse, no pueden sustituirse por otra palabra u otro giro más claro, y no tienen otro sentido, y, en este caso, el contexto precisa suficientemente a qué nos referimos”	4.58	.51
5. “El procedimiento empleado para la identificación de las preguntas con números y letras es el adecuado”	4.67	.49
6. “Las instrucciones para la correcta cumplimentación de las diferentes preguntas se repite un número adecuado de veces, evitándose, con ello, posibles confusiones de los individuos encuestados”	4.67	.49
7. “Las cuestiones iniciales son las más sencillas, interesantes y motivadoras; las preguntas de la parte central las asociadas a los contenidos más densos y complejos; y las cuestiones finales igualmente interesantes y motivadoras, a fin de mover a los sujetos encuestados a devolver el impreso completo”	4.67	.49
8. “El cuestionario tiene un adecuado rigor científico”	4.42	.51
9. “El cuestionario es novedoso”	4.42	.67
10. “La extensión del cuestionario es la correcta, más breve no puede ser si se pretenden tratar con la suficiente profundidad los diferentes aspectos del estudio”	3.92	.29
11. “Existe un adecuado equilibrio con relación a la profundidad con que son tratados los diferentes aspectos del estudio -todos los aspectos son tratados con un semejante nivel de profundidad-”	4.08	.51
12. “La cumplimentación del cuestionario no cansa, sino que a medida que vas leyéndolo y rellenando haces un recordatorio, interrelacionando las diferentes cuestiones tratadas”	4.00	.85
13. “Todas las preguntas realizadas son pertinentes”	4.33	.65
14. “La carta de presentación contiene los elementos fundamentales que debe tener -es la adecuada-“	4.58	.51
15. “El cuestionario no presenta ningún tipo de problema”	4.08	.67
\bar{X} y σ conjuntas	4.43	.55

CUADRO VI.8 . **Resultados de la validación de los cuestionarios de jugadores**

VARIABLES APLICADAS A LOS JUGADORES	\bar{X}	σ
¿Cuánto tiempo, en minutos, ha empleado en cumplimentar el cuestionario?	22.08	5.38
1. “El cuestionario es de fácil lectura y contestación, con espacios generosos tanto para la formulación de las preguntas como para las respuestas de los informantes”	4.58	.51
2. “El lenguaje es claro (adaptado a las características de los sujetos encuestados) y sin ambigüedades (propiedad léxica y corrección sintáctica) en la redacción de las preguntas”	4.50	.52
3. “Existe una adecuada distribución y ordenación de los contenidos. Se intercalan preguntas de actitudes a lo largo del cuestionario, a fin de que los informantes puedan expresar sus puntos de vista”	4.50	.52
4. “Las palabras empleadas para la formulación de las preguntas del cuestionario significan exactamente lo que quiere decirse, no pueden sustituirse por otra palabra u otro giro más claro, y no tienen otro sentido, y, en este caso, el contexto precisa suficientemente a qué nos referimos”	4.58	.51
5. “El procedimiento empleado para la identificación de las preguntas con números y letras es el adecuado”	4.58	.51
6. “Las instrucciones para la correcta cumplimentación de las diferentes preguntas se repite un número adecuado de veces, evitándose, con ello, posibles confusiones de los individuos encuestados”	4.83	.39
7. “Las cuestiones iniciales son las más sencillas, interesantes y motivadoras; las preguntas de la parte central las asociadas a los contenidos más densos y complejos; y las cuestiones finales igualmente interesantes y motivadoras, a fin de mover a los sujetos encuestados a devolver el impreso completo”	4.42	.51
8. “El cuestionario tiene un adecuado rigor científico”	4.58	.51
9. “El cuestionario es novedoso”	4.67	.49
10. “La extensión del cuestionario es la correcta, más breve no puede ser si se pretenden tratar con la suficiente profundidad los diferentes aspectos del estudio”	4.67	.49
11. “Existe un adecuado equilibrio con relación a la profundidad con que son tratados los diferentes aspectos del estudio -todos los aspectos son tratados con un semejante nivel de profundidad-”	4.50	.52
12. “La cumplimentación del cuestionario no cansa, sino que a medida que vas leyéndolo y rellenando haces un recordatorio, interrelacionando las diferentes cuestiones tratadas”	4.42	.51
13. “Todas las preguntas realizadas son pertinentes”	4.92	.29
14. “La carta de presentación contiene los elementos fundamentales que debe tener -es la adecuada-”	4.83	.39
15. “El cuestionario no presenta ningún tipo de problema”	4.25	.62
\bar{X} y σ conjuntas	4.56	.48

CUADRO VI.9. **Resultados de la validación de los cuestionarios de expertos**

VARIABLES APLICADAS A LOS EXPERTOS	\bar{X}	σ
¿Cuánto tiempo, en minutos, ha empleado en cumplimentar el cuestionario?	49.67	12.34
1. “El cuestionario es de fácil lectura y contestación, con espacios generosos tanto para la formulación de las preguntas como para las respuestas de los informantes”	4.08	.67
2. “El lenguaje es claro (adaptado a las características de los sujetos encuestados) y sin ambigüedades (propiedad léxica y corrección sintáctica) en la redacción de las preguntas”	4.50	.67
3. “Existe una adecuada distribución y ordenación de los contenidos. Se intercalan preguntas de actitudes a lo largo del cuestionario, a fin de que los informantes puedan expresar sus puntos de vista”	4.00	.74
4. “Las palabras empleadas para la formulación de las preguntas del cuestionario significan exactamente lo que quiere decirse, no pueden sustituirse por otra palabra u otro giro más claro, y no tienen otro sentido, y, en este caso, el contexto precisa suficientemente a qué nos referimos”	4.33	.49
5. “El procedimiento empleado para la identificación de las preguntas con números y letras es el adecuado”	4.67	.49
6. “Las instrucciones para la correcta cumplimentación de las diferentes preguntas se repite un número adecuado de veces, evitándose, con ello, posibles confusiones de los individuos encuestados”	4.58	.67
7. “Las cuestiones iniciales son las más sencillas, interesantes y motivadoras; las preguntas de la parte central las asociadas a los contenidos más densos y complejos; y las cuestiones finales igualmente interesantes y motivadoras, a fin de mover a los sujetos encuestados a devolver el impreso completo”	3.92	.79
8. “El cuestionario tiene un adecuado rigor científico”	4.42	.79
9. “El cuestionario es novedoso”	4.42	.67
10. “La extensión del cuestionario es la correcta, más breve no puede ser si se pretenden tratar con la suficiente profundidad los diferentes aspectos del estudio”	3.25	1.14
11. “Existe un adecuado equilibrio con relación a la profundidad con que son tratados los diferentes aspectos del estudio -todos los aspectos son tratados con un semejante nivel de profundidad-”	4.00	.85
12. “La cumplimentación del cuestionario no cansa, sino que a medida que vas leyéndolo y rellenando haces un recordatorio, interrelacionando las diferentes cuestiones tratadas”	3.58	1.08
13. “Todas las preguntas realizadas son pertinentes”	4.00	.74
14. “La carta de presentación contiene los elementos fundamentales que debe tener -es la adecuada-	4.67	.49
15. “El cuestionario no presenta ningún tipo de problema”	3.92	.90
\bar{X} Y σ conjuntas	4.16	.75

CUADRO VI.10. **Resultados de la validación de los cuestionarios de técnicos con formación tenística universitaria**

VARIABLES APLICADAS A LOS TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA	\bar{x}	σ
¿Cuánto tiempo, en minutos, ha empleado en cumplimentar el cuestionario?	52.83	9.86
1. “El cuestionario es de fácil lectura y contestación, con espacios generosos tanto para la formulación de las preguntas como para las respuestas de los informantes”	4.58	.51
2. “El lenguaje es claro (adaptado a las características de los sujetos encuestados) y sin ambigüedades (propiedad léxica y corrección sintáctica) en la redacción de las preguntas”	4.58	.51
3. “Existe una adecuada distribución y ordenación de los contenidos. Se intercalan preguntas de actitudes a lo largo del cuestionario, a fin de que los informantes puedan expresar sus puntos de vista”	4.83	.39
4. “Las palabras empleadas para la formulación de las preguntas del cuestionario significan exactamente lo que quiere decirse, no pueden sustituirse por otra palabra u otro giro más claro, y no tienen otro sentido, y, en este caso, el contexto precisa suficientemente a qué nos referimos”	4.50	.52
5. “El procedimiento empleado para la identificación de las preguntas con números y letras es el adecuado”	4.50	.67
6. “Las instrucciones para la correcta cumplimentación de las diferentes preguntas se repite un número adecuado de veces, evitándose, con ello, posibles confusiones de los individuos encuestados”	4.50	.67
7. “Las cuestiones iniciales son las más sencillas, interesantes y motivadoras; las preguntas de la parte central las asociadas a los contenidos más densos y complejos; y las cuestiones finales igualmente interesantes y motivadoras, a fin de mover a los sujetos encuestados a devolver el impreso completo”	4.33	.49
8. “El cuestionario tiene un adecuado rigor científico”	4.50	.67
9. “El cuestionario es novedoso”	4.50	.52
10. “La extensión del cuestionario es la correcta, más breve no puede ser si se pretenden tratar con la suficiente profundidad los diferentes aspectos del estudio”	4.42	.51
11. “Existe un adecuado equilibrio con relación a la profundidad con que son tratados los diferentes aspectos del estudio -todos los aspectos son tratados con un semejante nivel de profundidad-”	4.25	.75
12. “La cumplimentación del cuestionario no cansa, sino que a medida que vas leyéndolo y rellenando haces un recordatorio, interrelacionando las diferentes cuestiones tratadas”	4.08	.90
13. “Todas las preguntas realizadas son pertinentes”	4.50	.67
14. “La carta de presentación contiene los elementos fundamentales que debe tener -es la adecuada-	4.67	.49
15. “El cuestionario no presenta ningún tipo de problema”	4.17	.72
\bar{X} Y σ conjuntas	4.46	.60

3. Conocidos los resultados de la evaluación de los diferentes aspectos de los cuatro tipos de cuestionarios, realizamos diversas modificaciones de los mismos (cuarto cuestionario), orientadas fundamentalmente a una mejora de su estructura y contenido, y a que redujesen el tiempo dedicado a la cumplimentación de los cuestionarios.

4. Revisión de los cuatro modelos de cuestionarios por parte del director de la tesis y por parte del citado profesor universitario de “Psicología del rendimiento deportivo”, realizándose algunas modificaciones (quinto cuestionario) tras lo cual se efectuaron las modificaciones pertinentes para elaborar el sexto y definitivo cuestionario.

5. Finalmente, los cuestionarios fueron presentados al grupo de expertos “Análisis didáctico de la enseñanza y el rendimiento deportivos” de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, que, tras su análisis, los consideró ajustados al objeto de nuestro estudio, y después de examinar detenidamente aquellos aspectos relativos al grado de adecuación de las preguntas del cuestionario a los objetivos de la investigación, a la estructura y disposición de los diferentes núcleos o partes del cuestionario, a la naturaleza, carácter y tipo de cada una de las preguntas o ítems, así como a la función de las mismas en el *corpus* del cuestionario.

VI.3.2.2. La entrevista en profundidad

Hemos utilizado también en nuestra investigación la técnica cualitativa de la entrevista en profundidad, selección que obedece al notable grado de adecuación y ajuste que muestra esta técnica de investigación respecto de la finalidad y objetivos de los dos estudios que conforman la presente investigación: la “Análisis de la formación y de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición en España”, amén de la importancia intrínseca que en la investigación adquiere la utilización combinada de la entrevista en profundidad¹⁵. con otras técnicas, cualitativas o cuantitativas.

¹⁵ Valles (1997, pp. 196-198) se refiere a las principales ventajas e inconvenientes que presenta el uso de la entrevista en profundidad, y que resumimos de la manera que sigue. Como ventajas, cita 1. Riqueza informativa: intensiva, holística, contextualizada y personalizada. 2. Posibilidad de indagación por derroteros no previstos incluso. 3. Flexibilidad, diligencia y economía. 4. Contrapunto cualitativo de resultados cuantitativos. 5. Accesibilidad a información difícil de observar. 6. Preferible por su intimidad y comodidad. Entre sus inconvenientes, menciona: 1. Factor tiempo (con matices). 2. Problemas potenciales de reactividad, fiabilidad, validez. 3. Falta de observación directa o participada. 4. Carencia de las ventajas de la interacción grupal (Valles (1997, p. 198).

La entrevista en profundidad, que se revela como uno de los instrumentos de investigación de mayor empleo en la actualidad en el ámbito de las Ciencias Sociales, queda definida, en líneas generales, como una técnica de recogida de información a través del planteamiento de una serie de cuestiones a un número determinado de individuos por parte de uno o varios entrevistadores para un estudio analítico de investigación, utilizando el entrevistador en la mayoría de los casos un guión de entrevista en el que aparecen recogidas las preguntas que han de ser formuladas al entrevistado.

En nuestro estudio, empleamos la técnica de la entrevista en profundidad¹⁶ como técnica diferenciada de investigación, y como uno de los medios principales para la recogida de la información relativa a los objetivos de la investigación, entrevista cualitativa en profundidad, de carácter flexible y dinámico, orientada a la comprensión del pensamiento que tienen los informantes (entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis, y técnicos con formación tenística universitaria) acerca de las cuestiones planteadas en los dos estudios que componen nuestra investigación.

Más concretamente, la entrevista en profundidad que aplicamos en la investigación es *semiestructurada* o *guiada* (contiene una combinación de preguntas cerradas -estructuradas- y preguntas abiertas -el informante goza de completa libertad para responder a los diferentes ítems que componen el guión de la entrevista en profundidad como desee-). Asimismo, el tipo de entrevista aplicada en el estudio es, de un lado, de carácter *individual* (fundamentada en una conversación individualizada, esto es, desarrollada únicamente entre entrevistador-entrevistado, y no con un grupo; de otro, se trata de una *entrevista estandarizada abierta*, tipo de entrevista de la que Valles (1997, p. 180) señala que se encuentra a caballo entre las entrevistas cualitativas y las cuantitativas, “*caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los*

¹⁶ Taylor y Bogdan (1990, pp. 102-104) diferencian tres tipos de entrevistas en profundidad, estrechamente vinculados entre sí, con técnicas básicas semejantes: *la historia de vida* o autobiografía sociológica, la que se dirige al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no pueden observarse directamente, y la entrevista cualitativa que tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas.

En el ámbito de la entrevista cualitativa, Taylor y Bogdan (1990, p. 101), refiriéndose a este método de investigación cualitativo, expresan: “*Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras*”.

entrevistados, pero de respuesta libre o abierta” (Patton, 1990, p. 288; tomado de Valles, 1997, p. 180)¹⁷.

En el marco de las referencias a la naturaleza de la entrevista en profundidad aplicada en nuestro estudio se sitúa el resumen elaborado por el autor citado anteriormente (1997, pp. 201-202), en el que expone su perspectiva sobre la cuestión relativa a los usos potenciales de las entrevistas en profundidad, resumiendo estos en dos grandes tipos:

a) *Usos preparatorios exploratorios*. En ellos, la finalidad primordial suele centrarse en la preparación de un buen instrumento de medición, en términos de validez. Como apunta Valles (1997, P. 202), “*Se persigue, además del diseño de un cuestionario de preguntas cerradas o abiertas, la preparación del encuentro entrevistador-entrevistado, especialmente si las entrevistas van a ser estandarizadas no programadas*”. Y continúa: “*Por otro lado, los usos exploratorios preparatorios pueden ir encauzados a la preparación (o consecución) de entrevistas en profundidad con informantes clave o especiales*”.

b) *Usos de contraste, ilustración o profundización*. El empleo de las entrevistas en profundidad, como precisa Valles (1997, p. 202), “*no se plantea, meramente, con los propósitos ya expuestos de explorar o preparar, sino de contrastar, ilustrar o profundizar la información obtenida mediante técnicas cuantitativas o cualitativas*”.

VI.3.2.2.a. Diseño de la entrevista en profundidad

En la composición del guión de la entrevista en profundidad -al igual que hicimos en la composición del cuestionario de la encuesta- tuvimos presente en todo momento la formulación del problema objeto de estudio.

Para su composición, se realizaron varias reuniones de revisión del guión de la entrevista, en las que trabajaron, a modo de colaboradores, el grupo de investigación “Análisis didáctico de la enseñanza y el rendimiento deportivos” -uno

¹⁷ Para Denzin (1970, p. 123; citado por Valles, 1997, p. 186), “*en el nivel más estructurado está la entrevista estandarizada programada en la que la redacción y orden de todas las preguntas es exactamente el mismo para cada encuestado... Todas las preguntas deben ser comparables, de manera que cuando aparecen variaciones entre encuestados pueden atribuirse a diferencias reales de respuesta, y no al instrumento*”.

de ellos especialista en tenis-, personas que ofrecieron sus propuestas respecto de la formulación de preguntas en cada una de las sesiones dedicadas a la formación del guión de la entrevista, con el fin de consolidar en nuestra investigación un contexto de experiencias, aportaciones, perspectivas y reflexiones críticas más amplio, enriquecido y consolidado.

Así, en las diferentes reuniones del grupo se abordaron cuestiones como, entre otras:

- La composición del guión de la entrevista, iniciación de la entrevista, orden y disposición de las preguntas.
- El establecimiento del tipo de preguntas, elección de las formas técnicas de las preguntas (abiertas, semiabiertas, cerradas), fijación del número de respuestas posibles.
- La selección de los tipos psicológico-funcionales de preguntas que iban a ser utilizadas (preguntas de contacto, de entrenamiento, amortiguadoras, etc.)
- El lenguaje utilizado en la formulación de las preguntas.
- El establecimiento de la formulación definitiva de las preguntas del programa y el establecimiento de la formulación de las posibilidades de respuesta.
- La disposición del guión de la entrevista para el posterior tratamiento, por fases, de las respuestas.

Con relación a las fases en las que hemos estructurado la entrevista en profundidad, seguimos los aspectos de diseño (preparación), campo (realización) y análisis (tratamiento) de las entrevistas en profundidad formulados por Valles (1997), así como algunas de las indicaciones contenidas en la guía propuesta por Cohen y Manion (1990, p. 393-397)¹⁸, que esboza la secuencia posible de pasos para una entrevista de investigación.

En conformidad con lo expresado, las pautas que guiaron el diseño de las entrevistas en profundidad aplicadas en nuestro estudio son las que se explicitan seguidamente.

¹⁸ Ruiz (1996, pp. 174-189), por su parte, afirma que una entrevista en profundidad debe desarrollar de manera acertada los tres procesos básicos de los que consta: el proceso *social* de interacción interpersonal, el proceso *técnico* de recogida de información (proceso que integra, a su vez, tres elementos o dimensiones: la captación o “lanzadera”, la indagación o “relanzamiento” y la fiabilidad o “control”), y el proceso *instrumental* de conservar la información, grabando la conversación.

I. Aspectos de preparación o aspectos de diseño de la entrevista en profundidad

a) *Formato de las preguntas y modos de respuesta. Guión de la entrevista en profundidad*

Antes de proceder a la preparación del verdadero programa de la entrevista, fijamos nuestra atención en la clase o formato de las preguntas, esto es, su redacción y organización, y en el modo de respuesta¹⁹.

En la terminología empleada para la descripción del formato o las clases de preguntas y de las contestaciones o modos de respuesta, y como ya hemos señalado anteriormente, seguimos a Tuckman (1972; citado por Cohen y Manion, 1990, pp. 386-389), quien, de un lado, cataloga cuatro formatos o clases de preguntas de entre los que puede elegir un entrevistador (*directa* o *indirecta*, preguntas que tratan sobre un asunto *general* o *específico*, preguntas que invitan a contestaciones *objetivas* o preguntas que invitan a *opiniones*, y presentación al entrevistado de una *pregunta* o una *afirmación*); de otro, el autor citado relaciona también siete clases de contestaciones o modos de respuesta (*respuesta no estructurada*, *respuesta para cumplimentar*, *respuesta tabular*, *respuesta de escala*, *respuesta de rango*, *respuesta de lista de comprobación*, y *respuesta categorizada*)²⁰.

¹⁹ Para Cohen y Manion (1990, p. 394), “La elección del formato de las preguntas, por ejemplo, depende de la consideración de uno o más de los factores siguientes: los objetivos de la entrevista, la naturaleza del tema; si el entrevistador trata con hechos, opiniones o actitudes; si se busca especificidad o profundidad; el nivel de educación del informante; la clase de información que se puede esperar que tenga; si necesita o no estructurarse su pensamiento; cierta evaluación de su nivel de motivación; la extensión de la propia intuición del investigador sobre la situación del informante; y la clase de relación que el entrevistador puede esperar que se desarrolle con el informante. Dada prioridad de pensamiento a esas materias, el investigador está en posición de decidir si usar preguntas abiertas o cerradas o ambas; preguntas directas, indirectas o ambas; preguntas específicas, no específicas o ambas, y así sucesivamente”.

Señalan también Cohen y Manion (1990, p. 394) que “Como regla general, la clase de información buscada y los medios para su adquisición determinarán la elección del modo de respuesta. Entonces debe considerarse adecuadamente el análisis de datos al mismo tiempo que la elección del modo de respuesta, de manera que el entrevistador pueda confiar en que los datos servirán a sus propósitos y se pueda preparar debidamente el análisis de ellos” (pp. 393-394).

²⁰ Cohen y Manion (1990, pp. 387-389) se refieren a los modos de respuesta distinguidos por Tuckman (1972), definiéndolos en los siguientes términos: La respuesta no estructurada “permite al informante dar su contestación en cualquier forma que elija. Por contraste, una respuesta estructurada le limitaría de alguna forma.” [...] “Un modo de respuesta para cumplimentar requiere del informante suministrar en vez de escoger una respuesta, aunque la respuesta se limite a una palabra o frase.” [...] “Las diferencias entre la respuesta para cumplimentar y la respuesta no estructurada son de grado. Una respuesta tabular es similar a una respuesta para cumplimentar aunque más estructurada.” [...] “Una respuesta de escala es la estructurada por medio de una serie de gradaciones. Se pide al informante que registre su respuesta para una afirmación dada seleccionando entre un número de alternativas.” [...] “Una respuesta de rango es aquella en que se pide al informante ordenar por rango una serie de palabras, frases o declaraciones de acuerdo con un criterio particular.” [...] “Una respuesta de lista de comprobación pide que el informante seleccione una de las alternativas presentadas ante él. En ella no representan puntos sobre un continuum, son categorías nominales.” [...] “Finalmente, la respuesta categorizada es similar a la lista de comprobación pero más sencilla, pues ofrece a los informantes sólo dos posibilidades”.

Posteriormente, y una vez identificadas las variables que debían ser estudiadas en la investigación procedimos a la preparación del programa de la entrevista en profundidad en sí, fase que comprendió la traducción de los objetivos del estudio en preguntas conformadoras del cuerpo principal del programa, elaborado éste de modo que las preguntas reflejaran convenientemente aquello que pretendíamos estudiar. Así, procedimos a construir las cuestiones de manera que reflejaran las variables con las que íbamos a tratar en el estudio.

Al hilo de los párrafos anteriores, en esta fase de preparación de la entrevista en profundidad, y una vez considerados el formato de las preguntas y los modos de respuesta, centramos nuestro interés en la concreción del *guión de entrevista*²¹. Como señala Valles (1997, pp. 203-204),

“El *guión de entrevista* es a las entrevistas en profundidad lo que el cuestionario a las entrevistas de encuesta. No hay entrevista de encuesta en la que no se emplee un cuestionario, ni entrevista en profundidad en la que no se cuente con un *guión de entrevista*. A diferencia del cuestionario de encuesta, el guión de las entrevistas *en profundidad* contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas. Más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente”²².

b) Selección de entrevistados

Continuando con la fase de preparación de la entrevista en profundidad, seguimos, tras haber concretado el guión de entrevista, con la selección de entrevistados de los que recabar información²³. Tomamos, en este sentido, una serie

²¹ Se entiende por *guía de la entrevista* un listado abierto y flexible, no organizado o estructurado, de áreas generales, temas y subtemas, que deben cubrirse con cada informante. Para Taylor y Bogdan (1990, p. 119), “*En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas*”. Y prosiguen: “*el empleo de guías presupone un cierto grado de conocimiento sobre las personas que uno intenta estudiar (por lo menos en las entrevistas en profundidad). Este tipo de guía es útil cuando el investigador ya ha aprendido algo sobre los informantes a través del trabajo de campo, entrevistas preliminares u otra experiencia directa. Esta guía puede asimismo ser ampliada o revisada a medida que se realizan entrevistas adicionales*”.

²² Alonso (1994, pp. 233-234; citado por Valles, p. 204), por su parte, expresa que “*La situación de interacción conversacional está siempre regulada por un marco (...) El mínimo marco pautado de la entrevista es un guión temático previo, que recoge los objetivos de la investigación y focaliza la interacción, pero tal guión no está organizado, estructurado secuencialmente. Se trata de que durante la entrevista la persona entrevistada produzca información sobre todos los temas que nos interesan, pero no de ir inquiriendo sobre cada uno de los temas en un orden prefijado*”.

²³ Respecto de la selección de los informantes en las entrevistas cualitativas, Taylor y Bogdan (1990, p. 108) señalan que “*las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales*”.

de decisiones muestrales relativas a los tipos y al número de sujetos a los que dirigir la entrevista en profundidad, aprovechando el conjunto de ideas y aplicando los *criterios maestros de muestreo* propuestos por Valles (1997, pp. 210-215) más ajustados a los objetivos de nuestro estudio, procediendo, pues, de la siguiente manera:

- Aproximándonos al universo de entrevistados potenciales (entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis y técnicos con formación tenística universitaria) recurriendo a las fuentes disponibles para su aprovechamiento: estadísticas censales, estudios cualitativos previos, la propia experiencia del investigador en el tenis de competición (como jugador y entrenador), contactos con el mundo federativo y con escuelas privadas de tenis de alta competición, y contactos con entrenadores y jugadores de tenis de alta competición.

- Realizando las entrevistas en profundidad a sujetos representativos de los sectores poblacionales, basando, así, nuestra selección de entrevistados en criterios de excelencia: voces expertas, autorizadas, suministradoras de información relevante para los objetivos de nuestra investigación, a saber:

- 6 entrenadores de tenis de alta competición (el doble de personas entrevistadas que en las otras poblaciones, por ser los entrenadores de tenis de alta competición el objeto de estudio principal y los que más directamente están implicados en los diferentes aspectos a tratar).

- 3 jugadores de tenis de alta competición.

- 3 expertos en tenis.

- 3 técnicos con formación tenística universitaria:

- Aplicando, para la selección concreta y final de entrevistados, y en el contexto de los perfiles sociológicos seleccionados para la aplicación de las entrevistas en profundidad una serie de criterios para la selección de entrevistados en las diferentes poblaciones, criterios a los que ya nos hemos referido en otro momento del presente trabajo, y al que remitimos (VI.1, “Definición y establecimiento de la muestra”).

- Seleccionando, en el contexto del *tamaño poblacional*, a un total de quince informantes.

- Decidiendo aplicar, por *suficiente y representativa*, una sola entrevista en profundidad a cada sujeto entrevistado, y sin proceder a efectuar una repetición de la misma.

c) *Otros aspectos*

Después del establecimiento del formato de las preguntas y de los modos de respuesta, y tras haber procedido a la concreción del guión de entrevista y a la selección de los entrevistados, finalizamos la fase de preparación de la entrevista en profundidad, después de, considerando una serie de cuestiones (Valles, 1997, pp. 215-216, al que seguimos) potencialmente susceptibles de afectar a la relación creada entre entrevistador y entrevistado: -La elaboración de una nota que recogiera una serie de características del entrevistado (edad, sexo, apariencia física y social, actitud o personalidad, y, especialmente, su aptitud o conocimiento del tema objeto de estudio). -Las condiciones de tiempo, lugar y registro, que pueden provocar efectos potenciales en la recolección de información, y que hay que negociar con el individuo objeto de la entrevista en profundidad. -Las pautas de *contacto* y *presentación*, elementos en los que hay que poner un especial énfasis cuando se aplica la técnica cualitativa de la entrevista en profundidad, con vistas a que ninguno de ellos pueda incidir negativamente en el proceso comunicativo que se establece durante la realización de la entrevista.

II. Aspectos de realización o aspectos de campo de la entrevista en profundidad

En el contexto del establecimiento y dirección de la entrevista en profundidad, paso subsiguiente en el procedimiento, y respecto de la actuación del investigador-entrevistador con relación a las tácticas desplegadas en la entrevista en profundidad²⁴, y como complemento o desarrollo del guión de entrevista,

²⁴ Taylor y Bogdan (1990, ¿p. 108?) señalan que “*El investigador, en su interacción inicial con el entrevistado, deberá considerar una serie de cuestiones y trasladarlas al informante, pudiendo éstas quedar resumidas en las siguientes:*

- *Motivos e intenciones que han movido al investigador a poner en marcha su estudio (explicitación de la finalidad y los objetivos de la investigación); deseo del investigador de ver publicados los resultados de la misma, ofreciendo al entrevistado la posibilidad de revisión de los originales antes de su publicación.*

- *Anonimato.*

- *Establecimiento de un horario general y de un lugar para los encuentros”.*

elaboramos previamente un esquema que contenía las formas de abordar el tema central así como otra serie de aspectos, tales como preguntas más generales para el inicio de la entrevista, fórmulas de transición para pasar de unos temas y cuestiones a otros, y fórmulas para motivar al informante. Aplicamos, asimismo, una serie de tácticas cuando la situación de entrevista así lo exigía (fig. VI.7).



FIG. VI.7. Principales tácticas del entrevistador en la situación de *entrevista en profundidad* (Tomado de Valles, 1997)

En este ámbito del proceso técnico de recogida de información²⁵, hicimos nuestra la propuesta de estrategia formulada por Ruiz (1996, pp. 180-188), concretando la

Asimismo, Taylor y Bogdan (1990, p. 114) manifiestan que “*La frecuencia y extensión de las entrevistas dependerá de las respectivas agendas. Una entrevista requiere por lo general unas dos horas. Un tiempo menor es insuficiente para explorar muchos temas; un lapso mayor dejará probablemente exhaustos a los dos participantes. Para preservar la continuidad de las entrevistas, los encuentros deben ser aproximadamente semanales*”. Igualmente, para Taylor y Bogdan (1990, p. 128), “*Hay que estar dispuesto a vincularse con los informantes en términos que no sean los de la relación entrevistador-informante*”, estableciendo diferentes formas de contacto que fortalezcan y potencien la interacción.

²⁵ Taylor y Bogdan (1990, pp. 119-123), refiriéndose a la *situación* que ha de crearse para la realización de una entrevista cualitativa, señalan que el investigador debe crear un *contexto* que reúna una serie de condiciones que permitan al informante expresarse libremente y con naturalidad. En este sentido, el investigador deberá tener en consideración los siguientes aspectos:

- No emitir juicios sobre las opiniones y sentimientos del informante, manifestándole el entrevistador comprensión y cordialidad en todo momento.
- Permitir al interlocutor que exprese sus ideas y opiniones, sin interrumpirle, permitiendo que la conversación fluya.
- Prestar atención, mostrando interés en las informaciones transmitidas por el informante.
- Manifestar una actitud de sensibilidad para con el entrevistado.

estrategia en tres elementos, a saber: la captación (o “Lanzadera”), la indagación (o “Relanzamiento”) y la fiabilidad (o “Control”).

En el contexto del primer elemento, la **captación**, establecimos la pauta de iniciar la entrevista con preguntas de carácter general y abierto, procediendo luego partiendo, en líneas generales:

- De lo más amplio a lo más pequeño,
- De lo más superficial a lo más profundo,
- De lo más impersonal a lo más personalizado,
- De lo más informativo a lo más interpretativo,
- De los datos a la interpretación de los mismos.

En el contexto del segundo elemento, la **indagación**, y con el fin de subsanar las interrupciones y bloqueos generados en el transcurso de la realización de la entrevista, y, en consecuencia, garantizar así la captación de la información, pusimos en práctica la táctica del relanzamiento, utilizando los tipos de relanzamiento más relevantes: el *silencio*, el *eco*, el *resumen*, el *desarrollo*, la *insistencia*, la *cita selectiva*, la *distensión*, la *distracción*, la *estimulación* y la *posposición*, y aplicando cada uno de ellos en los momentos oportunos²⁶.

En el contexto del tercer elemento que incorporamos a la estrategia planteada en la entrevista en profundidad, el **control** (elemento este a que ha de ser sometida la información recibida procedente del entrevistado con el fin de asegurar la fiabilidad y validez de la misma), sometimos a control una serie de elementos, los siguientes: las *citas* y los *datos descriptivos*, las *inconsistencias* y *ambigüedades*, las *idealizaciones* y *fugas*, el *desinterés* y el *cansancio*, y el *sentido común*²⁷.

²⁶ En este sentido, el proceso de indagación o de sondeo por parte del entrevistador se revela como una de las claves para una entrevista cualitativa exitosa. Taylor y Bogdan (1990, p. 123) afirman, al respecto, que “*En la entrevista cualitativa tenemos que sondear los detalles de las experiencias de las personas y los significados que éstas les atribuyen*”. Y más adelante (p. 124): “*Durante la entrevista se debe continuar indagando para obtener clarificación hasta que se esté seguro de lo que el informante quiere decir exactamente: reformular lo que dijo y pedir confirmación; pedir al entrevistado que proporcione ejemplos; señalar lo que no está claro para nosotros*”.

²⁷ En la entrevista en profundidad y en otros métodos de investigación cualitativa, el investigador debe mostrar una actitud alerta y vigilante ante las posibles *distorsiones* (contradicciones e incoherencias internas) contenidas en las informaciones transmitidas por los sujetos entrevistados. Taylor y Bogdan (1990, p. 126) precisan, al respecto, que “*en la investigación cualitativa el problema de la ‘verdad’ es difícil. El investigador cualitativo no está interesado en la verdad per se, sino en perspectivas. Así, el entrevistador trata de extraer una traducción más o menos honesta del modo en que los informantes se ven realmente a sí mismos y a sus experiencias*”. De ahí la conveniencia de que el investigador deba “*establecer controles cruzados sobre las afirmaciones de los entrevistados*”.

Posteriormente, procedimos a la ejecución de otro proceso que tiene lugar en la entrevista en profundidad: el registro y conservación de la información obtenida, recurriendo a la grabación de la conversación, con el fin de asegurar la *pervivencia* de las informaciones suministradas por el entrevistado, y por descubrirse los dispositivos de registro electrónico o instrumentos grabadores (cuando procede su empleo) como valiosos elementos de auxilio en la entrevista en profundidad, debido a las evidentes ventajas que reportan en la recogida de los datos transmitidos por los informantes²⁸.

Igualmente, recurrimos también a la revisión de las notas contenidas en el diario del entrevistador del que hicimos uso durante el desarrollo de la entrevista, diario cuya importancia destacamos desde el momento en que su utilización por parte del entrevistador cumplía varios fines:

- Contení­a un esbozo de las áreas y temas considerados en las entrevistas en profundidad.
- Recogía los comentarios del entrevistador sobre determinados aspectos y circunstancias que generaba la interacción oral establecida entre entrevistador e informante, comentarios que, en última instancia, ayudarían a la posterior interpretación de los datos.
- Albergaba el registro de las conversaciones mantenidas con los informantes fuera de la situación de entrevista.

III. Aspectos de tratamiento o aspectos de análisis de la entrevista en profundidad

Estructuramos el contenido de la entrevista en profundidad en fases, estableciendo en el proceso de análisis a través de un total de seis fases; que hemos desarrollado tras efectuar una adaptación de los estudios al respecto de los siguientes autores (Cohen y Manion, 1990, p. 396; Valles, 1997, pp. 223-224; Taylor y Bogdan, 1990, pp. 159-170; Weis, 1994, pp.157-158). En el apartado VI.5 (“Procedimiento de análisis de los datos”) definimos y describimos cada una de las

²⁸ Ruiz (1996, p. 189), refiriéndose a la alternativa de recurrir a la grabación de la entrevista en profundidad, precisa que “*En todo caso no puede olvidarse que la grabación es menos importante que la obtención directa y que la calidad de la información, y que no se puede sacrificar ésta por aquélla, si bien una información perdida es un despilfarro, a veces, irreparable. Finalmente, la grabación debe incluir todos aquellos elementos de **datación** (fecha, lugar, condiciones), **contextualización** (personaje, situación) y **enriquecimiento** convenientes para una mejor interpretación de la información obtenida*”.

precitadas seis fases que hemos empleado para el análisis de la entrevista en profundidad:

Estas fases son las siguientes:

Fase 1. Localización y codificación de cada categoría en cada una de las entrevistas.

Fase 2. Reajuste del remanente de datos.

Fase 3. Delimitación y subrayado de los fragmentos textuales de cada entrevistado en cada una de las categorías.

Fase 4. Agrupamiento de los fragmentos textuales de cada entrevistado en cada una de las categorías.

Fase 5. Síntesis del agrupamiento de los fragmentos textuales de cada entrevistado en cada una de las categorías.

Fase 6. Agrupamiento de la síntesis de los fragmentos textuales de cada población en cada una de las categorías.

Se procedió al diseño del cuestionario de la entrevistas en profundidad una vez fijados los objetivos y establecidas las hipótesis de nuestro estudio, y considerando que las preguntas que componen el cuestionario -al igual que sucede con las preguntas que configuran la entrevista en profundidad-, no son más que la traducción de los objetivos de la investigación.

- ***Fases de elaboración y estructura***

Hasta su diseño final, el guión de la entrevista en profundidad atravesó diferentes fases hasta su validación y utilización definitiva en el proyecto, supeditándose la elaboración de la entrevista a los objetivos del trabajo y a las cuestiones de estudio; y utilizándose algunas formas de control de su validez para asegurar el rigor necesario para un estudio de las características como el que presentamos. En su construcción se procedió de la siguiente manera:

- ***Fases de elaboración***

1) Comunicamos la finalidad de la entrevista al grupo de investigación “Análisis didáctico de la enseñanza y el rendimiento deportivos”, y delimitación de las cuestiones de interés a consultar con el mismo.

2) Elaboramos un guión inicial de preguntas que fue sometido a la opinión del grupo de investigación “Análisis didáctico de la enseñanza y el rendimiento deportivos”, todos ellos con experiencia en la utilización de la técnica de entrevista, para valorar el tipo y número de preguntas, el orden de temas, etc. (primera revisión), y elaboración de la segunda entrevista.

3) Realizamos una verificación previa con el Director de la Tesis, efectuándose algunas modificaciones (segunda revisión), tras lo cual elaboramos la tercera entrevista.

4) Realizamos un ensayo con cada uno de los componentes del grupo de investigación, efectuándose algunas modificaciones (tercera revisión), tras la cual elaboramos la cuarta entrevista.

5) Realizamos un ensayo con un entrenador de tenis, con un jugador de tenis, con un profesor universitario con docencia en, y con un estudiante de la especialidad de tenis en una Facultad de Ciencias del Deporte, efectuándose algunas modificaciones (cuarta revisión), tras las cuales elaboramos la quinta entrevista.

6) Finalmente, el guión de la entrevista fue presentado al grupo de investigación, que, tras su análisis, lo consideró ajustado al objeto de nuestro estudio.

– *Estructura*

Atendiendo a su estructura, la entrevista en profundidad aparece vertebrada en dos partes claramente diferenciadas, las cuales vienen a corresponderse con los dos estudios que conforman la presente investigación: la “Formación de los entrenadores de tenis de alta competición”. En el primer estudio se recogen las cuestiones referentes a las siguientes categorías: 1. Formación recibida, 2. Diseño de las nuevas titulaciones de técnicos deportivos, 3. Participación en actividades de formación permanente, 4. Valoración de la importancia y oferta de las actividades de formación permanente, 5. Dificultades para acceder a la formación permanente, y 6. Alternativas de formación permanente. En el segundo estudio se recogen las cuestiones referentes a las siguientes categorías: 1. Etapas en la formación del tenista, 2. Planificación de la sesión, 3. Información inicial, 4. *Feedback*, 5.

Observación y evaluación del rendimiento del tenista, y 6. Análisis del contexto. Todas estas categorías son tratadas en las entrevistas en profundidad a las diferentes poblaciones objeto de estudio, a excepción de la aplicada a los jugadores de tenis de alta competición, que recoge preguntas asociadas exclusivamente al estudio 2, amén de las relativas a los datos generales del entrevistado.

El anexo II contiene el guión de la entrevista en profundidad aplicado a las poblaciones objeto de estudio.

LAS PREGUNTAS

El total de preguntas que incorpora la entrevista en profundidad es de veintiséis, correspondiendo las doce primeras al estudio 1 (“Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición”), y las catorce restantes al estudio 2 (“Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición”), y dividiéndose once preguntas en subpreguntas, tal y como concretamos acto seguido:

- *Estudio 1.* Preguntas que contienen subpreguntas:
 - Pregunta n.º 3: 10 subpreguntas. Pregunta n.º 6: 2 subpreguntas. Pregunta n.º 7: 2 subpreguntas. Pregunta n.º 10: 2 subpreguntas.
- *Estudio 2:* Preguntas que contienen subpreguntas:
 - Pregunta n.º 1: 3 subpreguntas. Pregunta n.º 5: 2 subpreguntas. Pregunta n.º 6: 3 subpreguntas. Pregunta n.º 10: 2 subpreguntas. Pregunta n.º 11: 2 subpreguntas. Pregunta n.º 12: 2 subpreguntas. Pregunta n.º 13: 2 subpreguntas. Pregunta n.º 14: 2 subpreguntas.

Cada una de las categorías a las que se refieren las distintas cuestiones de la entrevista en profundidad incorpora una “**Pregunta para profundizar**” (salvo en el caso de la categoría 1 -“Etapas en la formación del tenista”- del estudio 2, categoría que contiene dos preguntas para profundizar, y salvo en los casos de las categorías 5 -“Dificultades para acceder a la formación permanente”- y 6 -“Alternativas de formación permanente”-, ambas del estudio 1, que no recogen preguntas para profundizar, sino únicamente una pregunta de contraste cada una de ellas), y una “**Pregunta de contraste**” (a excepción de la categoría 2 -“Diseño de las nuevas

titulaciones de técnicos deportivos”- del estudio 1, y de la categoría 1 -“Etapas en la formación del tenista”- del estudio 2, categorías que incluyen dos preguntas de contraste en vez de una).

En conformidad con lo apuntado, hemos de precisar que las preguntas de contraste tienen como fin comparar la información con aquella otra información, referida a los mismas categorías, obtenida por medio del cuestionario (triangulación), al tiempo que se completa la opinión de los entrevistados sobre cada una de las categorías al ser preguntas abiertas, donde el entrevistado puede matizar una contestación, con el enriquecimiento que eso conlleva al realizar el análisis de los datos y el posterior tratamiento conjunto y comparativo de la información obtenida mediante los cuestionarios y mediante las entrevistas.

De otro lado, las preguntas de profundización tienen por objeto tratar de recoger aquellos aspectos no tratados en el cuestionario y, por lo tanto, no cuantificados, para ahondar en determinadas cuestiones implícitas a las categorías y que son muy relevantes, por ofrecer múltiples opciones de respuesta e indeterminadas, y por evidenciarse dichas preguntas de profundización en especialmente útiles para extraer la información de carácter muy personal y basada en su experiencia.

a) *TIPOS DE PREGUNTAS*

Con relación al formato de las preguntas utilizadas en las entrevistas en profundidad aplicadas a las distintas poblaciones objeto de estudio, anotemos que las clases de preguntas han sido las que mencionamos a continuación:

- Preguntas directas.
- Preguntas que tratan sobre un asunto específico.
- Preguntas que invitan a cuestiones objetivas.
- Preguntas que invitan a opiniones.

En conformidad con lo expresado, hemos de establecer las consideraciones que siguen.

El empleo en las entrevistas en profundidad (como ya expresáramos también al referirnos a los cuestionarios aplicados en nuestro estudio) de las *preguntas*

directas objetivas persigue el fin de acceder al conocimiento de informaciones de carácter general ("Datos generales").

Por otra parte, el hecho de que los contenidos abordados en los dos estudios que componen nuestra investigación versen sobre cuestiones específicas justifica, lógicamente, el que todas las preguntas de la entrevista en profundidad (salvo la pregunta relativa a los datos generales de los entrevistados -pregunta n.º 1-) tengan carácter *específico*.

Del mismo modo, todas las preguntas empleadas en la entrevista en profundidad a las diferentes poblaciones de estudio, salvo la pregunta n.º 1, relativa a los datos generales de los entrevistados, que suman un total de veinticinco preguntas (de las veintiséis que conforman la entrevista en profundidad) se constituyen en preguntas que invitan a *opiniones*, utilización que queda plenamente justificada desde el momento en que, para la consecución de los objetivos previstos en nuestro estudio, importa sobremanera profundizar en el conocimiento que las distintas poblaciones de estudio tienen acerca de los distintos procedimientos de formación de los entrenadores de tenis de alta competición españoles y en la aplicación didáctica del proceso de enseñanza-entrenamiento en el tenis de alta competición, hecho que reclama, obviamente, solicitar la opinión de las referidas poblaciones.

Atendiendo de modo específico al formato o las clases de las preguntas utilizadas en la entrevista en profundidad, el cuadro VI.11 presenta las clases de las preguntas empleadas en la entrevista en profundidad aplicada a las cuatro poblaciones objeto de estudio, siendo la entrevista en profundidad única para cada una de ellas, salvo en el caso de la entrevista en profundidad a los jugadores de tenis de alta competición, donde, al igual que sucedía con el cuestionario administrado a esta población, las únicas preguntas del estudio 1 ("Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición") que se mantienen son las relativas a los datos generales de los entrevistados.

CUADRO VI.11. **Tipos de preguntas de la entrevista en profundidad a las cuatro poblaciones objeto de estudio**

Poblaciones de estudio (Entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis y técnicos con formación tenística universitaria) Número y clase de pregunta	
Estudio 1. Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición	
Datos generales	
1 PDEO	
1. Formación recibida	
2 PDEOp 3 PDEOp	
2. Diseño de las nuevas titulaciones de técnicos deportivos	
4 PDEOp 5 PDEOp 6 PDEOp	
3. Participación en actividades de formación permanente	
7 PDEOp 8 PDEOp	
4. Valoración de la importancia y oferta de las actividades de formación permanente	
9 PDEOp 10 PDEOp	
5. Dificultades para acceder a la formación permanente	
11 PDEOp	
6. Alternativas de formación permanente	
12 PDEOp	
Estudio 2. Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición	
1. Etapas en la formación del tenista	
1 PDEOp 2 PDEOp 3 PDEOp 4 PDEOp	
2. Planificación de la sesión	
5 PDEOp 6 PDEOp	
3. Información inicial	
7 PDEOp 8 PDEOp	

4. <i>Feedback</i>	
9 PDEOp	
10 PDEOp	
5. Observación y evaluación del rendimiento del tenista	
11 PDEOp	
12 PDEOp	
6. Análisis del contexto	
13 PDEOp	
14 PDEOp	

Claves:

PDEO= Pregunta, Directa, Específica, Objetiva (P= Pregunta; D= Directa; E= Específica; O= Objetiva).

PDEOp= Pregunta, Directa, Específica, Opinión (P= Pregunta; D= Directa; E= Específica; Op= Opinión).

b) *MODOS DE RESPUESTA*

Refiriéndonos ahora a las clases de contestaciones o modos de respuesta que pueden obtenerse como resultado de la aplicación de la entrevista en profundidad a las distintas poblaciones objeto de estudio, hemos de anotar que todos los modos de respuesta que pueden obtenerse se engloban en la categoría de *respuestas para cumplimentar*, a excepción de la subpregunta 2.^a de la pregunta n.º 1 del estudio 2, que es una *respuesta categorizada*.

Optamos mayoritariamente por la respuesta para cumplimentar porque, aunque el investigador tiene un control reducido sobre ella y los datos producidos implican, con el fin de que éstos resulten útiles, un complejo proceso de codificación y cuantificación, este modo de respuesta permite, sin embargo, que el informante ofrezca libremente su propia contestación, sin otras restricciones o limitaciones que las impuestas por la propia materia de las preguntas sobre el problema de investigación. Recordemos, al hilo de lo expresado, lo que justifica plenamente la *presencia* de este modo de respuesta en nuestra investigación, que mediante el empleo de la entrevista en profundidad, técnica utilizada en nuestro estudio en conjunción con la encuesta administrada mediante cuestionario, pretendemos, en última instancia, diagnosticar, por un lado, cuáles son los principales mecanismos de formación de los entrenadores de tenis de alta competición españoles y su

comportamiento didáctico durante la sesión de entrenamiento; por otro, conocer las propuestas y el análisis prospectivo que realizan las distintas poblaciones vinculadas al tenis que hemos seleccionado (entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis y técnicos con formación tenística universitaria) con relación a la mejora de la formación general de los entrenadores de tenis de alta competición y a su competencia didáctica durante el desarrollo de las sesiones de entrenamiento.

Atendiendo de modo específico a las clases de contestaciones o modos de respuesta que pueden obtenerse en la entrevista en profundidad, el cuadro VI.12 presenta las clases de contestaciones o modos de respuesta que pueden obtenerse en la entrevista en profundidad aplicada a las cuatro poblaciones objeto de estudio.

CUADRO VI.12. **Modos de respuesta de la entrevista en profundidad a las cuatro poblaciones objeto de estudio**

Poblaciones de estudio (Entrenadores de tenis de alta competición, jugadores de tenis de alta competición, expertos en tenis y técnicos con formación tenística universitaria)	
Número y clase de pregunta	
Estudio 1. Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición	
Datos generales	
1 RPC	
1. Formación recibida	
2 RPC 3 RPC	
2. Diseño de las nuevas titulaciones de técnicos deportivos	
4 RPC 5 RPC 6 RPC	
3. Participación en actividades de formación permanente	
7 RPC 8 RPC	
4. Valoración de la importancia y oferta de las actividades de formación permanente	
9 RPC 10 RPC	
5. Dificultades para acceder a la formación permanente	
11 RPC	
6. Alternativas de formación permanente	
12 RPC	
Estudio 2. Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición	
1. Etapas en la formación del tenista	
1 RPC 2 RPC 3 RPC 4 RPC	
2. Planificación de la sesión	
5 RPC 6 RPC	
3. Información inicial	
7 RPC 8 RPC	

<i>4. Feedback</i>	
9 RPC 10 RPC	
5. Observación y evaluación del rendimiento del tenista	
11 RPC 12 RPC	
6. Análisis del contexto	
13 RPC 14 RPC	

Claves:

RPC= Respuesta para cumplimentar.

VI.3.3. Procedimiento de aplicación de los instrumentos de recogida de datos

VI.3.3.1. Acceso al campo

Fase 1. Obtención de datos poblacionales

A) Respecto de los técnicos con formación tenística universitaria, conseguimos de las diferentes Facultades de Ciencias del Deporte e INEFs donde se imparte la especialidad de tenis, previa solicitud de los mismos y comprometiéndonos a que los datos sobre teléfono de contacto, dirección etc., tan solo serían empleados para la investigación en cuestión (ya que eran datos protegidos), los datos de todos aquellos alumnos que habían cursado tenis en las tres últimas promociones 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000. La localización se realizó mediante el teléfono se constituyó en el primer paso, puesto que podrían haber cambiado de dirección, tal y como sucedió en un porcentaje muy alto de la población. En algunos casos, empleando también a aquellos compañeros de la misma promoción para indagar o localizar el número de teléfono de las personas a encuestar y/o entrevistar.

B) Con relación a los entrenadores y jugadores, expresamos que era sumamente complejo conocer quiénes cumplían los requisitos establecidos para ser encuestados y/o entrevistados, ya que nos referíamos a las tres últimas temporadas, y en el tenis se produce una gran cantidad de cambios de técnicos (aspecto que se trata en este estudio). Así, una primera muestra la localizamos en un curso de la Escuela

Nacional de Maestría de Tenis para entrenadores de tenis de alta competición españoles: Nos pusimos en contacto con la Federación y con la Escuela de Maestría. y viajamos al curso para pasar cuestionarios a aquellos entrenadores que cumplieran los requisitos, concertando previamente el día y la hora más indicados para cumplimentar los mismos, y disponiendo de dos horas para realizarlos (duración mucho mayor a la empleada en la validación de los tests de entrenadores - con el objeto de que lo realizaran en las primeras horas de la mañana a fin de evitar el cansancio acumulado de las asignaturas impartidas en el curso-).

A partir de aquí se consiguió que uno de ellos se prestara a actuar de coordinador con otros entrenadores. Por lo tanto, se le pidió a la Real Federación Española de Tenis los nombres y apellidos de aquellos entrenadores que, con certeza, cumplieran los requisitos (ya que no existe una relación de nombre de entrenadores de jugadores que cumplan unos determinados requisitos). De este modo, solicitamos, con el respaldo de la Real Federación Española de Tenis, una relación de todos aquellos jugadores y jugadoras que durante las tres últimas temporadas (1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000) habían ocupado un puesto entre los 100 primeros de la “ATP” (hombres) o “WTA” (mujeres). Obtenida esta información, ya disponíamos de los nombres y apellidos de todos los jugadores. Era ahora el momento de conocer qué entrenadores habían tenido dichos jugadores. A tal fin, establecimos la estrategia de, en coordinación con la Federación, obtener los nombre y apellidos de los entrenadores en cuestión: la Federación se puso en contacto con diversos entrenadores para que les informasen sobre quiénes cumplieran los requisitos, obteniéndose, así, una primera lista, la cual sería ampliada mediante diversas fuentes (entrenadores, jugadores, personas de la Federación..., datos que al mismo tiempo eran contrastados por la Federación Española).

C) Respecto de los expertos en tenis, se pidió a la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española un listado con los nombres y apellidos (en aquellos casos en los que fuera posible, los teléfonos) de todas las personas que han impartido asignaturas de tenis desde que comenzó la Escuela. La misma petición se efectúa a la escuela de formación catalana. Igualmente, se solicitó una relación de las personas que impartían la especialidad de tenis en una de las tres universidades españolas que incluían este deporte en sus planes de estudio. Por otro lado, o se les pregunta directamente, o por el propio análisis de la revisión de la literatura del

tenis, de las participaciones de personas en congresos de tenis, etc. De esta manera, se consigue tener el nombre y apellidos de las personas que conforman la muestra.

Fase 2. Contacto con los informantes y envío postal o entrega en mano del cuestionario

A) Respecto de los técnicos con formación tenística universitaria, después se hablar vía telefónica personalmente con ellos, tomar la dirección de correo actual, informarles sobre la investigación, pedirles su colaboración, concienciarles sobre la importancia de cumplimentar todo el cuestionario, ofrecernos de aquí en adelante para aquellos temas sobre el tenis sobre los que desearan realizarme alguna consulta, y que, tal y como se hacía constar en la hoja de presentación y normas de cumplimentación del cuestionario, tras la lectura de la tesis se les enviarían las principales conclusiones del estudio, y que sería muy importante para nosotros que lo enviaran antes de transcurrir una semana a partir de su recepción, se procedió entonces a un primer envío.

Los técnicos con formación tensita universitaria disponían de la consigna, puesto que eran cuestionarios anónimos: cuando lo recibiesen en un sobre (que contenía el cuestionario y otro sobre franqueado para facilitarles el envío), deberían, nada más enviar ellos el sobre, dejar en mi número de teléfono su nombre y apellidos diciendo “cuestionario enviado”. Si desde mi llamada, pasados seis días, no lo habían recibido, deberían dejarme en el buzón de voz su nombre y apellidos y “cuestionario no recibido”, volviéndoselo, en ese caso, a enviar. Pasados quince días, se procedió a llamar telefónicamente a aquellas personas que no habían dejado ningún mensaje en el contestador. En algunos casos, nos indicaron que no les había dado tiempo o que lo habían perdido (a estos se les volvió a enviar otro segundo cuestionario, manifestando todos su interés en su cumplimentación, hecho que quedó confirmado por el altísimo porcentaje de cuestionarios recibidos). Al mismo tiempo que contactábamos con todas las personas, se les preguntaba si habían superado alguno de los cursos de la Federación Española para poder proceder a la entrevista correspondiente.

B) Con relación a los entrenadores y jugadores, las entrevistas a los entrenadores se realizaron viajes, principalmente a Barcelona, en la época de diciembre (máximo, unos quine días, en los que no se disputan torneos, tiempo en el que se da por

concluida la temporada). Los contactos se establecieron previamente con meses de antelación y confirmaciones o cambios de fechas cada mes, en un primer momento, y cada semana, en un último momento (la confirmación de la realización de la entrevistas a los entrenadores escogidos fue, básicamente, vía *managers* o a través de directivos de sus clubes con los que tuviesen posibilidad de comunicarse telefónicamente). El mismo procedimiento se siguió con los jugadores, en este caso, principalmente vía clubes y vía sus propios entrenadores. Se logró realizar la mayoría de entrevistas a entrenadores y a jugadores en diciembre, y las restantes, en enero y febrero, aprovechando la vuelta a España tras los primeros torneos.

Asimismo, para poder pasar todos los cuestionarios a los entrenadores y a los jugadores, considerando que se trata de un colectivo que, prácticamente durante toda la temporada, se encuentra fuera de España, contactamos, vía Federación, con tres personas vinculadas al tenis de alta competición: un entrenador de tenistas de alta competición con buenas relaciones con la mayoría de entrenadores y jugadores españoles de tenis de alta competición, el cual se ofrece para llevar los correspondientes cuestionarios a sus sesiones de entrenamiento, y en los descansos o durante los viajes a otro país (donde coincide con otros entrenadores y jugadores) les entrega el cuestionario para su cumplimentación, llevando una lista de toda la muestra de jugadores y entrenadores, y escribiendo una “E” en dicha lista cuando lo entrega, y una “R” cuando lo recibe (previamente a este entrenador se le ha instruido sobre posibles dudas que puedan tener los entrenadores y jugadores a la hora de responder a alguna pregunta (al considerar más viable esta solución a la de que nos llamasen a nuestro domicilio particular para que nosotros la resolviésemos. No obstante, cada cuestionario llevaba la presentación del mismo por parte de la Real Federación Española de Tenis, así como una hoja con las instrucciones de cumplimentación y nuestro número de teléfono).

Tomamos la decisión de que, en los casos de los entrenadores y de los jugadores, con el objeto de tener un control y asegurarnos un buen porcentaje de cuestionarios, éstos fuesen entregados en mano, una vez cumplimentados, al entrenador “eje”, o bien lo dejaran en la recepción del “Club Tenis Barcelona” -lugar en el que, cuando vuelven a España a pasar algunos días después de la disputa de varios torneos, suelen entrenar- (eso sí, previo acuerdo con la recepción del “Club Tenis Barcelona”: cuando se entregaba un cuestionario, el recepcionista escribía una “R” en el nombre de la persona que se lo había entregado). Al mismo tiempo y a

diversas academias, como la Sánchez-Casal, que tienen a una parte de la muestra de entrenadores y jugadores, se les envía un carta de los cuestionarios, una explicación del proyecto, etc., pidiéndoles su colaboración, presentándonos en su academia, viajando de nuevo a Barcelona para contar con su apoyo y realizar dos entrevistas que debían aplicarse a personas de dicha academia, y reforzando el tema de la cumplimentación y recogida de los cuestionarios por parte de uno de los entrenadores (a lo cual acepta).

Igualmente, realizamos esta operación con otros entrenadores y jugadores pertenecientes a academias, para lo que empleamos a diferentes personas con buena relación con los mismos. De tal manera, básicamente, empleamos a cuatro personas para que actuaran a modo de *eje* para la cumplimentación de los cuestionarios dirigidos a los entrenadores y a los jugadores, dejando muy claro de qué entrenadores y de qué jugadores era responsable cada uno -a fin de evitar duplicidad de acciones sobre una misma persona, que pudiesen perturbar el buen desarrollo de la investigación-. Del mismo modo, se le pidió al director técnico de la Real Federación Española de Tenis que llamara telefónicamente a los entrenadores de Copa Davis para que procurasen cumplimentar los cuestionarios, dada la importancia del estudio, el interés de la Federación y lo reducido de la muestra, así como que rogara a éstos que, de alguna manera, se lo transmitieran a aquellos entrenadores y jugadores con los que tuvieran confianza.

C) Respecto de los expertos en tenis, una vez localizado su número de teléfono, les llamamos directamente, manifestándonos ellos su intención de colaborar.

VI.3.3.2. Obtención de los datos obtenidos mediante los instrumentos

Fase 3. Cumplimentación, seguimiento y recepción de los cuestionarios enviados

Se determinó que los distintos cuestionarios, enviados generalmente por correo, se pasarían en septiembre de 2000 (primer envío) y en octubre de 2000 (segundo envío), según el siguiente procedimiento:

1) Un primer envío nominativo, directamente a los entrenadores, de los que se disponía su dirección personal. El envío constaba de una carta de presentación del Director Técnico de la Real Federación Española de Tenis, una carta personal

explicativa del cuestionario, el cuestionario, y un sobre de respuesta, generalmente sellado.

- 2) Un segundo envío vía Real Federación Española de Tenis.
- 3) Seguimiento del envío y recepción de cuestionarios con una lista de control.

Debido a la baja tasa de respuestas que comúnmente se obtiene con la utilización de la encuesta por correo, y con el fin de solventar, en la medida de lo posible el problema, hemos seguido las recomendaciones ofrecidas por Arias y Fernández (1998, pp. 46-47, adaptado de Robson, 1993), por Hoinville y Jowell (1978; citados por Cohen y Manion, 1990, pp. 146-151) y por Manzano y González (1998, pp. 100-101), con el objeto de producir altos niveles de respuesta.

Respecto de las entrevistas en profundidad, se determinó que éstas, aplicadas por el propio investigador, serían realizadas en los meses de diciembre de 2000 y enero de 2001. Con el fin de proceder a la ejecución de las mismas, el investigador se desplazaría a 6 ciudades de España, pertenecientes a cuatro Comunidades Autónomas diferentes. Igualmente, se determinó que las entrevistas serían grabadas con el consentimiento de los expertos, para recoger fielmente la información y evitar el olvido o la distorsión de las respuestas; eliminando así los elementos subjetivos.

VI.3.4. Factores que inciden positivamente en la tasa de respuestas de las encuestas por correo

Apuntemos que los factores que aseguran una buena tasa de respuestas en las encuestas por correo, y que hemos considerado durante el proceso de nuestra investigación a la hora de diseñar el cuestionario postal para la recogida de los datos, pueden quedar resumidos en los siguientes:

A) Factores de carácter general

- Cuestionario de fácil lectura y contestación, con espacios generosos tanto para la formulación de las preguntas como para las respuestas de los informantes.

- Lenguaje claro (adaptado a las características de los sujetos encuestados) y sin ambigüedades (propiedad léxica y corrección sintáctica) en la redacción de las preguntas. Instrucciones claras, que no induzcan a confusión (hecho que podría

ocasionar sesgos), en lugar de instrucciones complicadas y procedimientos dificultosos, los cuales puedan resultar intimidatorios para las personas encuestadas. De otro lado, la importancia de las instrucciones se evidencia de manera notoria, por resolverse éstas en el medio de obtener la normalización y regularización de las respuestas recogidas, así como para evitar la incorporación de elementos de índole subjetiva a ellas.

– Distribución y ordenación de los contenidos, a fin de optimizar la cooperación. (Por ejemplo, asegurarse de que las primeras cuestiones no indiquen o sugieran a los que responden que la encuesta no está pensada para ellos). Intercalar preguntas de actitudes a lo largo del cuestionario, a fin de que los informantes puedan expresar sus puntos de vista (que, sin duda alguna, aportan valiosa información) y no ver limitada su colaboración a describir su comportamiento.

Payne (citado por Sierra, 1979, pp. 253-254), respecto de las palabras empleadas para la formulación de las preguntas del cuestionario, aconseja plantearse las siguientes cuestiones:

1. Si significan exactamente lo que quiere decirse.
2. Si no tienen otro sentido, y, en este caso, si el contexto lo precisa suficientemente.
3. Si no se presta a confusión (oralmente o por escrito) con otra palabra.
4. Si no puede encontrarse otra palabra u otro giro más sencillo y claro.

B) Factores relacionados con el diseño y composición

- Simplicidad en el diseño.
- Repetición *estratégica* de las instrucciones -o de parte de ellas- en determinados momentos del cuestionario, a fin de evitar posibles confusiones de los individuos encuestados.
- Cuestiones iniciales: las más sencillas, interesantes y motivadoras; preguntas de la parte central del cuestionario: las asociadas a los contenidos más densos y complejos; cuestiones finales: igualmente interesantes y motivadoras, a fin de mover a los sujetos encuestados a devolver el impreso completo.

C) Factores relativos al envío inicial

- Utilización de sobres de buena calidad, mecanografiados y personalizados. Utilización de sellos mejor que franqueado por máquina.
- Inclusión de un sobre franqueado (a ser posible con solapa autoadhesiva) para la devolución del cuestionario a su origen.
- No envío de encuestas en el mes de diciembre.

D) Factores vinculados a la carta de carácter explicatorio acompañante

- Indicación del propósito de la encuesta. Exposición de su importancia por la trascendencia de los resultados. Ofrecimiento de garantías de su confidencialidad. Invitación a la cumplimentación del cuestionario. Refuerzo del valor de la participación del informante.
- Descripción de la encuesta pensando en las poblaciones encuestadas.
- Información de contacto que considere las siguientes cuestiones: dónde, cómo y a quién ha de dirigirse el encuestado con vistas a recabar una mayor información, resolver posibles dudas o aportar sugerencias o comentarios.
- Envío de una carta con anterioridad al envío de la encuesta propiamente dicha, avisando a los informantes de la llegada del cuestionario, lo que incrementa el porcentaje de respuestas.

Al hilo de lo expresado, Hoinville y Jowell (citados por Cohen y Manion, 1990, p. 150), refiriéndose a la carta explicatoria, amén de considerar los efectos de los factores citados líneas arriba para optimizar el régimen de respuestas de cuestionarios postales, valoran también estos otros aspectos complementarios:

- Ni el uso de firmantes prestigiosos, ni las llamadas al altruismo, ni la adición de posdatas manuscritas afectan al nivel de respuesta a los cuestionarios postales.
- Debe hacerse una referencia directa a la confidencialidad de las contestaciones de los informantes y debieran explicarse los fines de cualquier número de serie y codificaciones.

- Es más eficaz una carta explicatoria corta (recomendable una página).

Para Cohen y Manion (1990, p. 150), “*De los cuatro factores que Hoinville y Jowell [1978] estudian en conexión con la optimización de los niveles de respuesta, se ha visto que el más productivo es la carta de seguimiento. Los siguientes puntos deben ser considerados al preparar cartas recordatorio*”:

E) Factores asociados a la carta de seguimiento

- Factor de especial importancia a fin de asegurar una buena tasa de respuestas, la carta recordatorio debe recoger todas las reglas aplicadas a la carta explicatoria, enfatizadas: objetivo de la encuesta, importancia de la investigación, aseguramiento de su confidencialidad, invitación a la respuesta, valor inestimable de la colaboración de los encuestados.

- Expresión de un sentimiento de sorpresa o desagrado por la no recepción aún del cuestionario cumplimentado (recurso eficaz).

- No indicar o sugerir al informante que resulta frecuente la no devolución del cuestionario.

Envío, adjunta a la carta de seguimiento, de una copia más del cuestionario, amén de otro sobre debidamente franqueado para la devolución del mismo.

F) Factores concernientes a las cartas de seguimiento adicionales

Se recomienda el envío de tres cartas recordatorias, la primera de las cuales enviada, por ejemplo, un mes después del envío del material.

Para Cohen y Manion (1990, pp. 150-151),

“Una segunda y tercera cartas recordatorio padecen la ley de los retornos decrecientes; por tanto ¿cuántas reiteraciones se recomiendan y qué porcentajes de éxito alcanzarán? Es difícil generalizar, pero es bueno tener presentes los siguientes puntos. Una encuesta postal bien planificada debiera obtener al menos un porcentaje de respuestas del 40 % y, con un razonable uso de recordatorios, pudiera alcanzarse un nivel de respuesta del 70 % al 80 %. Una encuesta piloto preliminar es inestimable, ya que puede indicar el nivel general de respuesta que es posible esperar. La encuesta principal debiera generalmente alcanzar al menos el mismo nivel y normalmente un nivel más alto de retorno que la encuesta piloto. La Encuesta Social del Gobierno (ahora la Oficina de Censos de Población y Encuestas) recomienda el uso de tres reiteraciones que, dicen, pueden incrementar el retorno original hasta un 30 % en encuestas públicas en general. Un diagrama típico de respuestas a las tres reiteraciones es el siguiente:

Despacho original	40 %
1. ^a reiteración	+ 20 %
2. ^a reiteración	+ 10 %
3. ^a reiteración	+ 5 %
Total	75 %”

G) Factores relacionados con la utilización de incentivos

– Utilización de incentivos (cuadernillos de sellos de correos, bolígrafos, etc.), constituidos éstos en un recurso de gran eficacia cuando se ha procedido a la selección del tipo más apropiado de incentivo y cuando el informante los percibe claramente como un regalo, más que como una forma de pago por la colaboración prestada al investigador (más efectivos aquellos que se adjuntan al envío inicial que los que se emplean cuando ya se han devuelto los cuestionarios).

VI.4. MEDIOS HUMANOS Y RECURSOS MATERIALES

Respecto de la especificación de los medios humanos y materiales a emplear en la ejecución de las diferentes fases y operaciones del proceso de investigación, incluimos a continuación una serie de notas referentes al cálculo anticipado de los medios humanos y recursos materiales necesarios proyectados con el fin de llevar a cabo el estudio y concluirlo con éxito, las siguientes:

VI.4.1. Medios humanos

Durante todo el transcurso de las diferentes fases de nuestro trabajo de investigación se ha constituido en fundamental el trabajo desarrollado conjuntamente con el grupo investigación “Análisis Didáctico de la Enseñanza y el Rendimiento Deportivo”, de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, y constituido por siete miembros entre los cuales se encuentran expertos en tenis, en formación del entrenador y en el empleo de las destrezas docentes por parte del técnico deportivo en el alto rendimiento.

Por otra parte, ha resultado fundamental, para la validación del cuestionario y de la entrevista, un grupo de doce expertos, entre los cuales se encontraban expertos en el diseño de cuestionarios y de entrevistas, expertos en tenis, expertos en la formación de técnicos deportivos, expertos en el empleo de destrezas docentes en el alto rendimiento deportivo, y expertos en entrenamiento de deportistas de alto rendimiento.

También se ha descubierto como una gran ayuda el apoyo de colaboradores licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte entrenados para las labores de la transcripción de las entrevistas y para la introducción de los datos del cuestionario al Paquete estadístico “SPSS versión 10.0”.

Anotar, por último, que hemos necesitado recursos humanos decisivos por lo que concierne a las técnicas de recogidas de datos utilizadas en el estudio (encuesta-cuestionario y entrevista en profundidad), contando para tal fin con el respaldo y apoyo de distintas personas vinculadas a la Federación Española de Tenis, entrenadores de tenis de alta competición, tanto para que nos facilitaran información sobre las características de los cursos de formación que llevan a cabo, como para que nos proporcionaran el acceso a determinados entrenadores,

jugadores y expertos en tenis. En este mismo sentido, se ha revelado de suma importancia para el correcto desarrollo de la entrega y recepción de los cuestionarios la ayuda personal de un grupo conformado por tres entrenadores y tres jugadores de tenis de alta competición, de los directores Técnicos de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis y del Área Docente de la Federación Catalana de Tenis, de un grupo de licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que han cursado la especialidad de tenis por la Universidad del País Vasco, por la Universidad Europea de Madrid o por la propia Universidad de Extremadura.

VI.4.2. Recursos materiales

Hemos precisado para el correcto desarrollo de nuestra investigación básicamente de los siguientes recursos materiales:

- Ordenador “Pentium II”.
- Programa “Windows 98”, “segunda versión”, con los diferentes componentes que trae incorporados éste: para procesar los textos “Microsoft Word”, para las presentaciones “Microsoft PowerPoint”.
- Grabadoras para el registro de las entrevistas: una grabadora de audio modelo TP-550, de la marca “Aiwa”, y una grabadora de audio modelo TCM-313, de la marca “Sony”.
- Paquete estadístico “SPSS versión 10.0” para el análisis de los cuestionarios.

VI.5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

VI.5.1. Procedimiento de análisis de los datos cuantitativos

Para el tratamiento de los datos obtenidos mediante los diferentes cuestionarios, hemos empleado el paquete estadístico “SPSS versión 10.0” mediante el cual efectuamos un análisis estadístico descriptivo correlacional.

Con relación a las categorías, precisar que el establecimiento de las mismas se ha llevado a cabo a través de un procedimiento mixto, deductivo e inductivo, sometándose dicho sistema al estudio y optimización por parte de un grupo de expertos.

Respecto del proceso de reducción de los datos obtenidos a través de la aplicación de las técnicas de recogida de datos (encuesta-cuestionario), se decidió que éste consistiera en proceder a la codificación de las respuestas facilitadas por los encuestados e introducirlas en el ordenador, asignando, en el caso de la encuesta administrada mediante cuestionario, un código a cada una de las contestaciones a una pregunta del cuestionario, y considerando que buen número de preguntas abiertas no son susceptibles de esta clase de reducción para el análisis por ordenador. Una vez codificados estos datos, se procedió a su depuración.

Llamaremos *depuración de datos de una investigación estadística* a un conjunto de técnicas que nos permiten, a partir de la información recogida, corregir una parte de los errores presentes en la investigación, con objeto de mejorar la calidad de los datos.

Detectados estos errores (que no han sido numerosos), hemos blanqueado dichos valores y les hemos imputado un valor válido como recurso último al no poder obtener la información verdadera reentrevistando al individuo.

Una vez dispusimos de los datos depurados de la investigación, habiéndose corregido las principales deficiencias de los mismos, tratamos éstos mediante la aplicación de una serie de técnicas estadísticas básicas y gráficas que nos permitieron obtener información de interés sobre los resultados del estudio, ayudados como siempre por el programa SPSS 10.0, dedicándonos a tratar las distintas variables.

Para las variables numéricas (años que llevan practicando tenis o cualquiera de las valoraciones solicitadas) empleamos una medida de centralización o posición (la media) y otra medida de dispersión (la desviación típica).

En las variables que presentan categorías (como el sexo o la edad), es más útil utilizar el porcentaje de individuos que marcan cada una de las opciones, así que en las tablas correspondientes a dichas variables aparece la frecuencia de cada categoría con su porcentaje, en lugar de la media y la desviación típica.

Todos estos resultados, de carácter descriptivo, se reflejarán en los cuatro primeros informes, uno para cada una de las distintas poblaciones de estudio.

En el quinto y último informe se ha realizado un análisis inferencial utilizando un modelo de análisis de la varianza (ANOVA) de un factor. Este método, a grandes rasgos, lo que hace es contrastar la hipótesis de que todos los niveles del factor son iguales o, dicho de otro modo, determina si las medias ofrecidas por los distintos niveles del factor pueden considerarse iguales o, por el contrario, existen diferencias significativas dependiendo del nivel considerado. En nuestro caso, el factor es el perfil del individuo, siendo sus cuatro niveles los siguientes: entrenador, jugador, experto y técnico.

Queda por explicar qué entendemos por *diferencias significativas*, es decir, cuándo vamos a considerar que sí las hay y cuándo no. Para cada variable, el programa SPSS 10.0, además de otros datos, como las medias de todos los niveles del factor, nos ofrece un nivel de significación de la prueba que es un n.º entre 0 y 1 que indica mayores diferencias cuánto más se acerca al 0. Ahora sólo queda elegir a partir de qué nivel de significación vamos a considerar esas diferencias significativas y nosotros hemos aplicado el más habitual, que es del 5% (por debajo de .05).

Evidentemente, las cuestiones a las que sólo tenían que responder uno de estos cuatro grupos no entran en este informe, ya que no se puede realizar comparación alguna con las otras tres. Para las cuestiones que son respondidas por dos de estos grupos hemos realizado el ANOVA, antes descrito, y para las variables que han sido valoradas por tres de estas poblaciones o por la población total, además del ANOVA, hemos aplicado el test de Tukey, que concreta si es que hay uno de los

grupos que sobresale por encima o por debajo de los demás, o bien si los diversos grupos son todos diferentes entre sí.

VI.5.2. Procedimiento de análisis de los datos cualitativos

Los documentos a los que vamos a aplicar el análisis de contenido son las entrevistas mantenidas con los expertos en tenis, con los entrenadores de tenis de alta competición, con los jugadores de tenis de alta competición y con los técnicos con formación tenística universitaria.

Para el tratamiento de los datos provenientes de las entrevistas en profundidad realizadas a una selección de miembros correspondientes a cada una de las poblaciones estudiadas, se siguió un total de seis fases. La primera de estas fases consistió en la localización y codificación de cada categoría en cada una de las entrevistas. Durante la segunda fase se procedió al reajuste del remanente de datos, para, en la tercera fase, delimitar y subrayar los fragmentos textuales de cada entrevistado en cada una de las categorías. En la cuarta fase se realizó el agrupamiento de los fragmentos textuales de cada entrevistado en cada una de las categorías, mientras que en la quinta fase sintetizamos el agrupamiento realizado en la fase anterior. Por último, en la sexta fase se procedió a un agrupamiento de la síntesis de los fragmentos textuales de cada población en cada una de las categorías.

Así, para el tratamiento de los datos cualitativos (entrevistas en profundidad), estructuramos el contenido de la entrevista en profundidad en diferentes fases, estableciendo el proceso de análisis a través de un total de seis fases, que hemos desarrollado tras efectuar una adaptación de los estudios al respecto de los siguientes autores (Cohen y Manion, 1990, p. 396; Valles, 1997, pp. 223-224; Taylor y Bogdan, 1990, pp. 159-170; y Weis, 1994, pp. 157-158). A continuación, definimos y describimos cada una de las precitadas seis fases que hemos empleado para el análisis de la entrevista en profundidad.

Fase 1. Localización y codificación de cada categoría en cada una de las entrevistas

Primeramente, y tras la lectura detallada de la transcripción de cada una de las entrevistas, efectuamos una asignación de códigos de identificación (asignación de un número y de una letra -“C” si se trataba de una pregunta de contraste, y “P” si se

trataba de una pregunta para profundizar-) a las respuestas de las personas entrevistadas (codificación), con el objeto de indicar a cuál de las diferentes categorías o secciones correspondía cada fragmento escrito. Simultáneamente se procedió a colorear las respuestas en dos colores (*rojo*, si las respuestas eran de contraste, y *verde* si eran de profundidad), con el objeto de facilitar su localización en fases posteriores, extremo este que entendimos muy útil, teniendo en cuenta la gran extensión de las entrevistas, a saber: aproximadamente 35 páginas -con el formato y márgenes de nuestra tesis-, y considerando que el tiempo medio de duración de la realización de cada entrevista fue de una hora y 15 minutos para cada persona de cada población entrevistada, a excepción de la población de jugadores de tenis de alta competición que, como consecuencia de ceñirse a los datos generales y al “estudio 2”, la extensión fue de 20 páginas, y el tiempo medio de duración de la realización de cada entrevista fue de, aproximadamente, 45 minutos.

Precisemos que en esta fase asignamos un color diferente a cada información significativa para nuestra investigación en función de si se trataba de respuestas de contraste -color *rojo*- o si eran de profundidad -color *verde*- (recordemos que el número de personas entrevistadas ascendió a un total de 15 -6 entrenadores de tenis de alta competición, 3 jugadores de tenis de alta competición, 3 expertos en tenis, y 3 técnicos con formación tenística universitaria-). Así, el tiempo total de duración del conjunto de entrevistas fue, aproximadamente, de 17 horas y 15 minutos, en tanto que el número total de páginas a analizar fue, aproximadamente, de 480 páginas.

Puntualizar, asimismo, que en esta fase, así como en las restantes, hemos tenido muy presentes las indicaciones expresadas por Taylor y Bogdan (1990, p. 159), quienes, con relación al análisis de los datos en la investigación cualitativa, afirman que “*cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender e interpretar los datos en el contexto en que fueron recogidos*”. Fase de relativización de los datos:

De la misma manera, hemos tenido muy en consideración desde la primera fase a Taylor y Bogdan (1990, p. 170), autores que, con relación al análisis de los datos en

la investigación cualitativa afirman que se hace necesario que el investigador proceda a considerar y valorar en su justa medida los siguientes aspectos:

1. *Datos solicitados o no solicitados.*

2. *La influencia del observador sobre el escenario.* Se constituye en un hecho importante el que el investigador entienda los efectos de su presencia en un escenario.

3. *La presencia de otras personas en el escenario y su influencia.*

4. *Datos directos e indirectos.* En el análisis de los datos, el investigador codifica tanto los enunciados directos como los datos indirectos referentes a un tema, interpretación o proposición.

5- *Fuentes.* Se debe prestar atención a las fuentes de los datos en los que se basan las interpretaciones.

6. *Los propios supuestos del investigador.* Todo investigador se nutre de sus propios supuestos teóricos y de sus conocimientos culturales para extraer el sentido de sus datos, revelándose la autorreflexión crítica como el mejor instrumento de control de las parcialidades del investigador.

Fase 2. Reajuste del remanente de datos

Esta segunda fase la dedicamos a considerar, en el contexto de los datos que no hayan sido categorizados, *datos sobrantes*, la posibilidad de que parte del remanente de datos que no hubieran ingresado en el análisis fueran susceptibles de ajustarse a las categorías de codificación existentes. De hecho, cierta cantidad de datos pudieron ser ajustados a las categorías en cuestión.

Fase 3. Delimitación y subrayado de los fragmentos textuales de cada entrevistado en cada una de las categorías

En esta tercera fase delimitamos y subrayamos sobre los fragmentos textuales lo más significativo, tanto similitudes como diferencias, de todos los puntos de cada una de las entrevistas y en cada una de las categorías, con el objeto conseguir, de manera progresiva, un análisis más depurado y centrado en aquellas afirmaciones de una mayor significación para nuestra investigación, al tiempo que lográbamos ir reduciendo los fragmentos de texto susceptibles de análisis, obteniendo, así, un registro de toda idea importante que, con relación a nuestra investigación, contuviera el texto de cada entrevista.

Fase 4. Agrupamiento de los fragmentos textuales de cada entrevistado en cada una de las categorías

Una vez realizadas las tres fases anteriores, procedimos a juntar todos los fragmentos de una misma categoría o sección. Esto supuso la separación de los fragmentos, de sus entrevistas originales, y su clasificación o agrupación en la categoría o sección correspondiente.

Fase 5. Síntesis del agrupamiento de los fragmentos textuales de cada entrevistado en cada una de las categorías

Tras la separación de los fragmentos, de sus entrevistas originales, y su clasificación o agrupación en la categoría o sección correspondiente, resumimos los contenidos más significativos de cada categoría de cada individuo entrevistado

Fase 6. Agrupamiento de la síntesis de los fragmentos textuales de cada población en cada una de las categorías

Tras la fase anterior, donde resumimos la opinión de cada individuo entrevistado en cada una de las categorías, en esta fase resumimos lo más importante de cada una de los puntos de la entrevista donde se veían reflejadas las diversas opiniones de cada una de las poblaciones.

CAPÍTULO VII

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Exponemos en el presente capítulo los resultados obtenidos mediante un primer informe cualitativo y cinco informes cuantitativos de tipo estadístico, para lo que nos hemos servido de la ayuda del programa “SPSS” 10.0. El primer informe recoge el contenido de las entrevistas en profundidad realizadas, empleando a tal fin la sexta, y última, fase que se ha utilizado para su análisis. En los cinco informes estadísticos se procede a la presentación de los datos obtenidos mediante los cuestionarios, efectuándose este análisis de forma cruzada con los datos cualitativos, empleando para éstos evidencias documentales (extractos de transcripciones de las entrevistas). De esta manera, no sólo consideramos la información numérica (que por sí sola ya se muestra muy importante) sino que, mediante la estrategia de la triangulación, integramos además información cualitativa de las entrevistas con el objeto de enriquecer y potenciar aún más el análisis.

De los cinco informes estadísticos, cuatro de ellos se constituyen en estudios descriptivos para las cuatro poblaciones de estudio (entrenadores, jugadores, expertos y técnicos), utilizándose para ellos la media como medida de centralización (\bar{X}) y la desviación típica como medida de dispersión (σ). Aquellas variables que presentan categorías no numéricas, como la edad o el sexo, son representadas en tablas de frecuencias, indicando en este caso la frecuencia de aparición y su porcentaje. Respecto del último de estos cinco informes, precisar que se trata de un análisis estadístico inferencial, concretamente un análisis de la varianza de un factor (ANOVA de un factor), que, en líneas generales, contrasta la hipótesis de que todos los niveles del factor considerado son iguales. En nuestro estudio el factor corresponde al perfil profesional del sujeto, presentando, por lo tanto, cuatro niveles (entrenador, jugador, experto y técnico). En definitiva, tratamos de analizar cuándo existen diferencias de opinión entre ellos para cada una de las variables consideradas que hayan sido estudiadas mediante la media y la desviación típica. Las variables representadas mediante una tabla de frecuencias no son susceptibles de analizarse mediante el ANOVA, aunque aquellas en las que sus categorías sean ordenables (sexo y edad lo son) también se analizan inferencialmente. Por último, aplicamos el test de Tukey para formar grupos homogéneos dentro de las diferencias, y decir, por ejemplo, que un grupo viene

conformado por entrenadores y jugadores, que piensan de manera bien diferente respecto de la opinión manifestada por expertos y técnicos en determinada cuestión.

El primer informe presenta los datos al nivel de categorías; y los demás, por subsubcategorías. Si las variables dentro de una misma subsubcategoría presentan cierta homogeneidad y se encuentran dentro de una misma tabla, ésta incluirá además la media y desviación típica conjunta para todas las variables. Asimismo, y con el objeto de propiciar una mejor comprensión de estas tablas, hemos incluido en algunas de las tablas que trabajan con la habitual valoración desde 1 hasta 5, y a modo de recordatorio, un cuadro explicativo del significado de cada valor.

Utilizaremos la siguiente notación para referirnos a las frases textuales de la fase 4 de las entrevistas: entrenadores (Ent. 1 hasta Ent. 6), jugadores (Jug. 1 hasta Jug. 3), expertos (Exp. 1 hasta Exp. 3) y técnicos (Tec. 1 hasta Tec. 3).

VII.1. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

VII.1.1. Resultados del “Estudio 1”. Análisis de los entrenadores de tenis de alta competición.

DATOS GENERALES

CUADRO VII. 1. Datos generales. Experiencia como entrenador

ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Empezaron a los 28-30 años. - Empezaron en un club. Después montaron su propio club. - Han entrenado (viajando con ellos) a grandes jugadores. - Han pasado muchos años trabajando como entrenadores.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - No han trabajado como entrenadores, aún continúan jugando profesionalmente.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - No han entrenado a jugadores importantes. - No se han dedicado a entrenar durante mucho tiempo. - Se dedican a la docencia del tenis en todos sus niveles.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Han estado dando clases de tenis, sobre todo en iniciación. - Les gustaría dedicarse profesionalmente a entrenar a jugadores.

CUADRO VII. 2. Datos generales. Experiencia como jugador

ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Empezaron a jugar al tenis pronto, entre 6-8 años. - La influencia les llegó por miembros de su familia que jugaban al tenis, aunque no de forma profesional. - Empezaron a ganar torneos con 12-14 años. Comenzaron a jugar de forma profesional a los 17-19 años. - Fueron jugadores de primera categoría. Dejaron de jugar profesionalmente a los 29-31 años.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Empezaron a jugar al tenis entre los 5-7 años. - La influencia les llegó por miembros de su familia que jugaban al tenis. - Empezaron a ganar torneos con 12-14 años. Comenzaron a jugar de forma profesional a los 15-18 años. - Juegan todos en “ATP” y “WTA”. Tienen entre 27 y 29 años y aún juegan.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - Empezaron a jugar al tenis a los 8-10 años. - La influencia les llegó por miembros de su familia que jugaban al tenis. - Llegaron a competir a nivel nacional en tercera, excepto un caso, que estuvo durante 10 años en primera..
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Empezaron a jugar al tenis a los 8-10 años. - La influencia les llegó por miembros de su familia que jugaban al tenis. - Dejaron de jugar al tenis para estudiar.

**DIMENSIÓN I: FORMACIÓN INICIAL
DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN**

CUADRO VII. 3. Formación recibida (categoría I)

DATOS DE LAS PREGUNTAS DE CONTRASTE
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Algunos han realizado los cursos de monitor, entrenador y profesor. - Las titulaciones les proporcionan una base amplia y unas pautas, aunque deberían ser más prácticos. - Dificultad a la hora de realizar dichas titulaciones por estar mucho tiempo viajando y disponer de poco tiempo para realizarlas.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - No tienen que responder a esta cuestión.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - Todos ellos son licenciados, aunque en licenciaturas distintas. - Expresan una opinión favorable de las titulaciones y de lo que ellas pueden aportar a un entrenador, las consideran necesarias, excepto uno de ellos que opina que las actuales titulaciones son de la máxima incompetencia. - Las titulaciones deberían ser más flexibles en cuanto a los problemas temporales y facilitar horarios e incluso trasladar dichos cursos al lugar donde estas personas se encuentren.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Todos son licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, con la especialidad en tenis, y han hecho el curso de monitor. - Los títulos federativos están hechos para sacar dinero, no les ha aportado nada, y a nivel temporal son muy escasos. La universidad es mucho mejor, aporta más contenidos a lo largo de años. En los cursos de la federación se dan cosas muy básicas. Las instalaciones son buenas pero la metodología es muy mala, en la facultad las clases prácticas están mejor planteadas. - Una licenciatura tiene más alcance y significado que cualquier curso de la Federación.
DATOS DE LAS PREGUNTAS PARA PROFUNDIZAR
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Cuantos más conocimientos se tengan, mejor. Si cursas una carrera, tendrás carencias a nivel práctico, de competición, y sino haces una carrera, tendrás carencias en cuanto a los conocimientos, preparación física, psicología, etc. - La posesión de un elevado número de títulos académicos no presupone la existencia de un entrenador mejor, lo importante es la práctica en el circuito, que se descubre como el entorno en el que se aprende.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - No tienen que responder a esta cuestión.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - La adquisición de mayor formación siempre es valorado positivamente. - La formación y las titulaciones, sean por la vía académica o por la federativa, siempre son positivas.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Una persona que se plantee entrenar a un deportista de elite tiene que dominar los niveles físico, técnico, táctico y psicológico. - El hecho de haber estudiado una licenciatura permite que esa persona disponga de más facilidades para entrenar y planificar.

CUADRO VII. 4. **Diseño de las nuevas titulaciones de técnicos deportivos (categoría II)**

DATOS DE LAS PREGUNTAS DE CONTRASTE
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Para cada titulación un nivel de juego mínimo y una experiencia. - Las personas que se encargasen de dar dichas titulaciones debería ser una mezcla entre gente con mucha experiencia en el circuito y personas especialistas en cada una de las materias. - Para la elaboración de los textos debería haber una coordinación entre personas que tienen mucha experiencia en los circuitos y otras personas que se dedican a estudiar y pueden plasmarlo de forma más técnica.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - No tienen que responder a esta cuestión.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - Para cada titulación un nivel de juego mínimo y una experiencia. - Las personas que se encargasen de dar dichas titulaciones y de la elaboración de los textos, deben trabajar en equipo, deberían tener todos la máxima titulación posible en la especialidad de la cual van a ser responsables. También deben ser tenidas en cuenta todas aquellas personas que tienen mucha experiencia en los circuitos.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Para cada titulación un nivel de juego mínimo y una experiencia. - Las personas que se encargasen de dar dichas titulaciones deberían ser licenciados y especialistas en el ámbito de que vayan a encargarse y que hayan tenido una mínima experiencia como jugador (tercera categoría). - Las personas que se encargasen de la elaboración de los textos, deberían ser seleccionadas por la gente que se encarga de impartir las titulaciones, deberían ser licenciados especialistas en la materia de la cual se van a hacer cargo.
DATOS DE LAS PREGUNTAS PARA PROFUNDIZAR
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Las nuevas titulaciones deben partir de la federación en colaboración con otras entidades. - Entidades como el INEF podrían colaborar por ejemplo en la preparación física.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - No tienen que responder a esta cuestión.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - Las nuevas titulaciones deberían permitir acceder después a una licenciatura. - Todas las titulaciones, sean del tipo que sean, deberían ser reconocidas por todas las entidades. - Las instituciones deberían trabajar conjuntamente.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Las nuevas titulaciones deberían ser las actualmente existentes. - A nivel legal son las facultades quienes deberían encargarse de dar dichas titulaciones. - La escuela de Maestría, como sección docente de la Federación Española, ha venido realizándolo, pero sus técnicos no cuentan con la suficiente preparación.

**DIMENSIÓN II: FORMACIÓN PERMANENTE
DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN**

CUADRO VII. 5. **Participación en actividades de formación permanente (categoría III)**

DATOS DE LAS PREGUNTAS DE CONTRASTE
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
- No realizan actividades de formación permanente de carácter teórico a excepción de debates entre los propios entrenadores durante el transcurso de las competiciones.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
- No tienen que responder a esta cuestión.
EXPERTOS EN TENIS
- Los entrenadores a penas participan en actividades de formación permanente.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
- Los entrenadores charlan entre ellos durante los torneos y observan entrenamientos de otros jugadores.
DATOS DE LAS PREGUNTAS PARA PROFUNDIZAR
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
- No es necesario contar con un buen nivel de juego para ser entrenador de alta competición. Cualquier persona que haya jugado en tercera puede hacerlo igual que cualquier otra que haya estado en primera.
- Resulta beneficioso haber entrenado en pre-tenis, iniciación, perfeccionamiento y competición antes de pasar a la alta competición porque eso te da una serie de experiencias, dota de una mayor paciencia y posibilita que el tenis sea contemplado de forma más global.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
- No tienen que responder a esta cuestión.
EXPERTOS EN TENIS
- No resulta necesario disponer de un buen nivel de juego para ser entrenador de alta competición, aunque sí se descubre aspecto necesario <i>haber sentido</i> qué es jugar un punto importante, un torneo.
- Un entrenador que haya estado antes en pre-tenis, iniciación..., será capaz de llegar antes a la raíz de un problema y de apreciar los déficit técnicos de que adolezca el jugador.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
- No es necesario tener un buen nivel de juego para ser entrenador de alta competición, siendo importante, no obstante, haber estado en contacto con el mundo del tenis.
- Es importante que un entrenador de alta competición haya pasado antes por pre-tenis, iniciación..., ya que esta experiencia le otorga una visión más global del tenis, posibilitando la maduración de su pensamiento acerca de esta modalidad deportiva.

CUADRO VII. 6. **Valoración de la importancia y oferta de las actividades de formación permanente (categoría IV)**

DATOS DE LAS PREGUNTAS DE CONTRASTE
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Una actividad que ellos podrían realizar sería la celebración de reuniones, una o dos veces al año, con Andrade y otros miembros de la escuela de Maestría, y entablar un coloquio. - Otra posibilidad es que les sea remitida información. - Cenar con los compañeros durante los torneos ya que así aprovechan para hablar de tenis.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
- No tienen que responder a esta cuestión.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - Deberían hacer cursos de carácter global. - Podrían establecer relaciones por Internet. - Podrían organizar relaciones puntuales presenciales.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Podrían realizar cursos intensivos y cortos sobre todos los temas. - Podría informárseles a través de Internet. - Deberían realizar cursos de reciclaje.
DATOS DE LAS PREGUNTAS PARA PROFUNDIZAR
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - No existen entrenadores que dispongan de ordenador portátil. - A la hora de realizar cursos hay que tener en cuenta que ellos se hallan continuamente viajando. - Podría enviárseles material por correo. - En la alta competición se está recibiendo información incesantemente de otros entrenadores, de otros jugadores, de cómo entrenan...
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
- No tienen que responder a esta cuestión.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - Deberían realizar cursos de carácter global. - Podrían establecer relaciones por Internet. - Podrían organizar relaciones puntuales presenciales.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Podrían realizar cursos intensivos y cortos sobre todos los temas. - Podría informárseles a través de Internet. - Deberían realizar cursos de reciclaje.

CUADRO VII. 7. **Dificultades para acceder a la formación permanente (categoría V)**

DATOS DE LAS PREGUNTAS DE CONTRASTE
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
- El principal problema con el que se encuentra un entrenador para realizar las actividades de formación permanente es la absoluta falta de tiempo, ya que viajan durante treinta o treinta y cinco semanas al año y solo tienen unas semanas para poder descansar, estar con la familia y preparar a su jugador a nivel técnico y táctico.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
- No tienen que responder a esta cuestión.
EXPERTOS EN TENIS
- El principal problema con el que se encuentra un entrenador para realizar las actividades de formación permanente es la absoluta falta de tiempo, ya que, viajan durante treinta o treinta y cinco semanas al año.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
- El principal problema con el que se encuentra un entrenador para realizar las actividades de formación permanente es la absoluta falta de tiempo, ya que, viajan durante numerosas semanas al año.

CUADRO 8. **Alternativas de formación permanente (categoría VI)**

DATOS DE LAS PREGUNTAS DE CONTRASTE
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
- Una actividad que ellos podrían realizar es reunirse, una o dos veces al año, con Andrade y otros miembros de la escuela de maestría y hacer un coloquio. - Otra posibilidad es que les envíen información. - Cenar con los compañeros durante los torneos ya que así aprovechan para hablar de tenis.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
- No tienen que responder a esta cuestión.
EXPERTOS EN TENIS
- Deberían hacer cursos de carácter global. - Podrían establecer relaciones por Internet. - Podrían organizar relaciones puntuales presenciales.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
- Podrían realizar cursos intensivos y cortos sobre todos los temas. - Se les podría informar a través de Internet. - La federación debería mandar información sobre cursos. - Debería haber un tipo de revista, mensual o anual, que sacase la federación con información.

VII.1.2. Resultados del “estudio 2”. Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición

DIMENSIÓN I: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

CUADRO VII. 9. Etapas en la formación del tenista (categoría I)

DATOS DE LAS PREGUNTAS DE CONTRASTE
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Unas cinco horas de entrenamiento, más la preparación física. Deben entrenar de lunes a viernes; y el sábado, solo por la mañana; el domingo, descanso. - Por la mañana, técnico-táctico; y por la tarde, disputar partidos. - En cuanto al método de enseñanza, el aspecto más importante lo constituye el hecho de que el jugador se muestre de acuerdo con el entrenador.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Unas cuatro horas de entrenamiento, más la preparación física. Deben entrenar de lunes a viernes; y el sábado, solo por la mañana; el domingo, descanso. - Por la mañana, técnico-táctico; y por la tarde, jugar partidos, o al contrario. - En cuanto al método de enseñanza, el aspecto más importante lo constituye el hecho de que el jugador se muestre de acuerdo con el entrenador. El entrenador le informa del modo de realizarlo y luego le tira bolas; debe realizarse como si estuviesen en la situación de partido.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - Unas cuatro horas de entrenamiento, más la preparación física. Deben entrenar seis días, y uno de descanso. - Por la mañana, técnico-táctico; por la tarde, disputar partidos. - En cuanto al método de enseñanza, debe basarse en un trabajo global. Puede utilizar el video.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Unas dos horas de entrenamiento, más la preparación física. Deben entrenar seis días; y el domingo, descanso. - Por la mañana, técnico-táctico; por la tarde, jugar partidos. - En cuanto al método de enseñanza, este depende de las características del jugador.
DATOS DE LAS PREGUNTAS PARA PROFUNDIZAR
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - No es un problema empezar a practicar pronto el tenis. Puestos en ese caso, no por ello el tenista va a alcanzar un nivel más elevado de juego. Hay que empezar con trabajos de agilidad, coordinación... - No debería prohibirse la competición a jugadores de poca edad. - No debe haber límite de edad para iniciarse en el profesionalismo. Debe limitarse el número de torneos para evitar que los jugadores se <i>quemem</i> o se lesionen. - Es correcto limitar el número de torneos de los jugadores profesionales.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - No influye empezar a practicar el tenis con poca edad para ser un mejor jugador. - No debería prohibirse la competición a jugadores de poca edad. - No debe haber límite de edad para iniciarse en el profesionalismo. Debe limitarse el número de torneos para evitar que los jugadores se <i>quemem</i> o se lesionen. - Es correcto limitar el número de torneos de los jugadores profesionales.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - Es positivo empezar a practicar el tenis pronto. - No debería prohibirse la competición a jugadores de poca edad. - Iniciarse en el profesionalismo a determinadas edades resulta contraproducente. - No debería limitarse el número de torneos de los jugadores profesionales.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Es importante empezar a practicar el tenis pronto. - No debería prohibirse la competición a jugadores de poca edad. - Para iniciarse en el profesionalismo, deberían establecerse unos límites, habría de limitarse el número de torneos para evitar que los jugadores se <i>quemem</i> o se lesionen. - No debería limitarse el número de torneos de los jugadores profesionales.

CUADRO VII. 10. **Planificación de la sesión (categoría II)**

DATOS DE LAS PREGUNTAS DE CONTRASTE
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Hay que tener en cuenta que la existencia de torneos en los que el jugador puede anular su participación; pero en otros, no. También hay que considerar el tipo de pista donde se jugará el torneo a fin de entrenar en ese tipo de pista. - La mayoría de los jugadores de alta competición cuenta con un equipo formado por un entrenador, un preparador físico, y un médico o fisiólogo. - El entrenador, a veces, tiene que cambiar la planificación de la sesión diaria por que el jugador está cansado. Se practican controles en reposo y en movimiento.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de los jugadores de alta competición cuenta con un equipo formado por un entrenador, un preparador físico, y un médico o fisiólogo. - El entrenador, a veces, ha de cambiar la planificación de la sesión diaria debido a circunstancias del jugador. Cuando el jugador está trabajando mucho, debe descansar para asimilar ese trabajo.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de los jugadores de alta competición cuenta con un equipo formado por un entrenador, un preparador físico, y un médico o fisiólogo.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de los jugadores de alta competición cuenta con un equipo formado por un entrenador, un preparador físico, y un médico o fisiólogo. - El entrenador debe contar con todo el material que necesita para entrenar. - El entrenador debe poseer un amplio conocimiento de planificación, de teoría del entrenamiento, del mundo del tenis, de psicología, de preparación física... - El entrenador debe utilizar un día cestos; otro, peloteo con un alumno..., mucha variedad.
DATOS DE LAS PREGUNTAS PARA PROFUNDIZAR
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - La planificación es compleja por que hay que ir viendo cómo responde el jugador. Es imposible planificar a largo plazo; siempre, a corto y medio plazo. También hay que tener en cuenta los temas físicos y de motivación del jugador. - Las instituciones podrían ayudar enseñando a los entrenadores el modo de practicar un vendaje, o la gestión de la secretaría técnica de un club. El entrenador de "Copa Davis" podría ayudar, pasándoles estadísticas; por ejemplo, del "Roland Garros".
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - El entrenador y el jugador deben planificar la temporada juntos. El problema a la hora de planificar lo constituye el hecho de que el entrenador desconoce la manera de reaccionar el jugador ante las adversidades, el cansancio... - Las instituciones no pueden ayudar al entrenador en las tareas de planificación, lo importante es que este conozca bien el circuito y posea experiencia.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - La planificación es compleja, a causa de las lesiones, imprevisibles. - Las instituciones podrían ayudar a los entrenadores ofreciéndoles cursos simples y específicos, de puesta en común, impartidos por expertos en psicología, en el ámbito de la actividad física..., también ofreciéndoles un equipo (preparador físico, psicólogo, médico...), que esté siempre en la base donde ellos entrenan.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - El principal problema de la planificación radica en que el jugador pierda antes de los previsto. No se puede planificar anualmente, hay que planificar en mesociclos, dos meses; luego otros dos meses, y así sucesivamente.

**DIMENSIÓN II: DESTREZAS DE COMUNICACIÓN
EN EL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN**

CUADRO VII. 11. Información inicial (categoría III)

DATOS DE LAS PREGUNTAS DE CONTRASTE
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Se llama al jugador a la red, explicándosele el ejercicio verbalmente; alguna vez se utiliza la demostración. - No se suele parar el ejercicio, aunque no esté saliendo del todo bien, y al final se comenta con el jugador la manera como lo ha realizado. Hay que hablar al jugador de forma positiva.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando llega el jugador, el entrenador le llama a la red, informándole del trabajo para desarrollar ese día. El entrenador explica verbalmente el ejercicio; alguna vez efectúa una demostración, y el jugador lo ejecuta. Cuando el jugador está descansando un momento se le explica el siguiente ejercicio.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - En primer lugar se impone la necesidad de que el alumno sea conocedor del objetivo, mientras realiza el calentamiento. Después se le informa del tipo de ejercicios va a hacer.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - La información verbal es suficiente, pero resulta fundamental precisar el motivo por el que se hacen las cosas. No hay que hablar con el jugador desde lejos sino cara a cara. - Primero se le explica y luego el jugador lo ejecuta.
DATOS DE LAS PREGUNTAS PARA PROFUNDIZAR
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Con la información verbal y con una demostración el jugador lo ve muy claro. - En alta competición rara vez se manipula algún segmento del jugador.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Con la información verbal es suficiente, muy pocas veces utilizan la demostración. - En alta competición nunca se manipula un segmento del jugador.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - La explicación debe ser simple y comprensible. - Existen muchos métodos: el de las palabras claves, utilizar como referencia a otro jugador, la vía auditiva, la vía visual, el visionado de un video, un análisis biomecánico, o un ejemplo visual.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - La información verbal es suficiente, pero hay que explicar por qué se hacen las cosas. - En alta competición muy pocas veces se utiliza la demostración o la manipulación de algún segmento del jugador.

CUADRO VII. 12. **Feedback (categoría IV)**

DATOS DE LAS PREGUNTAS DE CONTRASTE
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Se puede filmar al jugador, y después ver el video entrenador y jugador juntos. - Mientras el jugador está entrenando con otro jugador, el entrenador se pone al lado de su jugador y lo observa, la ventaja es que le ve bien debido a su proximidad. - Hay que decir la cosas de la manera más positiva posible, hay que hacer hincapié en lo que el jugador ha hecho bien para que le sirva de refuerzo positivo.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Lo más importante es que el entrenador conozca al jugador y sepa en cada momento lo que tiene que decirle. Hay que transmitir la informaciones de forma constructiva, esto es, que el entrenador sea positivo y anime al jugador.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - Hay que convencer al jugador de la necesidad de la corrección. Hay que marcar objetivos parciales para que el jugador vea que los va consiguiendo. - El entrenador tiene que decir la cosas de la manera más positiva posible. - Puede utilizarse el video o consultar a otro entrenador.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - El uso del video resulta altamente positivo porque el jugador ve lo que realmente está haciendo. - El entrenador debe transmitir las informaciones del modo más positivo posible. No hay que limitarse a expresar que una acción o actuación está mal, sino por qué no resulta positiva.
DATOS DE LAS PREGUNTAS PARA PROFUNDIZAR
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando estás intentando corregir un determinado golpe, el uso del cesto se revela positivo. Con el uso del cubo pueden apreciarse nítidamente los errores, y al ser muchas repeticiones, va adquiriéndose solidez. - El inconveniente estriba en que si el entrenador lanza las bolas y a la vez tiene que observar y corregir, la actuación resulta muy difícil, de ahí la conveniencia de contar con otra persona para que tire las bolas.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - El uso del cubo es fundamental; cuantas más bolas se hacen, mejor, puesto que se corrige antes lo que se está haciendo de manera incorrecta. Resulta positivo porque no es motivo de preocupación la dirección de la bola, solamente de corregir el golpe. Se evidencia fundamental intentar visualizar lo que se va a realizarse en el partido y efectuarlo de ese modo en el cubo.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando estás intentando corregir un determinado golpe el uso del cesto es positivo. Es fundamental intentar visualizar lo que se va a hacer en el partido y hacerlo así en el cubo. - El inconveniente radica en el hecho de que si el entrenador lanza las bolas y al mismo tiempo tiene que observar y corregir, de ahí la conveniencia de contar con otra persona para que lance las bolas.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando se está intentando corregir un determinado golpe, el uso del cesto es positivo. - El inconveniente reside en que si el entrenador lanza las bolas y a la vez tiene que observar y corregir, la conjunción de esas acciones resulta muy difícil, de ahí la conveniencia de contar con otra persona para que lance las bolas.

**DIMENSIÓN III: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN
EN EL ENTRENAMIENTO DEL TENIS**

CUADRO VII. 13. **Observación y evaluación del rendimiento del tenista (categoría V)**

DATOS DE LAS PREGUNTAS DE CONTRASTE
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Con relación al aspecto físico, los preparadores efectúan pruebas físicas. Se realizan evaluaciones en los partidos a nivel técnico-táctico. El médico practica una revisión al jugador y le asigna una dieta. Hay que trabajar en equipo. El tema de la nutrición se evidencia muy importante; muchos jugadores no siguen dieta alguna. - El instrumento que utilizan para evaluar es el visual, el <i>ojo clínico</i> es muy importante.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - El entrenador, el preparador físico, el médico y el psicólogo deben exprimir al máximo las capacidades del jugador. Todos deben efectuar pruebas al jugador con vistas a su mejora. Se realizan análisis, controles de pruebas de esfuerzo, entrenamiento físico cada día, entrenamiento tenístico....
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - El denominado <i>ojo clínico</i> debe ser reemplazado por parámetros más científicos. El fisiólogo tiene que hacer tests de esfuerzo al jugador para ver si está saturado de la temporada anterior. - Habría que evaluar a nivel técnico el plano de golpeo. A nivel de interacción, las influencias entre el jugador y el adversario. A nivel afectivo, el control emocional y la motivación. A nivel físico, la capacidad de esfuerzos medios desarrollados durante largo tiempo. El aspecto psicológico se descubre como un aspecto especialmente importante.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Habría que utilizar el <i>ojo clínico</i> junto con la realización algunas pruebas imprescindibles. - Puede utilizarse la visualización de los propios partidos jugados. Se pueden utilizar plantillas en las que se añote en lo que ha fallado. Deben realizarse tests físicos a lo largo de la temporada y una evaluación técnica-táctica.
DATOS DE LAS PREGUNTAS PARA PROFUNDIZAR
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - La mayor dificultad para evaluar en la alta competición radica en que no se dispone de tiempo para evaluar y mejorar los fallos.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - El problema que tiene el entrenador a la hora de evaluar estriba en que el jugador se muestra poco receptivo muchas veces a causa de su nerviosismo. Además, el entrenador debe analizar el juego del tenista e intentar sacar el máximo rendimiento en función de sus posibilidades
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - La mayor dificultad reside en que los resultados son a corto plazo, no pueden efectuarse previsiones a largo plazo. - El problema técnico es muy importante ya que desencadena otros problemas, como la falta de confianza. - Otro problema lo constituye el hecho de que, en el tenis, no hay criterios objetivos, sí existe un indicador: el fallo en el partido; por lo tanto, la evaluación del partido resulta fundamental.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - El aspecto psicológico es muy difícil de evaluar, habría que proceder a su evaluación a través de la observación del comportamiento del jugador en los diferentes torneos.

CUADRO 14. Análisis del contexto (categoría VI)

DATOS DE LAS PREGUNTAS DE CONTRASTE
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - El jugador debe confiar en el entrenador y respetarle. - El trato con los padres debe ser cordial. - Mantener una buena relación con el resto de entrenadores es muy importante. - Es importante que haya un buen ambiente entre los jugadores. - Los motivos para cambiar de entrenador son: el aspecto económico, los resultados y los problemas de convivencia surgidos a raíz del prolongado tiempo compartido. - Los jugadores eligen a un entrenador que sustituya al actual porque se autosugestionan pensando que el cambio repercutirá positivamente en su rendimiento.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Debe existir una buena comunicación entre el jugador y el entrenador. - El trato con los padres debe ser cordial. - Establecer una buena relación con el resto de entrenadores es muy importante. - Es importante que reine un buen ambiente entre los jugadores. - El motivo para cambiar de entrenador son los problemas de convivencia que surgen a raíz del prolongado tiempo que comparten. - Los jugadores eligen a un entrenador que sustituya al actual porque se autosugestionan pensando que el cambio repercutirá positivamente en su rendimiento.
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - El entrenador y el jugador deben cultivar una relación de respeto y confianza. - Debe existir un trato cordial entre todas las personas que rodean al jugador: entrenador, médico, preparador físico, manager, padres... - Asegurar una buena relación con el resto de entrenadores es muy importante. - El motivo para cambiar de entrenador son los resultados. - Los jugadores eligen a un entrenador que sustituya al actual porque se autosugestionan pensando que el cambio repercutirá positivamente en su rendimiento.
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - La relación entre el entrenador y el jugador debe ser de amistad, el aspecto más importante es la parte humana. - El trato con los padres debe ser cordial. - Mantener una buena relación con el resto de entrenadores es muy importante. - Es importante que exista un buen ambiente entre los jugadores. - Los motivos para cambiar de entrenador son los resultados y los problemas de convivencia surgidos por estar mucho tiempo juntos.
DATOS DE LAS PREGUNTAS PARA PROFUNDIZAR
ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Un problema para el entrenador se refiere a su dependencia económica del jugador al que entrena. - También se generan problemas con los <i>managers</i>, que tienen que desarrollar su trabajo, pero que, a veces, no es a favor del jugador. - Además, aparecen problemas con los padres que se involucran en demasía.
JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Un problema es que el jugador muchas veces está cansado, saturado, y no tiene ganas de hablar con nadie. - También, a veces, aparecen problemas con los padres que se inmiscuyen en las tareas del entrenador. - Hay que repartir responsabilidades entre todos los que trabajan con el jugador: entrenador, médico, preparador físico...
EXPERTOS EN TENIS
<ul style="list-style-type: none"> - El calendario de competiciones obliga a que el entrenador y el jugador pasen mucho tiempo juntos, en los viajes, circunstancia que implica momentos buenos y malos. - Hay que repartir responsabilidades entre todos los que trabajan con el jugador: entrenador, médico, preparador físico...
TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Un problema para el entrenador reside en diluir la presión externa del jugador. - Otro problema lo constituye la convivencia con el jugador por el tiempo prolongado que pasan juntos. - Poseer los conocimientos suficientes que le permitan realizar el trabajo que desarrolla.

VII.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Procedemos ahora a considerar los datos (cuantitativos y cualitativos) referidos a los entrenadores. Antes de iniciar su análisis, estimamos oportuno recordar que hemos trabajado con entrenadores españoles en activo que hayan entrenado durante las temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000 a algún jugador situado, en algún momento de esas temporadas, entre los 100 primeros puestos del *ranking* en la modalidad de individuales. Como ya anotamos al referirnos a las poblaciones objeto de estudio, en España, son pocos los profesionales que cumplen estos requisitos para ser considerados entrenadores de alta competición. En este sentido, apoyándonos en nuestro conocimiento sobre el currículum de los entrenadores españoles de jugadores profesionales en activo, encontramos un total de 24 entrenadores de tenis españoles.

De esta manera, y confirmando lo apuntado en el párrafo anterior, el número de entrenadores que cumple con los requisitos mencionados es de veinticuatro, estando nuestro estudio compuesto por veinte cuestionarios y seis entrevistas. Básicamente, este informe utiliza la metodología descrita en los párrafos introductorios que abren el presente capítulo.

VII.2.1. ESTUDIO 1: ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Pasamos, acto seguido, a valorar los resultados obtenidos en el marco de los entrenadores, tanto para los datos generales, como para los aspectos de la formación.

VII.2.1.0. DATOS GENERALES

Mediante 7 variables de carácter introductorio, empezamos a saber cómo es el entrenador de tenis de alta competición, ya que los resultados que a continuación mostramos marcan, de alguna forma, el resto del análisis.

VII.2.1.0.1. SEXOTABLA 1. **Distribución del sexo**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Mujer	1	5%
Hombre	19	95%

La gran mayoría de los entrenadores son hombres, encontrándose entre ellos solamente una mujer, lo cual representa el 5% del total de entrenadores.

VII.2.1.0.2. EDADTABLA 2. **Distribución de la edad**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
25 años o menos	0	0%
De 26 a 35 años	10	50%
De 36 a 45 años	7	35%
46 años ó más	3	15%

Aunque no encontremos ningún entrenador por debajo de los 25 años de edad, podemos considerar que se trata de una población relativamente joven, ya que la mitad de ellos se encuentran entre los 26 y los 35 años, y sólo un 15% supera los 45 años de edad.

VII.2.1.0.3. EXPERIENCIA COMO ENTRENADORTABLA 3. **Distribución de los años como entrenador**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Cuántos años ha ejercido como entrenador	13.05	9.14

Analizando estos datos conjuntamente con la variable edad y con las entrevistas en profundidad realizadas, observamos que muchos de estos entrenadores han debido empezar sobre los 30 años, incluso antes, acumulando en general más de 10 años en la profesión trabajando tanto en clubes como, evidentemente, viajando con los propios jugadores: *"A los 30 años dejé de jugar profesional y al año y medio fue cuando empecé a entrenar. Abrimos una escuela entre varios compañeros y estuve algo más de un año. Luego estuve entrenando cuatro años a un profesional, después a otro y así hasta que, cuando uno de ellos se retiró, me planteó abrir un*

centro para poder transmitir nuestra experiencia. Entonces me cansé de 15 años viajando más otros 15 como jugador y abrimos una escuela de alta competición” (Ent. 4).

VII.2.1.0.4. EXPERIENCIA COMO JUGADOR

TABLA 4. Distribución de los años practicando tenis

VARIABLES	\bar{X}	σ
Cuántos años ha practicado tenis	27.30	8.63

Los datos obtenidos, y como muestran igualmente los derivados de la aplicación en nuestro estudio de las entrevistas en profundidad, nos ofrecen el perfil de un entrenador que inicia su actividad deportiva tenística a una edad muy temprana (normalmente empieza a jugar antes de los 10 años), actuación motivada sobre todo por influencias familiares: *"Empecé a jugar al tenis a los cinco o seis años porque mis padres jugaban, sobre todo con mi madre que tenía más paciencia y me tiraba unas bolitas mientras yo iba arrastrando la raqueta por la pista mientras ellos jugaban"* (Ent. 5).

TABLA 5. Distribución de la categoría como jugador

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Profesional (puntos “ATP” o “WTA”)	13	65%
Primera categoría	1	5%
Segunda categoría	3	15%
Tercera categoría	3	15%
Ninguna	0	0%

Además, como podemos observar en esta tabla, la mayoría de los entrenadores (65%) ha alcanzado el nivel de profesional como jugador, destacando muchos de ellos también en esta faceta.

De todo ello se desprende, y como observamos también en el análisis de los resultados de las entrevistas, que el perfil del entrenador remite al de un hombre relativamente joven que ha jugado a tenis desde muy temprana edad y que, tras una carrera como jugador, decidió dedicarse a entrenar justo después de acabar su etapa como jugador, alrededor de los 30 años: *"El último año que competí me cogí un grupo de jugadores que viajaba conmigo a los mismos torneos, y al mismo tiempo que jugaba les entrenaba a ellos. Cuando acabé ese año monté una escuela de alta*

competición, donde estuve más de un año y a partir de ahí me ligué profesionalmente a mi antiguo entrenador en su escuela entrenando a muchos jugadores hasta que decidí independizarme y coger a un jugador que tiene mucho futuro” (Ent. 6).

VII.2.1.1. FORMACIÓN INICIAL DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Una vez conocidos los datos generales, veamos qué formación presentan los entrenadores y la opinión que les ha merecido dicha formación.

VII.2.1.1.1. FORMACIÓN RECIBIDA

Los entrenadores creen que todos los conocimientos que se adquieren ayudan, aunque, como la mayoría de ellos ha sido antes un jugador de cierta categoría, no es fácil encontrar entrenadores con un amplio nivel de estudios, como se aprecia a continuación, ya que la práctica de la modalidad deportiva del tenis suele imponerse a los cursos y titulaciones.

VII.2.1.1.1.A. Tipo de titulaciones

Veamos ahora el número y la clase de titulaciones que presentan los entrenadores, tanto por vía académica, como por vía federativa. En conformidad con las consideraciones que venimos exponiendo, el hecho de haber sido jugadores de alta competición y haber iniciado su actividad deportiva tenística a cortas edades se evidencia como una circunstancia que ha hecho muy difícil el que pudieran compaginar los estudios con la competición, resultando que, en general, no han tenido tiempo para estudiar.

VII.2.1.1.1.A.a. Perspectiva académica

TABLA 6. Distribución del título académico relacionado con la Educación Física

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Doctor en Ciencias de la Actividad Física o del Deporte	0	0%
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física o del Deporte	0	0%
Maestro especialista en Educación Física	0	0%
FP Grado Superior. Animación Deportiva	0	0%
FP Grado Medio. Animación Deportiva	0	0%
Ninguno de los anteriores	20	100%

Parece claro que ningún entrenador posee título académico alguno relacionado con la Educación Física, probablemente por las causas citadas anteriormente. Al estar relacionados con el tenis desde muy temprana edad y haber desarrollado una carrera como jugadores, les ha sido materialmente imposible dedicar tiempo a los estudios.

TABLA 7. **Distribución del título académico no relacionado con la Educación Física**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Doctor universitario	0	0%
Licenciado universitario	0	0%
Diplomado universitario	0	0%
Técnico Grado Superior	0	0%
Bachiller o COU	11	55%
BUP	5	25%
FP Grado Superior	0	0%
FP Grado Medio	0	0%
Graduado Escolar, EGB	4	20%
Ninguno de los anteriores	0	0%

Como no disponen de títulos relacionados con la Educación Física, la mayoría de entrenadores (55%) ha obtenido el Título de Bachiller o bien llegaron hasta el COU. Es cierto que valoran la formación académica pero al final prefieren la enseñanza que proporciona la competición.

TABLA 8. **Distribución de las asignaturas cursadas de tenis**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
He cursado asignaturas con contenidos de tenis	0	0%
No he cursado asignaturas con contenidos de tenis	20	100%

Al hilo de las variables anteriores, observamos que ningún entrenador ha cursado, por lo tanto, asignaturas de tenis. El mensaje que nos dejan de ello es el siguiente: "*Creo que para la alta competición tienes que haber pasado una serie de experiencias a ese nivel. Es mucho más difícil para alguien que aunque sepa mucha teoría y práctica a la vez, le falte esta experiencia de haber podido viajar y estar a ese nivel*" (Ent. 4).

VII.2.1.1.1.A.b. Perspectiva federativaTABLA 9. **Distribución del título de tenis expedido por la Federación**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Profesor Nacional	1	5%
Entrenador Nacional	0	0%
Monitor Nacional	4	20%
Ninguno	15	75%

Como podemos observar, los entrenadores no sólo carecen de titulaciones superiores sino que, además, las tres cuartas partes del colectivo (75%) ni siquiera goza de algún título expedido por la Federación (excluyendo los títulos de árbitro).

Sobre estas carencias, valga como ejemplo: "*Hice el curso de monitor. Hubo una posibilidad de coach, pero lo tuve que dejar a mitad por problemas de trabajo*" (Ent. 2).

TABLA 10. **Distribución del n.º de titulaciones de tenis obtenidas**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Ninguna titulación	12	60%
Una titulación	5	25%
Dos titulaciones	2	10%
Tres titulaciones	1	5%

Tampoco destacan los entrenadores por poseer muchas titulaciones de tenis privadas, aunque no sean reconocidas a nivel federativo, pues el 60% de carece de éstas. Aún así, vamos a indagar en las 12 titulaciones que suman los 8 entrenadores que poseen alguna.

TABLA 11. **Distribución del centro responsable de la titulación**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Registro Profesional	5	42%
Coach Internacional RPT	3	25%
ATP	2	17%
USPTR	1	8%
Italia USL Coach	1	8%

A la hora de conocer los niveles de la titulación en cuestión o el máximo nivel alcanzado por ellos, los 3 entrenadores que poseen el título de "Coach Internacional RPT" han completado los 4 niveles de la titulación. Por otro lado, los entrenadores que obtuvieron el título de "Registro Profesional" no han terminado por lo general

todos los niveles de la titulación, habiendo sido obtenidos, como los anteriores, en España. El título de “ATP” tiene un nivel, habiendo sido obtenido en Montecarlo.

VII.2.1.1.1.B. Valoración de la formación recibida

En este caso los entrenadores responderán a las afirmaciones que a continuación se hacen sobre los títulos obtenidos vía federativa y/o universitaria.

VII.2.1.1.1.B.a. Tipo de centro responsable de la titulación

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

TABLA 12. Distribución de las variables relacionadas con el centro responsable de la titulación

VARIABLES	Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs	Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
La calidad de la formación	3.92	0	.86	0
La cantidad de formación	3.77	0	.73	0
La titulación es bien reconocida por los empresarios	3.69	0	1.25	0
He cursado la titulación porque me gusta el tenis	3.92	0	1.19	0
He cursado la titulación porque lo exige el mercado laboral	3.85	0	1.41	0
He cursado la titulación para trabajar en el tenis	4.23	0	.93	0
He cursado la titulación para ganar mucho dinero	1.92	0	1.04	0
He cursado la titulación para saber más sobre el tenis	4.08	0	.64	0
He cursado la titulación para mi competencia docente	4.08	0	.64	0
He cursado la titulación porque fui jugador de tenis	3.08	0	1.24	0
La relación precio-calidad de enseñanza es la adecuada	3.69	0	1.32	0
La oferta de plazas es suficiente para atender a la demanda	4.08	0	.95	0

En este sentido, vemos que los entrenadores, obviamente, sólo opinan sobre los cursos realizados vía federativa, no haciéndolo sobre las asignaturas vía Facultad o INEF.

En general, todas las variables ofrecen una buena valoración, destacando el hecho de cursar la titulación porque se sienten realizados profesionalmente trabajando en el ámbito del tenis (4.23). Por el contrario, las expectativas económicas no suponen, según ellos, una motivación suficiente (1.92) para la realización de estas actividades, siendo la única cuestión mal valorada dentro del

buen acuerdo presentado. Atendiendo a lo expuesto en las entrevistas observamos que: *"Las titulaciones te dan una base más amplia, te dan unas pautas y la oportunidad de estar con otra gente del mundo del tenis que tienen opiniones diferentes y esto te enriquece de alguna manera. Todo lo que tengas como bagaje cultural y de titulaciones influye y va sumando"* (Ent. 1).

VII.2.1.1.1.B.b. Características temporales de la titulación

TABLA 13. Distribución de las características temporales de la titulación

VARIABLES	Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs	Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
El volumen total y distribución de docencia es el adecuado	3.15	0	1.14	0
El horario semanal de docencia es el adecuado	3.00	0	1.22	0
\bar{X} y σ conjunta	3.08	0	1.18	0

Ante estas afirmaciones, las respuestas ofrecidas por los entrenadores se descubren más tibias (3.08), aunque están condicionadas por la escasa participación demostrada. Lo que suele suceder buen número de ellos se encuentra viajando la mayor parte del año, circunstancia que se refleja en las entrevistas: *"El problema que se presenta es que con entrenadores que estén viajando 30 ó 35 semanas al años pocas filigranas puedes hacer. Si quieres que realmente tengan esas titulaciones y los entrenadores están interesados en tenerlas hay que buscar una solución. Se están encontrando que para trabajar en un club o en un organismo público te lo exigirán mientras que en nuestro trabajo no necesitamos ninguna"* (Ent. 5).

VII.2.1.1.1.B.c. Características de los programas de formación

TABLA 14. Distribución de las características de los programas de formación

VARIABLES	Cursos vía Federa- ción Española	Asig- naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs	Cursos vía Federa- ción Española	Asig- naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
Correspondencia entre contenido de los programas y objetivos de la titulación	3.54	0	1.13	0
El número de alumnos permite una adecuada calidad de las clases prácticas	4.08	0	1.04	0
El curso se desarrolla a un ritmo adecuado	2.31	0	1.03	0
Los contenidos tienen nivel de actualización científica	3.54	0	1.27	0
Los conocimientos adquiridos tienen aplicabilidad	3.85	0	.69	0
Se imparte suficiente cantidad de contenidos teóricos	4.00	0	.82	0
Se imparte suficiente cantidad de contenidos prácticos	3.77	0	.93	0
Los contenidos teóricos son válidos y adecuados	3.77	0	.83	0
Los contenidos prácticos son válidos y adecuados	3.85	0	.69	0
Adecuado equilibrio en la distribución de créditos entre los contenidos teóricos y prácticos	3.15	0	1.14	0
\bar{X} y σ conjunta	3.59	0	.96	0

Dentro de la buena valoración general (3.59), la afirmación más valorada es el reducido número de alumnos, que permite dotar de una adecuada calidad a las clases prácticas (4.08). Al otro lado de la balanza tenemos la valoración negativa que recibe el ritmo con el que se desarrolla el curso (2.31), lo que viene a corroborar el hecho, ya mencionado en las entrevistas, de que los cursos tienen que impartirse con rapidez debido a la falta de tiempo de los entrenadores, circunstancia que, en consecuencia,, genera falta de rigor en el tratamiento de algunos temas: "*Pues hacer algunas jornadas con gente de alta competición, pero cortitas, cuando se acabaran los torneos al final de año que sabes que hay unas semanas*" (Ent. 3).

VII.2.1.1.1.B.d. Características del desarrollo de la enseñanza

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

TABLA 15. Distribución de las características del desarrollo de la enseñanza

VARIABLES	Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs	Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
Claridad de los objetivos del curso y de los temas a recibir	3.92	0	1.04	0
En general, existe una cultura de atención individualizada	3.31	0	.85	0
Las estrategias didácticas utilizadas son las adecuadas	3.85	0	.69	0
Se fomenta la participación acerca de problemas y dudas	4.31	0	.85	0
Se ofrecen otras actividades más allá de las clases	3.54	0	1.27	0
Se ofrecen actividades complementarias sobre técnicas de estudio, de aprendizaje de actitudes.	3.46	0	1.27	0
El nivel de exigencia de la titulación es elevado	3.77	0	.73	0
El tipo y contenido de los exámenes es el adecuado	3.69	0	.75	0
Los criterios de evaluación de los exámenes son los adecuados	3.69	0	.48	0
La normativa de revisión de los exámenes es la adecuada	3.54	0	.66	0
\bar{X} y σ conjunta	3.71	0	.86	0

Nuevamente nos encontramos con un elevado grado de acuerdo entre los entrenadores sobre el desarrollo de dicha enseñanza (3.71), hecho que viene a indicar que la falta de tiempo no es sinónimo de falta de valoración de las actividades de formación que existen. Destaca por encima de las demás valoraciones (4.31) el grado de acuerdo que muestran los entrenadores ante el hecho de que las clases son participativas y se facilita en las mismas la expresión de ideas propias: "Como en una semana de curso se puede dar poco y es todo muy reducido lo mejor es el debate. Nos habla el profesional de la medicina, por ejemplo, y vamos haciendo un debate para contarnos nuestras experiencias y se van aprendiendo cosas mientras hablamos de tenis" (Ent. 6).

VII.2.1.1.1.B.e. Características de las instalaciones y de los recursos materiales

TABLA 16. Distribución de las características de las instalaciones y de los recursos materiales

VARIABLES	Cursos vía Federa- ción Española	Asig- naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs	Cursos vía Federa- ción Española	Asig- naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
Suficientes medios didácticos	4.23	0	.83	0
Suficientes instalaciones	4.38	0	.51	0
Suficientes dotaciones complementarias	3.92	0	1.04	0
\bar{X} y σ conjunta	4.15	0	.74	0

Finalizamos el conjunto de referencias a la formación recibida señalando que se les pidió a los entrenadores que valoraran ciertas características acerca de las instalaciones y recursos materiales empleados en dicha formación. Como viene sucediendo hasta ahora, los entrenadores muestran un elevado nivel de acuerdo con relación a este aspecto (4.15), valorando en gran medida tanto los medios didácticos utilizados por los profesores, como las instalaciones y dotaciones complementarias disponibles: "*Las instalaciones disponibles son adecuadas y no les veo ningún problema*" (Ent. 5).

VII.2.1.1.2. DISEÑO DE LAS NUEVAS TITULACIONES DE TÉCNICOS DEPORTIVOS

En este momento están diseñándose las nuevas titulaciones de técnicos deportivos, y nuestro interés se centra en conocer qué requisitos establecerían los entrenadores como obligatorios para poder acceder a las diferentes titulaciones expedidas por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española de Tenis.

VII.2.1.1.2.A. Requisitos de acceso

Preguntamos a los entrenadores tanto por los requisitos administrativos, como por los requisitos académicos y por los requisitos profesionales. Como veremos a continuación, la opinión generalizada manifestada por el mencionado colectivo es que para cada una de las titulaciones existentes, esto es, las correspondientes a monitor, entrenador y profesor), se necesita un nivel de juego mínimo y una cierta experiencia.

VII.2.1.1.2.A.a. Requisitos administrativosTABLA 17. **Distribución de la edad mínima para monitor**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad mínima	18.10	1.80

Aunque algunos señalan edades más tempranas, los entrenadores sitúan en 18 años la edad para poder acceder al curso de monitor nacional.

TABLA 18. **Distribución de la licencia federativa para monitor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Sí	19	95%
No	1	5%

Como podemos observar, la gran mayoría (95%) exige además disponer de la licencia federativa correspondiente.

TABLA 19. **Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para monitor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Nivel de 1. ^a categoría	0	0%
Nivel de 2. ^a categoría	1	5%
Nivel de 3. ^a categoría	16	80%
Ninguna prueba	3	15%

El conjunto de los entrenadores no cree necesario tener un gran nivel para poder acceder al curso de monitor. Acerca de esta cuestión manifiestan: "*Creo que todo va un poco en función de la edad, nivel y experiencia. Para monitor no hace falta, creo que cuando tengan ya 18 años pueden hacerlo. Se requiere un mínimo de conocimiento, de haber jugado algo. Conque fuera un tercera o inclusive ni tercera, pero que haya tenido un poco de contacto con la competición mínima y luego un nivel medio de estudios. El nivel de juego al principio no es básico*" (Ent. 3).

TABLA 20. **Distribución de la edad mínima para entrenador**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad mínima	21.20	3.56

Lógicamente, los entrenadores apuntan una edad superior para el curso de entrenador, en torno a los 21 años, aunque la mayor variabilidad de los datos (la

desviación típica es 3.56) hace suponer que algunos apuestan por edades más tempranas.

TABLA 21. **Distribución de la licencia federativa para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Sí	19	95%
No	1	5%

En cuanto a la necesidad de poseer la licencia federativa, los porcentajes observados para el curso de monitor se mantienen, considerando un 95% de ellos que las personas que vayan a realizar dicho curso deben tener la mencionada licencia.

TABLA 22. **Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Nivel de 1.^a categoría	1	5%
Nivel de 2.^a categoría	6	30%
Nivel de 3.^a categoría	12	60%
Ninguna prueba	1	5%

Los entrenadores exigen un poco más de nivel para el curso de entrenador en la prueba de ejecución, aunque la mayoría (60%) sigue considerando que con un nivel de 3.^a categoría es suficiente: “*No hace falta ser un gran tensita, ni tener una edad determinada, sino decidir el momento en el que les gusta a la enseñanza, y que quieren enseñar y que tienen ilusión para que los chavales aprendan*” (Ent. 4).

TABLA 23. **Distribución de la edad mínima para profesor**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad mínima	23.65	4.85

Conforme avanzamos en las titulaciones, sigue subiendo la edad mínima requerida para profesor, según la opinión expresada por los entrenadores. En este caso, la edad mínima media se sitúa entre los 23 y los 24 años, aunque, como la variabilidad también sube, debemos deducir que a medida que avanzamos en la titulación también va abriéndose el abanico de edades propuestas por los entrenadores.

TABLA 24. **Distribución de la licencia federativa para profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Sí	19	95%
No	1	5%

Como era de esperar, se mantiene la opinión generalizada (95%) de que es necesario poseer la licencia federativa para aspirar al título de profesor.

TABLA 25. **Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Nivel de 1.^a categoría	3	15%
Nivel de 2.^a categoría	10	50%
Nivel de 3.^a categoría	7	35%
Ninguna prueba	0	0%

Al contrario que para el curso de monitor o entrenador, el colectivo de entrenadores exige mayoritariamente (65%) un nivel mínimo de 2.^a categoría. A este respecto: *"No me refiero a que si no eres de 1.^a categoría no puedes ser profesor pero en el tenis el profesor está en la pista enseñando a los chicos y ahí el ver que tu profesor sabe jugar es importante de cara a los niños"* (Ent. 1).

VII.2.1.1.2.A.b. Requisitos académicos

TABLA 26. **Distribución de los requisitos académicos para monitor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Bachiller o COU	0	0%
BUP	3	15%
Graduado Escolar, EGB	14	70%
Ninguno de los anteriores	3	15%

Como se puede comprobar, los entrenadores mayoritariamente (85%) apenas exigen el graduado escolar para poder acceder al curso de monitor. Para los entrevistados: *" No hace falta tener unos estudios determinados, sino decidir el momento en el que les gusta la enseñanza, y que quieren enseñar y que tienen ilusión para que los chavales aprendan"* (Ent. 2).

TABLA 27. **Distribución de los requisitos académicos para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Bachiller o COU	1	5%
BUP	7	35%
Graduado Escolar, EGB	9	45%
Ninguno de los anteriores	3	15%

Sin embargo, para el título de entrenador, casi la mitad de ellos (40%) prefiere a alguien que tenga cursado BUP o COU.

TABLA 28. **Distribución de los requisitos académicos para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Bachiller o COU	2	10%
BUP	6	30%
Graduado Escolar, EGB	9	45%
Ninguno de los anteriores	3	15%

Observamos que la opinión de los entrenadores sobre el nivel académico que deben alcanzar los aspirantes a profesor apenas varía de la mencionada antes para entrenador. Así, aunque la titulación más señalada (45%) es la de graduado escolar, sigue manteniéndose en un 40% la proporción de entrenadores que exigiría el nivel de BUP o COU.

VII.1.1.1.2.A.c. Requisitos profesionales

TABLA 29. **Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para monitor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
3 o más	1	5%
2	5	25%
1	11	55%
Ninguna	3	15%

Más de la mitad de los entrenadores (55%) opina que una temporada como profesional de la enseñanza resulta suficiente para acceder al curso de monitor. Además, otra cuarta parte (25%) se decanta por que el número de temporadas sea de dos.

TABLA 30. **Distribución de la categoría deportiva para monitor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
1. ^a categoría	0	0%
2. ^a categoría	1	5%
3. ^a categoría	9	45%
Sin clasificar	10	50%

La práctica totalidad de entrenadores (95%) sólo exige como mucho un nivel de jugador de 3.^a categoría, destacándose el hecho de que la mitad de ellos no exige categoría alguna.

TABLA 31. **Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
3 o más	9	45%
2	9	45%
1	1	5%
Ninguna	1	5%

A diferencia de las exigencias requeridas para el título de monitor, la gran mayoría de los entrenadores (90%) cree que hacen falta al menos dos temporadas como profesional de la enseñanza para poder acceder al título de entrenador.

TABLA 32. **Distribución de la categoría deportiva para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
1. ^a categoría	1	5%
2. ^a categoría	2	10%
3. ^a categoría	13	65%
Sin clasificar	4	20%

Aunque los entrenadores han aumentado el número de temporadas necesarias como profesional de la enseñanza para el título de entrenador respecto al de monitor, no sucede lo mismo con la exigencia que muestran para la categoría deportiva del aspirante al título de entrenador. Por tanto, siguen siendo amplia mayoría (85%) los que creen que con haber llegado a un nivel de 3.^a categoría o inferior sería suficiente.

TABLA 33. **Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
3 o más	15	75%
2	5	25%
1	0	0%
Ninguna	0	0%

Evidentemente, el nivel de exigencia va subiendo y todos los entrenadores creen que con menos de dos temporadas enseñando no se podría acceder al título de profesor.

TABLA 34. **Distribución de la categoría deportiva para profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
1. ^a categoría	2	10%
2. ^a categoría	8	40%
3. ^a categoría	8	40%
Sin clasificar	2	10%

La gran mayoría de los entrenadores (80%) piensa que un nivel de 2.^a o 3.^a categoría es suficiente para acceder al título de profesor.

En resumen, para cada titulación es necesario un nivel de juego mínimo y una experiencia. De todas formas, para acceder a los títulos de monitor, entrenador y profesor no hace falta, en general, haber sido una estrella del tenis ni haber estudiado una carrera universitaria. Lo más importante es haber estado en el mundo del tenis desde joven y tener la ilusión de enseñar: *"Creo que en cada titulación tienes que tener un nivel de juego y una experiencia, es decir, no puedes hacer el de profesor si no has trabajado nunca de entrenador, trabajando tanto tiempo en este club, con tales jugadores o equipos. El nivel de juego también debes tenerlo, aunque también difiere un poco dependiendo de muchos factores"* (Ent. 1).

VII.2.1.1.2.B. Análisis prospectivo de los centros responsables de las titulaciones

Veamos ahora qué opinan los entrenadores sobre las características deseables de las nuevas titulaciones. En general, éstos piensan que las nuevas titulaciones deben partir de la Federación en colaboración con otras entidades, como el INEF.

VII.2.1.1.2.B.a. Tipo de centro responsable de la titulación

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

TABLA 35. Distribución de las variables relacionadas con el tipo de centro responsable de la titulación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Las titulaciones expedidas por la Federación Española de Tenis o por una Facultad de CC. del Deporte o INEFs deben tener el mismo reconocimiento	3.65	1.42
Para el desarrollo de las nuevas titulaciones deben realizarse estudios conjuntos	4.05	.83
Restricción del acceso a la titulación en función del 'mercado tenístico'	3.47	1.17
Realización de estudios sobre la opinión de los empresarios	3.30	1.03
Existencia de programas de cooperación docente	3.95	1.05
Existencia de convenios o acuerdos de investigación entre la Federación y Facultades de CC. del Deporte	4.00	.92
\bar{X} y σ conjunta	3.74	1.07

Dentro de la buena valoración general que presentan los datos (3.74), el mayor grado de acuerdo se alcanza cuando se aborda la necesaria cooperación entre la Federación Española de Tenis y las Facultades de Ciencias del Deporte o Institutos de Educación Física.

Así, los entrenadores afirman: "*Creo que esto tiene que partir un poco de la Federación pero también en colaboración con otras entidades, por ejemplo el INEF a nivel de preparación física. Todas las instituciones que puedan aportar algo a nivel de lo que se tenga que dar como psicología, preparación física..*" (Ent. 1).

VII.2.1.1.2.B.b. Características temporales de la titulación

TABLA 36. Distribución de las características temporales de la titulación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Volumen total de docencia para el nivel 1: 120 horas	3.40	1.05
Volumen total de docencia para el nivel 2: 120 horas	3.30	1.08
Volumen total de docencia para el nivel 3: 150 horas	3.45	.94
Volumen total de docencia de seguimiento. Por ej.: un mes intensivo	2.75	1.33
Volumen total de docencia durante los fines de semana	2.65	1.31
Volumen total de docencia distribuido en semanas espaciadas	3.10	1.17
Poseción de un período extenso de prácticas tras la obtención de una titulación para acceder a la de siguiente nivel	3.50	1.10
Realización de prácticas durante el curso	3.30	1.17
Realización de trabajos de los alumnos, simultáneos al desarrollo del curso, para acceder a exámenes	3.00	.86
Realización de trabajos aprobados para obtener el título	3.15	.88
Existencia de exámenes parciales	3.85	.88
Existencia de un plazo límite para aprobar toda la titulación	3.35	1.31
Atención tutorial durante y después del curso	3.75	.97
\bar{X} y σ conjunta	3.27	1.08

En este marco de distribución de las características temporales de la titulación, el grado de valoración de los entrenadores baja con relación a anteriores cuestiones (3.27). Las mayores valoraciones las encontramos a la hora de pedir exámenes parciales para ir aprobando ciertos contenidos (3.85), así como que exista una atención tutorial para el titulado (3.75). Por el contrario, el colectivo de entrenadores no cree que el curso deba distribuirse durante los fines de semana de manera continua (2.65) ni de forma intensiva (2.75), reflejando las entrevistas: "Habría que hacerlo, y en diez o quince días, juntarlo, no se puede hacer por semanas, porque esta gente no puede dejar de trabajar" (Ent. 2).

VII.2.1.1.2.B.c. Características de los programas de formación

TABLA 37. Distribución de las características de los programas de formación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Existencia de asignaturas optativas	3.65	1.04
Posibilidad de especializarse por diferentes itinerarios curriculares	4.20	.89
Creación de un master en "tenis de alto rendimiento"	3.60	1.05
Mayor extensión de las asignaturas en detrimento del número de estas	3.50	.76
\bar{X} y σ conjunta	3.74	.94

A la vista de los resultados contenidos en la tabla anterior, podemos apreciar cómo los entrenadores ofrecen una buena valoración general (3.74), especialmente

ante el hecho de que los alumnos puedan especializarse en diferentes ramas dentro del tenis (4.20)): *"Todo lo que sean conocimientos y que vimos en el curso de la escuela de maestría vienen bien. Es un programa muy coherente y es de un nivel muy alto sobre los contenidos. Creo que hay de todo, cosas muy interesantes y otras que no tanto"* (Ent. 5)

TABLA 38. Distribución de contenidos teóricos y prácticos

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
75% de contenidos teóricos y 25% de contenidos prácticos	1	5%
50% de contenidos teóricos y 50% de contenidos prácticos	9	45%
25% de contenidos teóricos y 75% de contenidos prácticos	10	50%

Considerando estos resultados, la práctica totalidad de los entrenadores (95%) quiere que los programas de formación incorporen, por lo menos, la misma cantidad de contenidos prácticos que teóricos. La mitad de ellos (50%) llega aún más lejos, exigiendo un 75% de contenidos prácticos, lo que coincide con la impresión que teníamos de resultados anteriores, en donde los entrenadores valoraban la teoría pero, en definitiva, la sacrificaban por la práctica.

TABLA 39. Distribución del número máximo de alumnos para 4 pistas y un profesor

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
6 o menos	8	40%
Entre 7 y 12	8	40%
Entre 13 y 18	4	20%
Entre 19 y 24	0	0%
Más de 24	0	0%

Como muestra la tabla, el 80% de los entrenadores considera, para un máximo de cuatro pistas y un entrenador, que en las clases prácticas debe haber un máximo de doce alumnos.

TABLA 40. Distribución de la importancia de las especialidades

VARIABLES	\bar{X}	σ
Tenis recreativo	3.90	1.17
Gestión del tenis	4.20	.70
Tenis en discapacitados	3.10	1.21
Tenis educativo	3.85	1.18
Tenis de alto rendimiento	4.25	1.02
\bar{X} y σ conjunta	3.86	1.04

Al pedirseles a los entrenadores que ofrezcan una valoración de la presencia que deben tener las diferentes especializaciones tenísticas en los cursos de Formación de Entrenadores, el tenis de alto rendimiento (4.25) se revela, obviamente, como la opción más valorada por este colectivo. Dentro de la buena valoración general (3.86), la especialidad menos importante la constituye el tenis en discapacitados (3.10).

TABLA 41. Distribución de la aplicación de las asignaturas

VARIABLES	\bar{X}	σ
Biomecánica	3.40	1.19
Dirección y gestión	4.45	.83
Equipamiento y reglamentación	3.00	.79
Historia del tenis	2.05	.60
Medicina del deporte	3.95	.76
Organización y legislación del deporte	3.15	1.23
Metodología	3.65	.93
Preparación física	4.10	.64
Psicología	4.35	.67
Sistemas de entrenamiento	4.30	.80
Sociología	3.00	1.21
Táctica	4.15	.88
Técnica	4.40	.60
\bar{X} y σ conjunta	3.69	.86

Vemos que, en general, las asignaturas mencionadas del curso de entrenadores presentan una buena conexión con el actual mercado laboral (3.69). Sobresalen, en este caso, la dirección y gestión (4.45), la técnica (4.40), la psicología (4.35) y los sistemas de entrenamiento (4.30). La asignatura que, según ellos y con diferencia, menor aplicación posee es la historia del tenis (2.05). También se refieren a estos aspectos en las entrevistas: *"Por lo que he visto en los cursos que he hecho, normalmente, en temas de alta competición, los entrenadores tienen bastante interés en el tema psicológico, en el tema de nutrición. En el tema técnico también tienen interés, pero quizá como es lo que más conocen, pues, a lo mejor, no tanto"* (Ent. 1).

VII.2.1.1.2.B.d. Características del desarrollo de la enseñanza

TABLA 42. Distribución de las diferentes metodologías a emplear para los cursos de formación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Clases expositivas y magistrales del profesor	3.15	1.09
Clases participativas con debates. Diálogo	4.25	.72
Talleres de trabajo	3.15	.93
Reflexiones en grupo	4.10	.79
Intercambio de experiencias por parejas	3.20	1.01
Observación y análisis de entrenadores expertos en su situación De entrenamiento	4.60	.68
Observación y análisis de jugadores en competición	4.55	.60
\bar{X} y σ conjunta	3.86	.83

Considerando como buena la valoración media obtenida para las diferentes metodologías (3.86), lo que debe primar según los entrenadores es la observación y análisis de entrenadores expertos en su situación de entrenamiento (4.60) y la observación y análisis de jugadores en competición (4.55), corroborando la tendencia de éstos a potenciar la práctica, en detrimento de la teoría. En este sentido, la valoración más tibia (ya que no podemos considerarla excesivamente baja) corresponde a las clases expositivas y magistrales del profesor (3.15).

En conexión con lo expresado, comentan: "*Metería en la escuela de maestría un profesional que tuviese mucha experiencia de haber viajado mucho en el circuito profesional, en el cursillo de monitores, entrenadores o de profesores una semana, para dar explicaciones en la pista, teóricas y prácticas, creo que esto sería muy importante*" (Ent. 6).

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

TABLA 43. Distribución de los diferentes tipos de evaluación para los cursos de formación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Asistencia a clases teóricas	3.40	.88
Asistencia a clases prácticas	4.30	.57
Examen teórico	3.15	.88
Examen práctico	4.05	.83
Trabajos teóricos	3.15	1.04
Trabajos prácticos	4.15	.75
Prácticas de tenis en algún centro	4.00	1.08
\bar{X} y σ conjunta	3.74	.86

Siguiendo la tendencia que venimos considerando, además de una buena valoración general (3.74), observamos cómo los entrenadores conceden más importancia a las cuestiones prácticas que a las teóricas.

TABLA 44. Distribución de las características deseables de las nuevas titulaciones con relación al desarrollo de la enseñanza

VARIABLES	\bar{X}	σ
Existencia de números clausus	3.80	1.15
Existencia de becas	4.40	.88
Representación de los alumnos en los diferentes órganos	3.95	1.00
Promoción de la estancia de los alumnos en centros de tenis	3.95	.94
\bar{X} y σ conjunta	4.03	.99

Observamos una muy buena valoración media (4.03), destacando el alto grado de acuerdo entre los entrenadores sobre la necesidad de becas para los más necesitados (4.40): "Cada vez cuestan más caras las escuelas, el material, los torneos y el que no tiene unos medios económicos le cuesta mucho. Pero siempre hay excepciones, porque hay mucha gente que a fuerza de sacrificio van tirando para delante y después tienen las ayudas de las federaciones" (Ent. 6).

VII.2.1.1.2.B.e. Características de las instalaciones y de los recursos materiales

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

TABLA 45. Distribución de los medios didácticos y recursos materiales para el desarrollo de las nuevas titulaciones

VARIABLES	\bar{X}	σ
Libros de texto	3.70	.73
Artículos de revistas especializadas	3.70	.66
Documentos fotocopiados y apuntes	3.50	.76
Diapositivas	2.95	1.05
Trasparencias	3.35	.88
Videos	4.10	.79
Casetes	2.60	.99
CD roms	3.55	.76
"Internet"	3.20	1.01
Sistema de teleconferencia	2.85	.93
\bar{X} y σ conjunta	3.35	.86

Se obtiene una valoración conjunta de carácter medio (3.35) pues se observan grandes diferencias entre la gran importancia que les conceden a los vídeos (4.10) y la poca utilidad que les merecen los casetes (2.60), los sistemas de teleconferencia

(2.85) o las diapositivas (2.95): *"Mi primer entrenador era una persona que no había hecho un curso en su vida, que enseñaba una buena técnica, pero que era práctica. Creo que hay personas que se han dedicado a entrenadores que son más de libro, y los entrenadores somos más de campo, más prácticos"* (Ent. 2).

VII.2.1.1.2.C. Capacitación del profesorado de las materias específicas de tenis para las nuevas titulaciones

Como iremos explicando más adelante, la opinión generalizada de los entrenadores sobre este tema se manifiesta en el sentido de que las personas encargadas de impartir las titulaciones deberían ser una mezcla de gente con mucha experiencia en el circuito y de personas especialistas en cada una de las materias.

VII.2.1.1.2.C.a. Capacitación académica

TABLA 46. Distribución del requisito académico mínimo, relacionado con la titulación en tenis, que debe poseer cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Profesor Nacional	16	80%
Entrenador Nacional	3	15%
Monitor Nacional	0	0%
Ninguno	1	5%

Se observa claramente que los entrenadores no se conforman con un monitor o un entrenador sino que exigen mayoritariamente (80%) un profesor nacional.

TABLA 47. Distribución del requisito académico mínimo, relacionado con la educación física, que debe poseer cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Doctor en Ciencias de la Actividad Física o del Deporte	2	10%
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física o del Deporte	6	30%
Maestro especialista en Educación Física	4	20%
FP Grado Superior. Animación Deportiva	2	10%
FP Grado Medio. Animación Deportiva	1	5%
Ninguno de los anteriores	1	5%

Dentro de la diversidad de opinión mostrada, la mayoría de ellos (60%) cree que debe tener por lo menos el título de Maestro especialista en Educación Física, o bien ser Licenciado o Doctor en Ciencias de la Actividad Física: *"Cada asignatura tendrá un especialista. Cuando creas el curso con todas sus materias también*

tiendes que buscar quién es la persona más adecuada para dar esas materias” (Ent. 5).

TABLA 48. Distribución del requisito académico mínimo, no relacionado con la educación física, que debe tener cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Doctor universitario	0	0%
Licenciado universitario	3	15%
Diplomado universitario	0	0%
Técnico Grado Superior	0	0%
Bachiller o COU	7	35%
BUP	3	15%
FP Grado Superior	0	0%
FP Grado Medio	0	0%
Graduado Escolar, EGB	4	20%
Ninguno de los anteriores	3	15%

Respecto del requisito académico mínimo no relacionado con la educación física, las respuestas más frecuentes (55%) han sido el título de Graduado escolar y el de Bachiller o COU.

VII.2.1.1.2.C.b. Capacitación profesional

TABLA 49. Distribución del requisito mínimo profesional, como entrenador, que debe tener cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Alta competición	5	25%
Competición	4	20%
Perfeccionamiento	10	50%
Iniciación	1	5%
Pre-tenis	0	0%
No es necesario	0	0%

La mitad de los entrenadores (50%) consideran que es necesario haber llegado a la fase de perfeccionamiento. Prácticamente la otra mitad (45%) eleva el nivel hasta competición o alta competición. Lo definen así: *"Para los cursos mínimos no hace falta que te venga un entrenador de alta competición, puede ser una persona con unos estudios medios, que haya hecho ya su curso de formación de monitor, entrenador y lo tenga bien controlado. Conforme vas subiendo, entonces tienen que entrar ya los que han hecho Masters y también los entrenadores que no tienen ningún título pero que están entrenando cada día"* (Ent. 3).

TABLA 50. Distribución del requisito mínimo profesional, como jugador, que debe tener cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Alta competición	6	30%
Competición	9	45%
Perfeccionamiento	4	20%
Iniciación	1	5%
Pre-tenis	0	0%
No es necesario	0	0%

Más exigentes se muestran los entrenadores respecto del nivel como jugador de los profesores de la Escuela de Formación de Entrenadores. Así, las tres cuartas partes (75%) cree que debieran haber llegado a competición o alta competición.

VII.2.1.1.2.D. Agente del diseño y actualización del material formativo

Para la elaboración de los textos debería existir una coordinación entre personas que tienen mucha experiencia en los circuitos y otras personas que se dedican a estudiar y pueden plasmarlo de forma más técnica. Esa es la opinión que hemos recogido del colectivo de entrenadores.

VII.2.1.1.2.D.a. Trabajo desarrollado por personas de un mismo sector profesional

TABLA 51. Distribución del perfil que han de tener los profesionales que deben elaborar el material formativo

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
a) Profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs	0	0%
b) Profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación	2	10%
c) Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica	1	5%

Como puede observarse en la tabla anterior, sólo el 15% de los entrenadores cree que la elaboración del material formativo debe recaer en un tipo de profesionales nada más.

VII.2.1.1.2.D.b. Trabajo desarrollado por personas de diversos sectores profesionales

TABLA 52. Distribución del perfil que ha de tener el conjunto de profesionales que deben elaborar el material formativo

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Trabajo conjunto de a) y b)	5	25%
Trabajo conjunto de a) y c)	1	5%
Trabajo conjunto de b) y c)	1	5%
Trabajo conjunto de a), b) y c)	10	50%

De manera clara, los entrenadores opinan que la elaboración del material formativo reclama un trabajo conjunto. Así, la mitad de ellos (50%) considera que deberían colaborar profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o del INEF, profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis y entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica.

Esta opinión queda reflejada durante las entrevistas: "*Tendrían que ser profesionales del tenis, con experiencia, que ya hayan trabajado en estos temas, y asesorados por otras personas que no hayan trabajado en eso, pero que tengan la experiencia para poder aportar sus conocimientos. Lo que pasa es que nosotros no vamos a saber escribir el texto. Nosotros podemos dar la idea de cómo se realiza, de lo práctico, y los técnicos en diseñar textos tienen que escribir exactamente cómo se desarrolla eso*" (Ent. 1).

VII.2.1.2. FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Además de creer que no resulta necesario un buen nivel de juego para ser entrenador de alta competición, los entrenadores sí consideran beneficioso el haber entrenado en las etapas de pre-tenis, iniciación, perfeccionamiento y competición antes de pasar a la alta competición porque eso te proporciona una serie de experiencias, te aporta más paciencia y posibilita que el tenis se contemple de forma más global.

VII.2.1.2.1. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

Examinemos ahora la opinión de los entrenadores sobre su participación en actividades de formación permanente.

TABLA 53. **Distribución de la calidad de la formación permanente ofrecida**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Muy mejorable	5	25%
Mejorable	10	50%
Normal	2	10%
Buena	2	10%
Excelente	1	5%

Los entrenadores se muestran bastante críticos, ya que el 75% opina que la formación ofrecida es mejorable o muy mejorable.

TABLA 54. **Distribución de la participación en actividades de formación permanente**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Muy escaso	7	35%
Escaso	7	35%
Normal	5	25%
Elevado	1	5%
Muy elevado	0	0%

El grado de participación en actividades de formación permanente de los entrenadores es mayoritariamente (70%) escaso o muy escaso.

VII.2.1.2.1.A. Actividades de tipo teórico

Aunque ya hemos visto que son poco participativos y críticos con la formación permanente que actualmente se ofrece, veamos a continuación las diferentes opiniones que de ellos hemos solicitado.

VII.2.1.2.1.A.a. Elaboración de conocimiento

TABLA 55. **Distribución en porcentajes del perfil profesional de las personas que les han impartido actividades de formación permanente**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Profesores de Facultades de CC. del Deporte o INEFs con docencia en tenis	16%	16.67
Profesores de la vía federativa	47%	20.74
Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición	29%	24.37
Dirigentes de la vía federativa	8%	11.63

Aunque los datos están condicionados por su gran variabilidad, observamos que casi la mitad de las personas (47%) que les han impartido actividades de formación permanente son profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis o de la Federación Internacional, seguidos de entrenadores de tenis con amplia experiencia

en la alta competición (29%), como reflejan las entrevistas: "*Creo que además de los que se han dedicado a la formación individual, en ir estudiando y avanzando, también hay que contar con la experiencia, y por lo tanto deberían tener cabida todas esas personas que han tenido una experiencia y la han vivido*" (Ent. 1).

VII.2.1.2.1.A.b. Recepción de conocimiento

TABLA 56. Distribución del empleo de los medios formativos para la recepción de conocimiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Asistencia a partidos "en vivo"	4.60	.60
Visionado de partidos televisados	3.65	1.23
Análisis de partidos en vídeo	2.70	1.13
Observación de entrenadores expertos durante el entrenamiento	3.35	1.27
Observación de jugadores en competición	4.65	.49
Lectura de artículos de revistas especializadas	2.45	1.05
Lectura de libros especializados	2.40	1.14
Empleo de CD roms especializados	1.80	.95
Uso de "Internet"	2.15	1.09
Asistencia a congresos, cursos y clinics de formación	2.25	1.07
Investigación individual	2.75	1.25
\bar{X} y σ conjunta	2.98	1.02

La valoración general queda difuminada (2.98) porque se contrarresta el gran empleo que hacen de la observación de jugadores en competición (4.65) y de la asistencia a partidos "en vivo" (4.60) con el poco uso que hacen de los medios más teóricos, como la lectura de documentos, siendo los menos valorados (1.80) el empleo de CD roms especializados y el uso de "Internet" (2.15). Ellos lo expresan en los términos que siguen: "*Cuando hablamos de alta competición, tú estás en torneos y recibiendo constantemente información de parte de otros jugadores y entrenadores, ves cómo entrena éste, ves cómo entrena el otro. Sinceramente, ni miro Internet. ¿Para qué voy a mandarle un E-mail a otro entrenador cuando nos vamos a tomar café muchas noches juntos?*" (Ent. 5).

VII.2.1.2.1.A.c. Intercambio de conocimiento

TABLA 57. Distribución del empleo de los medios formativos para el intercambio de conocimiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Investigación en grupo	2.40	1.14
Charlas y discusiones con otros entrenadores "en vivo"	4.25	.85
Charlas y discusiones entre entrenadores por "Internet" (chatear)	1.85	1.23
Charlas y discusiones con mis ayudantes	3.60	1.31
Participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo	1.65	.88
Realización de Master en tenis de alto rendimiento	1.30	.80
Participación en talleres de aprendizaje práctico	1.35	.75
Participación en mesas redondas y debates	2.15	1.14
Afiliación a una asociación de entrenadores	1.60	.88
\bar{X} y σ conjunta	2.23	1.00

La valoración general que ofrecen los entrenadores es bastante baja (2.23) porque ellos sólo suelen intercambiar conocimientos con otros entrenadores "en vivo" (4.25) y con sus ayudantes (3.60), mientras que el resto de opciones está infrutilizada, como estamos comprobando mediante las entrevistas: "Entre los entrenadores profesionales esto se hace continuamente porque cuando están viajando se reúnen constantemente y las conversaciones siempre giran en torno al tenis" (Ent. 1).

VII.2.1.2.1.A.d. Autoanálisis

TABLA 58. Distribución del empleo de los medios formativos para el autoanálisis

VARIABLES	\bar{X}	σ
Reflexión sobre mi propia experiencia	4.30	.66

Lo que sí parece claro, a la vista del resultado que muestra la tabla anterior, es que con mucha frecuencia (4.30) los entrenadores reflexionan sobre su propia experiencia.

VII.2.1.2.1.B. Actividades de tipo práctico

A continuación, ofrecemos la valoración aportada por los entrenadores sobre las actividades formativas que realizan en pista.

VII.2.1.2.1.B.a. Entrenamiento de jugadores

TABLA 59. Distribución del empleo de los medios formativos para el entrenamiento de jugadores

VARIABLES	\bar{X}	σ
Entrenamiento de jugadores ajenos	2.80	1.28

Se observa que el entrenamiento de jugadores ajenos no se descubre como una práctica excesivamente utilizada (2.80) entre los entrenadores a la hora de seguir formándose.

VII.2.1.2.1.B.b. Entrenamiento y competición propios

TABLA 60. Distribución del empleo de los medios formativos para el entrenamiento y competición propios

VARIABLES	\bar{X}	σ
Entrenamiento propio	3.50	1.28
Competición propia	3.00	1.62
\bar{X} y σ conjunta	3.25	1.45

Para seguir su formación, los entrenadores recurren al entrenamiento y competición propios de una manera habitual, aunque no con excesiva frecuencia (3.25).

VII.2.1.2.2. VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA Y OFERTA DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

Una vez examinado el uso que hacen de los diferentes medios formativos, veamos ahora la importancia que les conceden. Trataremos pues, de responder a los aspectos que deberían tenerse en cuenta a la hora de seleccionar el tipo de actividades.

VII.2.1.2.2.A. Actividades de tipo teórico

Al igual que en la anterior categoría, iremos viendo qué importancia les merece cada una de las actividades formativas de tipo teórico que han realizado o pueden realizar.

VII.2.1.2.2.A.a. Elaboración de conocimientoTABLA 61. **Distribución ideal en porcentajes del perfil profesional de las personas que deben impartir actividades de formación permanente**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Profesores de Facultades de CC. del Deporte o INEFs con docencia en tenis	27%	13.31
Profesores de la vía federativa	26%	14.65
Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición	38%	18.50
Dirigentes de la vía federativa	9%	10.50

A la vista de esta tabla, lo ideal para ellos sería que los entrenadores con gran experiencia impartieran más actividades y, en un segundo orden, con una participación similar, los profesores de Facultades de CC. del Deporte o INEFs y los profesores de la Escuela Nacional de Maestría de tenis que, como vimos en una tabla anterior, imparten más actividades de las que ellos creen que deberían impartir: "Creo que habría que tener en cuenta a muchos jugadores que han sido profesionales de toda la vida y a partir de ellos tener un equipo donde se vayan complementando todos" (Ent. 4).

VII.2.1.2.2.A.b. Recepción de conocimientoTABLA 62. **Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para la recepción de conocimiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Asistencia a partidos "en vivo"	4.70	.57
Visionado de partidos televisados	4.10	.79
Análisis de partidos en vídeo	4.00	.79
Observación de entrenadores expertos durante el entrenamiento	4.20	1.06
Observación de jugadores en competición	4.70	.47
Lectura de artículos de revistas especializadas	3.20	1.01
Lectura de libros especializados	2.95	1.10
Empleo de CD roms especializados	2.35	1.04
Uso de "Internet"	2.55	1.19
Asistencia a congresos, cursos y clinics de formación	3.10	1.17
Investigación individual	3.30	.98
\bar{X} y σ conjunta	3.55	.92

Comparando estos datos relativos a la importancia concedida con la opinión que ofrecieron sobre el uso que hacían de estos mismos medios formativos, debemos señalar que siguen valorando en mayor medida la asistencia a partidos "en vivo" y la observación de jugadores en competición (4.70 para ambas). La diferencia se encuentra en los demás medios, que si antes eran escasamente empleados, ahora

revisten una importancia moderada, lo que hace que la valoración general sea aceptable (3.55).

VII.2.1.2.2.A.c. Intercambio de conocimiento

TABLA 63. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el intercambio de conocimiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Investigación en grupo	3.30	.98
Charlas y discusiones con otros entrenadores "en vivo"	4.45	.69
Charlas y discusiones entre entrenadores por Internet (chatear)	2.05	1.39
Charlas y discusiones con mis ayudantes	4.10	1.21
Participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo	2.85	1.04
Realización de Master en tenis de alto rendimiento	3.15	.93
Participación en talleres de aprendizaje práctico	2.35	.99
Participación en mesas redondas y debates	3.30	.98
Afiliación a una asociación de entrenadores	2.75	1.16
\bar{X} y σ conjunta	3.14	1.04

Se mantiene la tendencia indicada en la tabla anterior, es decir, coinciden uso e importancia en las actividades más valoradas, como las charlas y discusiones con otros entrenadores "en vivo", y con sus ayudantes (4.45 y 4.10, respectivamente). Los entrenadores vuelven también a valorar un poco más la importancia de las demás actividades en comparación con el uso que hacen de ellas, por lo que la media general de las valoraciones se eleva a regular (3.14).

VII.2.1.2.2.A.d. Autoanálisis

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

TABLA 64. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el autoanálisis

VARIABLES	\bar{X}	σ
Reflexión sobre mi propia experiencia	4.30	.80

Como era de esperar, los entrenadores, además de realizar un uso intenso, también valoran en gran medida la importancia de la reflexión sobre su propia experiencia. Concretamente en este caso, uso e importancia presentan igual valoración (4.30).

VII.2.1.2.2.B. Actividades de tipo práctico

Pasamos ahora a evaluar, en la serie de apartados que siguen, las actividades de carácter práctico que llevan a cabo los entrenadores con el objetivo de seguir formándose.

VII.2.1.2.2.B.a. Entrenamiento de jugadores

TABLA 65. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el entrenamiento de jugadores

VARIABLES	\bar{X}	σ
Entrenamiento de jugadores ajenos	3.35	1.39

Por la regular valoración presentada (3.35), se desprende, a la vista del resultado contenido en la tabla anterior, que no es prioritario para los entrenadores entrenar a jugadores ajenos.

VII.2.1.2.2.B.b. Entrenamiento y competición propios

TABLA 66. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el entrenamiento y competición propios

VARIABLES	\bar{X}	σ
Entrenamiento propio	3.75	1.02
Competición propia	3.05	1.57
\bar{X} y σ conjunta	3.40	1.30

Para seguir formándose, los entrenadores otorgan cierta importancia (3.40) al entrenamiento y competición propios: "*Creo que me ayuda porque entonces puedo hacerle directamente las demostraciones yo mismo y no tengo que buscar otro jugador bueno para fijarse, ni tengo que usar tanto el vídeo*" (Ent. 6).

VII.2.1.2.3. DIFICULTADES PARA ACCEDER A LA FORMACIÓN PERMANENTE

Como seguimos anotando más adelante, el principal problema con el que se encuentra un entrenador para realizar las actividades de formación permanente es la absoluta falta de tiempo, ya que viajan durante 30 ó 35 semanas al año y sólo disponen de unas semanas para dedicar al descanso, estar con la familia y preparar a su jugador a nivel técnico y táctico.

VII.2.1.2.3.A. Dificultades para la asistencia a las actividades formativas

TABLA 67. Distribución de la principal dificultad con la que se encuentran para asistir a actividades de formación permanente

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Dificultades económicas	1	5%
Ocupaciones y responsabilidades familiares	0	0%
No poder desatender su trabajo	19	95%

Según los resultados de la tabla y al hilo del comentario anterior: *"El tiempo es la única dificultad. Es muy difícil, mientras tú estés viajando, con gente de elite, es muy difícil, porque el circuito no te permite estar dos semanas en casa"* (Ent. 2).

VII.2.1.2.3.B. Dificultades para el aprovechamiento de las actividades formativas

TABLA 68. Distribución del principal problema que encuentran en la oferta de actividades

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Escasa existencia de actividades científicas por vía federativa	5	25%
Escasa adaptación a las necesidades de los entrenadores	5	25%
Actividades excesivamente estereotipadas	2	10%
Actividades poco motivantes	4	20%
Insuficiente número de actividades de aplicación práctica	4	20%

No existe un único problema en la oferta de actividades, de ahí que todos los expuestos en la tabla presenten una mayor o menor incidencia en la formación de los entrenadores.

VII.2.1.2.4. ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN PERMANENTE

En general, los entrenadores apuestan por reunirse una o dos veces al año, con gente capacitada y miembros de la Escuela de Maestría para entablar coloquios. Otra posibilidad es que les sea remitida información, además de celebrar reuniones con los compañeros durante los torneos, aprovechando los encuentros para hablar de tenis.

VII.2.1.2.4.A. Alternativas a las dificultades para acceder a la formación permanente

Básicamente, los entrenadores plantean tres alternativas: formación en las pocas semanas libres, actividades más económicas y el evitar desplazamientos: *"Pues*

hacer algunas jornadas de estas con gente de alta competición, pero cortos, cuando se acabaran los torneos, al final de año que sabes que hay un mes o unas semanas” (Ent. 4). O también: *"Creo que la escuela de maestría lo que le gusta es hacer los cursos, pues ellos se trasladan a lo mejor a Barcelona y hacerlo durante unos días determinados y unas horas determinadas"* (Ent. 6).

VII.2.1.2.4.B. Alternativas a la oferta de actividades de formación permanente

Las condiciones que aparecen más frecuentemente se refieren al envío de información útil, cursos a distancia, realizar una serie de exámenes o proporcionarles un trabajo para que puedan leer en su tiempo libre. Concretamente, los entrenadores entrevistados sugieren: *"Llevar cosas preparadas, porque hay bastante tiempo muerto en los torneos. Individualmente puedes mirarte textos, ir leyendo, puedes hacer unos resúmenes o un pequeño análisis. Unas pautas y tener unos escritos, enviar más cosas pero menos densas, menos información pero más continuada. Además, vas a cenar con los compañeros o estás tomando algo en el club y también se pueden comentar estas cosas"* (Ent. 2).

Por último, reflejar otra opinión de los entrenadores: *"Que nos pasaran a nosotros información y entonces contrastarla con ellos y decirles si se puede llevar a la práctica, porque claro, una cosa son los teóricos. A nivel de coloquio, de debate, o que una persona haga una exposición sobre un estudio que haya hecho y que entonces los entrenadores demos nuestra opinión"* (Ent. 5).

VII.2.2. ESTUDIO 2: ANÁLISIS DIDÁCTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

A continuación profundizamos en los diversos aspectos referidos a la didáctica del entrenamiento de alta competición, siguiendo una metodología idéntica a la ofrecida en el Estudio 1.

VII.2.2.1. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

En este apartado abordamos las cuestiones relacionadas con las diferentes etapas en la formación del tenista y la planificación de la sesión.

VII.2.2.1.1. ETAPAS EN LA FORMACIÓN DEL TENISTA

En las entrevistas observamos que no se descubre como un problema empezar a practicar pronto el tenis, no debiéndose prohibir la competición a jugadores de poca edad ni tampoco limitar la edad para iniciarse en el profesionalismo. Lo que debe limitarse es el número de torneos, a fin de evitar que los jugadores se *quemem* o se lesionen.

VII.2.2.1.1.A. Objetivos de la formación del tenista

Respecto de los aspectos cuantitativos, los entrenadores creen que se debe entrenar unas 5 horas más la preparación física, de lunes a viernes, y sábado por la mañana. En el aspecto cualitativo, entrenamiento técnico-táctico por la mañana, y por la tarde disputar partidos, revelándose como el aspecto más importante que el jugador esté de acuerdo con el entrenador.

VII.2.2.1.1.A.a. Aspectos cuantitativos

TABLA 69. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de pre-tenis

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	4.85	.99
N.º máximo de jugadores por profesor	7.40	1.85
N.º de pistas por profesor	1.10	.31
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	2.00	1.03
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.00	0
Duración de cada sesión expresada en minutos	67.25	21.91
N.º de partidos amistosos por temporada	2.90	5.52
N.º de partidos interclubes por temporada	1.95	5.45
N.º de campeonatos oficiales por temporada	1.45	4.58

Como se trata de cuestiones independientes, vamos a comentarlas una por una. Para empezar, observamos que existe bastante unanimidad entre los entrenadores a la hora de fijar la edad de comienzo de la etapa pre-tenis, situándose esta en torno a los 5 años.

También se muestran de acuerdo los entrenadores en que el número máximo de jugadores por profesor sea de siete u ocho, disponiendo cada profesor de una pista de tenis.

Por otro lado, proponen dos días por semana de entrenamiento técnico-táctico, y una sesión de dicho entrenamiento esos días.

Respecto de la duración de cada sesión, la media observada (67.25) indica que lo adecuado para el colectivo de entrenadores sería una hora, pudiendo durar ésta un poco más.

Las mayores discrepancias surgen al evaluar el n.º de partidos amistosos, interclubes y campeonatos oficiales a disputar por temporada, ya que la mayoría prefiere que en esta etapa no se jueguen, contrastando con otros que apuntan hasta 20 ó 30 partidos.

TABLA 70. **Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de iniciación**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	6.90	1.02
N.º máximo de jugadores por profesor	6.65	1.79
N.º de pistas por profesor	1.20	.52
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	2.65	.99
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.00	0
Duración de cada sesión expresada en minutos	75.75	20.34
N.º de partidos amistosos por temporada	7.70	6.74
N.º de partidos interclubes por temporada	7.20	6.72
N.º de campeonatos oficiales por temporada	2.30	3.05

La edad media para comenzar la etapa de iniciación es de, aproximadamente, 7 años, con un máximo de, aproximadamente, 7 alumnos por profesor y una pista.

Se realizaría una sesión de entrenamiento técnico-táctico entre 2 y 3 días por semana, variando la duración de cada sesión entre una hora y una hora y media.

Nuevamente, nos encontramos con una excesiva variabilidad en las respuestas concernientes al n.º de partidos amistosos, interclubes y campeonatos oficiales por temporada, ya que las medias observadas indican la realización de unos 8 partidos amistosos, 7 partidos interclubes y 2 campeonatos oficiales, aunque las cifras varían ostensiblemente de un entrenador a otro.

TABLA 71. **Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de perfeccionamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	9.80	1.36
N.º máximo de jugadores por profesor	5.05	1.64
N.º de pistas por profesor	1.70	.57
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	3.95	.94
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.30	.47
Duración de cada sesión expresada en minutos	101.00	23.37
N.º de partidos amistosos por temporada	24.50	13.84
N.º de partidos interclubes por temporada	14.80	6.76
N.º de campeonatos oficiales por temporada	10.10	3.92

La etapa de perfeccionamiento, según los entrenadores, debe comenzar sobre los 10 años, bajando a 5 el n.º máximo de jugadores por profesor, y ya con dos pistas para entrenar.

También aumenta a 4 el n.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana, a veces en dos sesiones por día, siendo la duración de cada sesión de casi dos horas.

En cuanto a los partidos para disputar, la dispersión de las respuestas se hace menor, llegando a la conclusión de que deberían jugarse, aproximadamente, 25 partidos amistosos, 15 partidos interclubes y 10 campeonatos oficiales por temporada.

TABLA 72. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de competición

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	12.60	1.88
N.º máximo de jugadores por profesor	3.30	1.13
N.º de pistas por profesor	1.65	.59
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.35	.75
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.75	.55
Duración de cada sesión expresada en minutos	122.75	28.81
N.º de partidos amistosos por temporada	42.05	22.35
N.º de partidos interclubes por temporada	19.75	9.56
N.º de campeonatos oficiales por temporada	20.55	5.10

La edad para comenzar la etapa de competición se sitúa en torno a los 13 años, con 3 ó 4 jugadores por profesor en dos pistas.

Se realizarían entrenamientos técnico-tácticos en dos sesiones diarias durante 5 días a la semana, siendo la duración de cada sesión de 2 horas aproximadamente.

El n.º de partidos amistosos a disputar se eleva a 42, más 20 partidos interclubes y otros 20 campeonatos oficiales por temporada.

TABLA 73. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de alta competición

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	15.50	1.88
N.º máximo de jugadores por profesor	2.45	.89
N.º de pistas por profesor	1.40	.50
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.85	.37
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.90	.45
Duración de cada sesión expresada en minutos	125.25	28.90
N.º de partidos amistosos por temporada	58.85	23.80
N.º de partidos interclubes por temporada	3.95	4.93
N.º de campeonatos oficiales por temporada	28.10	3.64

Los entrenadores creen que a los 15 ó 16 años se debe entrar en la alta competición, donde cada profesor maneja un máximo de 2 ó 3 jugadores y se dispone de 1 ó 2 pistas para entrenar.

Estiman que deben realizarse dos sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día durante 6 días a la semana, siendo las sesiones de 2 horas aproximadamente. A este respecto: "*Considero que si trabaja bien y lo aprovecha, un par de horas por la mañana y una hora y media por la tarde de tenis son suficientes. Partir el entrenamiento tiene la ventaja de que tú afrontas el segundo entreno más fresco. Esto durante todos los días de la semana, excepto, a lo mejor, el sábado y el domingo si quieres o, a veces, también el sábado puedes hacer un entreno corto, más suave*" (Ent. 3).

Sería adecuado, además, jugar unos 60 partidos por temporada, más 4 partidos interclubes (aunque este dato es muy variable) y alrededor de 28 campeonatos oficiales por temporada.

VII.2.2.1.1.A.b. Aspectos cualitativos

Nada 1	Poco 2	Regular 3	Bastante 4	Mucho 5
------------------	------------------	---------------------	----------------------	-------------------

TABLA 74. **Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de pre-tenis**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.90	.45
Trabajar con material convencional	2.15	1.23
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	2.70	1.59
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.25	1.45
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.70	.92
Objetivos recreativos	4.55	.94
Objetivos educativos	4.75	.55
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.60	.82

En el marco de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de pre-tenis, los aspectos que los entrenadores juzgan más importantes en esta etapa se concretan en el trabajo con material adaptado a la edad del jugador (4.90) y los objetivos educativos (4.75), mientras que los objetivos competitivos (1.70) y el trabajo con materiales convencionales (2.15) se descubren como los aspectos que revisten una menor importancia.

Con relación a estos aspectos, los entrenadores dicen: *"Lo que tienes que hacer es que el chico o chica se divierta, haga deporte, y si le gusta el tenis le pones en la escuela de tenis, y después poco a poco ya se va viendo. Creo que si pones a un niño a entrenar a tope y lo orientas de esta manera con 7 u 8 años, a los 16 ya está harto de jugar a tenis. Creo que mucha competición en edades jóvenes es negativa"* (Ent. 6).

TABLA 75. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de iniciación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.80	.52
Trabajar con material convencional	2.55	1.28
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	2.90	1.29
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.05	1.50
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.85	.99
Objetivos recreativos	4.55	.89
Objetivos educativos	4.80	.41
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.55	.69

Se mantiene la tendencia vista en la etapa anterior, en la cual se prima el trabajo con material adaptado a la edad del jugador y los objetivos educativos (4.80 para ambos). También sigue considerándose como los aspectos menos importantes el trabajo con material convencional (2.55) y los objetivos competitivos (1.85), como se deduce de las entrevistas: *"El chico tiene que ir viendo qué es lo que le gusta y tiene que divertirse con lo que hace. La ilusión es una cosa de sentirla uno y no te la pueden imponer"* (Ent. 5).

TABLA 76. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de perfeccionamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.35	1.14
Trabajar con material convencional	4.10	1.07
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	3.80	1.01
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.85	1.39
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	3.05	1.36
Objetivos recreativos	4.00	1.26
Objetivos educativos	4.05	1.05
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.05	1.00

Esta etapa se revela como aquella en la que todos los aspectos empiezan a cobrar su importancia, siendo lo más valorado, y casi en igual medida, el uso de material

específico para la edad del jugador (4.35) y el de material convencional (4.10). Sólo se descuelgan, registrando una valoración regular (3.05), los objetivos competitivos.

TABLA 77. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de competición

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.00	1.41
Trabajar con material convencional	4.75	.91
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.35	1.23
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.45	1.54
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.25	.72
Objetivos recreativos	2.85	1.23
Objetivos educativos	3.25	1.41
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.95	1.36

Se produce un cambio en las prioridades al llegar a esta etapa, ya que el aspecto más valorado es ahora el uso de materiales convencionales (4.75), que por vez primera se impone al uso de materiales adaptados a la edad (4.00). Otros aspectos que suben de valoración son los objetivos competitivos (4.25) y el predominio en la práctica del tenis sobre otros deportes (4.35). El desarrollo de la motricidad básica (2.95) y los objetivos recreativos (2.85) se constituyen ahora en los aspectos menos importantes. Así, durante las entrevistas: *"El profesionalismo quiere decir que tú puedes ya entrenar como un profesional y tener catorce años y no jugar torneos ATP"* (Ent. 1).

TABLA 78. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de alta competición

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.00	1.52
Trabajar con material convencional	4.80	.89
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.55	1.23
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.15	1.57
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.80	.41
Objetivos recreativos	2.50	1.32
Objetivos educativos	3.15	1.46
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.65	1.53

Evidentemente, se mantiene la tendencia iniciada en la etapa anterior, donde prima el trabajo con materiales convencionales y los objetivos competitivos (4.80 para ambos) y pierden importancia los objetivos recreativos (2.50) y el desarrollo de la motricidad básica (2.65).

También profundizamos en las entrevistas sobre las exigencias de participación del jugador de tenis de alta competición por lo que al número de torneos por temporada se refiere: *"Me parece bien que haya un número de torneos para que se pueda jugar según la edad. A los profesionales no les puedes prohibir porque ya son personas mayores y hay mucha competencia para meterse entre los mejores del mundo. Lo que tiene que tener en cuenta él, su entrenador y su preparador físico es que muchas lesiones vienen de ese exceso de entrenamiento y competición. Es muy difícil parar y perder puntos, dinero y competición"* (Ent. 3).

VII.2.2.1.1.B. Metodología de la enseñanza del tenis

En este apartado abordamos diferentes cuestiones relacionadas con los métodos de enseñanza en el tenis de alta competición.

VII.2.2.1.1.B.a. Métodos de enseñanza en función de la estrategia en la práctica

TABLA 79. Distribución del empleo de la estrategia global para cada gesto técnico-táctico

VARIABLES	\bar{X}	σ
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	2.55	1.36
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	4.20	1.11
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	4.10	1.21

Atendiendo al resultado de la tabla, se observa un mayor uso de la estrategia global (ejecución del modelo en cuestión en su globalidad) en las fases de mantenimiento (4.20) y perfeccionamiento (4.10) del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido. En la fase de aprendizaje de un nuevo elemento, esta estrategia es poco usada (2.55).

Es lógico el resultado obtenido, desde el momento en que los jugadores de alta competición no necesitan apenas aprender ya nuevos elementos, como nos comentan los entrenadores en las entrevistas realizadas. Valga esta frase: *"A estos niveles, no se enseña ningún golpe, hay pequeñísimas variaciones en los movimientos"* (Ent. 2).

TABLA 80. Distribución del empleo de la estrategia analítica para cada gesto técnico-táctico

VARIABLES	\bar{X}	σ
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	4.30	.92
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	2.90	1.25
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	3.65	1.23

El empleo de la estrategia analítica (ejecución de un modelo por componentes hasta llegar a la globalidad) es más acusado en el aprendizaje de un nuevo elemento (4.30), ya que éstos necesitan más tiempo.

VII.2.2.1.1.B.b. Métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza

TABLA 81. Distribución del empleo de los diversos métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza

VARIABLES	\bar{X}	σ
Mando directo	3.05	1.05
Asignación de tareas	3.25	.91
Enseñanza recíproca	1.95	1.05
Microenseñanza	1.95	1.00
Enseñanza por grupos de nivel	3.40	1.10
Programas individuales	3.90	1.02
Descubrimiento guiado	4.00	1.03
Resolución de problemas	2.95	1.43
\bar{X} y σ conjunta	3.06	1.07

El estilo de enseñanza que más emplean los entrenadores es el descubrimiento guiado (4.00), además de los programas individuales (3.90). En el otro extremo encontramos el poco uso de la enseñanza recíproca y la microenseñanza (1.95 en ambos casos).

Estos resultados se observan también en las entrevistas, como es el caso de la preferencia por el descubrimiento guiado. Así: "*Creo que con jugadores así de alto nivel, tú tienes que trabajarles pero, muchas veces, sin que ellos se den cuenta de que lo estás trabajando. Hay que decirles las cosas pero muchas veces son ya ellos mismos los que se dan cuenta*" (Ent. 2).

VII.2.2.1.2. PLANIFICACIÓN DE LA SESIÓN

Tratamos en este nuevo apartado de enumerar los elementos que debe considerar un entrenador de tenis de alta competición a la hora de planificar la sesión de entrenamiento, y los medios humanos y materiales de que se sirve, para evaluar cómo sería el proceso de planificación de dicha sesión.

VII.2.2.1.2.A. Elementos a considerar en la planificación de la sesión

Vamos a analizar a continuación los criterios empleados en el proceso de planificación.

VII.2.2.1.2.A.a. Dedicación al proceso de planificación

TABLA 82. Distribución de la frecuencia con que planifican y preparan la sesión

VARIABLES	\bar{X}	σ
Frecuencia de planificación y preparación de las sesiones de entrenamiento	3.85	.93

Los resultados indican que los entrenadores planifican y preparan las sesiones de entrenamiento casi siempre (3.85) aunque, como vemos en las entrevistas, el entrenador a veces tiene que cambiar la planificación de la sesión diaria por el tema físico y de motivación del jugador: *"Normalmente son el jugador y el entrenador los que van planificando el tema de torneos y entrenamientos, aunque es complicado porque depende de cómo lo veas de cansado puedes hacerle jugar menos torneos y que descanse dos semanas, en función de cómo va la temporada"* (Ent. 6).

TABLA 83. Distribución del momento en que determinan las tareas definitivas que van a desarrollarse durante la sesión

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
El mismo día	9	45%
Un día antes	7	35%
Una semana antes	4	20%

Casi la mitad de los entrenadores (45%) determina el mismo día las tareas definitivas a desarrollar durante la sesión. Otro 35% resuelve sus dudas un día antes, y son muy pocos (20%) los que pueden hacerlo una semana antes.

Esta manera de planificar, prácticamente día a día, queda reflejada en las entrevistas, de manera que ellos lo atribuyen a los múltiples factores que influyen en estas decisiones, tales como el rendimiento del jugador, las lesiones, momento de la temporada, tipos de torneos a jugar: *"Es compleja porque tienes que ir viendo venir las cosas. A largo plazo es imposible y tienes que planificar siempre a corto y medio plazo. También hay torneos a los que tienes que ir obligado y esto condiciona el trabajo"* (Ent. 1).

TABLA 84. Distribución del tiempo dedicado para el diseño de una sesión de 1 hora de duración

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
1 hora o menos	18	90%
2 horas	2	10%
3 horas	0	0%
4 horas	0	0%
5 horas	0	0%
6 horas o más	0	0%

A la vista de los resultados de la tabla, se aprecia claramente cómo a los entrenadores no les supone mucho tiempo el diseño de sesiones de entrenamiento, pues el 90% emplea 1 hora o menos en preparar una sesión de 1 hora.

Por lo tanto, y confrontando estos datos con los derivados de las entrevistas en profundidad realizadas, se deduce que la planificación se constituye en una labor compleja, desde el momento en que exige el ir viendo cómo responde el jugador. Resulta imposible planificar a largo plazo, siempre a corto y medio.

De este modo, la estrategia a seguir según los entrenadores: *"Lo importante es, primero, hacer un planning general, y después ir haciendo como un plan a corto plazo porque, de pronto, el jugador empieza a jugar mejor de lo que tú habías pensado o se te lesiona, es decir, hay muchos cambios. Tú puedes tener planificado una cosa, te viene por la mañana el jugador y está cansado y lo que tú habías planificado lo haces, pero cambiando alguna cosita"* (Ent. 3).

VII.2.2.1.2.A.b. Criterios a valorar en el proceso de planificación

TABLA 85. Distribución de los criterios usados para confeccionar la sesión de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Hago lo que me hicieron a mí como jugador	2.75	1.48
Emplear fuentes documentales	2.15	.99
Planificar desde las necesidades del próximo torneo o competición	4.25	.85
Planificar desde las necesidades que veo en función del próximo partido	3.80	1.15
Tengo en cuenta el grado de "adaptación" del tenista al entrenamiento	3.95	.83
Tener una idea precisa del efecto que van a producirle los ejercicios	3.95	1.15
Entrenar en el mismo horario en el que se va a jugar	2.95	1.43
Entrenar considerando la climatología de la próxima competición	2.80	1.32
Entrenar considerando la altitud del lugar de la próxima competición	3.10	1.29
Entrenar considerando el tipo de pista de la próxima competición	4.80	.41
Entrenar considerando el tipo de pelotas de la próxima competición	4.05	1.10
Diseñar los entrenamientos a realizar durante la próxima competición considerando el material que se nos puede ceder	3.25	1.48
\bar{X} y σ conjunta	3.48	1.12

Según los datos mostrados en la tabla, los entrenadores entrenan fundamentalmente considerando el tipo de pista (4.80) y las necesidades de la próxima competición (4.25). Los demás criterios están moderadamente bien valorados, consiguiéndose una buena media general (3.48). El criterio menos usado por parte de los entrenadores es el empleo de fuentes documentales para realizar los ejercicios, tal como indican (2.15).

Los criterios más valorados coinciden con lo expuesto en las entrevistas, de tal manera que uno de los comentarios más extendidos se refiere a que hay que tener en cuenta el tipo de pista donde se jugará el siguiente torneo para entrenar en ese tipo de pista: *"Hay un período de entrenamiento que es el de pretemporada, dónde el físico es más duro. Conforme va llegando el comienzo de la competición procuras ir entrenando en pista rápida si vas a Australia y entrenas de otra manera, con un tenis más de ataque. Si vas a jugar en pista de tierra, pues entrenas en tierra y haces otro tipo de ejercicios"* (Ent. 3).

VII.2.2.1.2.A.c. Ayudas para el proceso de planificación

TABLA 86. Distribución de las personas que cuentan a la hora de planificar

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Planificar sólo	4	20%
Planificar con el ayudante en pista (segundo entrenador)	4	20%
Planificar con el preparador físico	2	10%
Planificar con el psicólogo	0	0%
Planificar con el médico	0	0%
Planificar con el fisioterapeuta	0	0%
Planificar con el dietista	0	0%
Planificar con el biomecánico	0	0%
Planificar con algunos integrantes del equipo técnico	3	15%
Planificar con todos los integrantes del equipo técnico	7	35%

La mitad de los entrenadores (50%) planifica con algunos o todos los integrantes del equipo técnico. La otra mitad opta por planificar solo, con el segundo entrenador o con el preparador físico.

TABLA 87. Distribución de las personas que serían ideales a la hora de planificar

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Planificar sólo	0	0%
Planificar con el ayudante en pista (segundo entrenador)	0	0%
Planificar con el preparador físico	1	5%
Planificar con el psicólogo	0	0%
Planificar con el médico	0	0%
Planificar con el fisioterapeuta	0	0%
Planificar con el dietista	0	0%
Planificar con el biomecánico	0	0%
Planificar con algunos integrantes del equipo técnico	5	25%
Planificar con todos los integrantes del equipo técnico	14	70%

La situación ideal para los entrenadores de tenis de alta competición sería planificar con algunos o con todos los integrantes del equipo técnico (95%), actuación que no siguen tan mayoritariamente, como hemos visto con anterioridad, seguramente por dificultades organizativas y limitaciones de tiempo para poder trabajar en una estructura multidisciplinar, al margen de la dificultad que supone el llevar un control de la planificación y una continua reestructuración de la misma por parte de diferentes personas, teniendo en cuenta que entrenador y jugador se encuentran prácticamente toda la temporada viajando de un torneo a otro por los distintos continentes: *"Tener un equipo profesional con gente que tiene más o menos experiencia en según qué áreas. Se trabaja con un equipo multidisciplinar, es decir, preparador físico, psicólogo, ayudante... Todo eso es fundamental a la hora de poder dar un servicio al jugador y todo tiene su importancia"* (Ent. 4).

TABLA 88. Distribución del empleo de las diferentes fuentes documentales para la planificación de las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Libros de texto	2.00	1.12
Artículos de revistas especializadas	2.20	1.01
Documentos fotocopiados y apuntes	2.30	1.17
Vídeos	3.40	1.19
Casetes	1.50	1.00
CD roms	1.45	1.00
"Internet"	1.65	1.09
\bar{X} y σ conjunta	2.07	1.08

Como era de esperar a la vista de análisis efectuados con anterioridad, el empleo de fuentes documentales entre los entrenadores para planificar las sesiones es bajo (2.07), destacando únicamente el uso del vídeo (3.40), claramente por encima del resto.

Todas estas conclusiones se muestran también en las diferentes entrevistas, en las cuales se comentan aspectos adicionales, como el hecho de que la mayoría de los jugadores de alta competición cuenta con un equipo formado por un entrenador, un preparador físico y un médico o fisiólogo. Apuntan también que las instituciones podrían ayudar enseñando a los entrenadores cómo se hace un vendaje o cómo se lleva la secretaría técnica de un club: "*Creo que lo mejor es que te enseñaran cosas accesorias, por ejemplo, un vendaje, o tener más nociones de preparación física y cómo se tendría que llevar una actitud de empresa, porque cuando los entrenadores acaban los van a buscar para llevar gestiones de empresa deportiva, llevar un club, la secretaría de un club deportivo*" (Ent.2).

VII.2.2.1.2.B. Diseño de las tareas de la sesión

Evaluamos a continuación tanto los ejercicios practicados durante las sesiones de entrenamiento de tenistas de alta competición, como la propia estructura de la sesión.

VII.2.2.1.2.B.a. Los ejercicios de la sesión

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
------------	-----------------	-------------------	--------------------------	---------------------

TABLA 89. Distribución de la frecuencia con que emplean la derecha durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Plana	3.35	1.23
Liftada	4.80	.52
Sobre-liftada	3.15	1.04
Cortada	1.70	.66
\bar{X} y σ conjunta	3.25	.86

La valoración general del uso de la derecha en las sesiones de entrenamiento es moderada (3.25), ya que combina la programación a diario que efectúan de la derecha liftada (4.80) con la poca práctica que realizan de la derecha cortada (1.70)

TABLA 90. Distribución de la frecuencia con que emplean el revés durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Plano	3.25	1.25
Liftado	4.80	.52
Sobre-liftado	3.05	1.23
Cortado	3.85	.81
Muy cortado (“chop”)	2.20	1.11
\bar{X} y σ conjunta	3.43	.98

Como sucede con la derecha, el revés que se entrena todos los días es el liftado (4.80), mientras que el revés muy cortado o “chop” no se entrena casi nunca (2.20). Las restantes formas de ejecutar el revés se ejercitan algunos o casi todos los días, lo que coincide con la valoración resultante al combinar todos los reveses (3.43).

TABLA 91. Distribución de la frecuencia con que emplean el servicio durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Primer servicio plano	4.65	.49
Primer servicio liftado	4.60	.68
Primer servicio cortado	4.35	.81
Segundo servicio plano	1.95	1.43
Segundo servicio liftado	4.79	.42
Segundo servicio cortado	3.85	1.09
\bar{X} y σ conjunta	4.03	.82

En este sentido, observamos que el servicio se evidencia como un golpe que se emplea de manera específica prácticamente todos los días (4.03), siendo los más utilizados el segundo servicio liftado (4.79) y el primer servicio plano y liftado (4.65 y 4.60, respectivamente). El servicio claramente menos usado es el segundo servicio plano (1.95).

TABLA 92. Distribución de la frecuencia con que emplean la volea durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
La volea a media altura	4.25	1.02
La volea alta	4.15	.93
La volea baja	4.30	.80
La volea plana o cortada desde la mitad de la pista	4.00	1.11
La volea liftada desde la mitad de la pista	3.25	1.29
La volea al cuerpo	2.70	1.22
La volea de dejada	2.55	1.15
La volea de globo	1.65	.99
\bar{X} y σ conjunta	3.36	1.06

En general, se trata de un golpe que se programa con cierta frecuencia (3.36), sobre todo la volea baja (4.30), a media altura (4.25) y alta (4.15), que son usadas prácticamente a diario. Por el contrario, la volea de globo (1.65) no se practica casi nunca.

TABLA 93. **Distribución de la frecuencia con que emplean el remate durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
El remate tras botar la pelota	3.20	1.20
El remate sin dejar botar la pelota	4.45	.89
\bar{X} y σ conjunta	3.83	1.05

Dentro de la buena frecuencia de uso general mostrada (3.83), se encuentran diferencias entre el uso programado a diario del remate sin dejar botar la pelota (4.45) y el empleo algunos días del remate tras botar la pelota (3.20).

TABLA 94. **Distribución de la frecuencia con que emplean el globo durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
El globo ofensivo	3.40	.88
El globo defensivo	3.45	.94
\bar{X} y σ conjunta	3.43	.91

El globo se revela como un golpe que se ejecuta específicamente algunos días (3.43), no existiendo mayor o menor diferencia de uso entre el globo ofensivo y el defensivo.

TABLA 95. **Distribución de la frecuencia con que emplean el resto durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
El resto ofensivo	4.50	.61
El resto defensivo	4.15	.81
\bar{X} y σ conjunta	4.33	.71

Otro golpe programado diariamente en las sesiones de entrenamiento es el resto (4.33), potenciándose más el resto ofensivo (4.50) que el de carácter defensivo (4.15).

TABLA 96. Distribución de la frecuencia con que emplean otros golpes durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
La dejada	2.80	1.01
El bote pronto	2.10	1.02
El golpe bajo de espaldas a la red	1.50	.76
El golpe de espaldas a la red entre las piernas	1.40	.75
Los golpes de aproximación a la red	4.30	.57
El passing-shot	3.85	.75
La contra dejada	2.35	1.14
\bar{X} y σ conjunta	2.61	.86

El resto de golpes no es excesivamente programado (2.61), si exceptuamos los golpes de aproximación a la red (4.30) y el *passing-shot* (3.85), que se entrenan de manera específica casi todos los días.

TABLA 97. Distribución de la frecuencia con que emplean las siguientes situaciones tácticas durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Servicio y subida a la red	3.70	.98
Resto y subida a la red	2.85	1.23
Resto	4.40	.68
Ejecución de golpes desde el fondo de construcción o de ataque	4.80	.41
Ejecución de golpes desde el fondo con intención defensiva	4.35	1.09
Ejecución de golpes de aproximación a la red	4.35	.59
Atraer al jugador contrario a la red	2.65	1.09
\bar{X} y σ conjunta	3.87	.87

En general, observamos que se programan específicamente casi todos los días las diferentes situaciones tácticas arriba descritas (3.87). La ejecución de golpes desde el fondo de la pista con intención no defensiva se desarrolla a diario (4.80), en tanto que atraer al jugador contrario a la red (2.65) y restar y subir (2.85) sólo se programan algunos días.

TABLA 98. Distribución del porcentaje de tiempo de trabajo dedicado a los siguientes aspectos durante la temporada

VARIABLES	\bar{X}	σ
Técnica	28%	14.64
Táctica	31%	12.13
Preparación física	26%	7.05
Preparación psicológica	15%	11.23

El tiempo de trabajo durante la temporada se divide casi por igual entre la técnica, la táctica, la preparación física y la psicológica, siendo ésta última la que

requiere menos tiempo que las demás, aunque los entrenadores no le quitan importancia por ello; al contrario, durante las entrevistas hemos podido observar que para ellos se constituye en un aspecto tan importante como los demás: *"El tema psicológico es el más importante, por la razón de que cualquier persona que tenga buen tenis, tendrá buenos golpes y cualquier persona que entrene físico, tendrá físico, pero la mentalidad es una cosa más difícil de trabajar"* (Ent. 2).

TABLA 99. **Distribución de la frecuencia de empleo de los diferentes medios de entrenamiento en la sesión**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Ejercicios al ritmo real de partido	4.65	.67
Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión	2.75	1.21
Ejercicios con máquina "lanzapelotas"	1.10	.31
Ejercicios en frontones	1.30	.73
Ejercicios en pistas marcadas	2.90	1.37
Uso de paneles	2.20	1.36
Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	1.05	.22
Medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	2.00	1.08
Medios audiovisuales en la propia pista de tenis	2.05	1.23
Entrenamientos con "cubos" sin secuencia lógica de partido	2.65	1.14
Entrenamientos con "cubos" con secuencia lógica de partido	4.25	.79
Entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos	4.55	.60
Entrenamiento basado en el peloteo entre los alumnos y el profesor	3.60	1.27
Situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	3.10	1.07
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	4.10	.85
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas	3.40	1.14
Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	4.00	.86
Sesiones de entrenamiento con un reducido número de golpes por sesión	2.10	.91
Entrenamiento en dobles para mejorar en individuales	2.80	.95

Los diferentes medios utilizados en la sesión presentan grandes diferencias en cuanto a la frecuencia con que se emplean. Así, los entrenadores procuran todos los días realizar ejercicios al ritmo real de partido (4.65) y realizar entrenamientos basados en intercambio de golpes entre alumnos (4.55): *"Mientras estás tirando pelotas también lo vas mirando aunque el ideal es que esté jugando con otro y tú mirándolo"* (Ent. 1). Por su parte, el uso de mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee (1.05) se muestra muy escaso, al igual que sucede con los ejercicios con máquina "lanzapelotas" (1.10) y en frontones (1.30).

VII.2.2.1.2.B.b. La estructura de la sesión

TABLA 100. Distribución del porcentaje de tiempo dedicado durante la sesión de entrenamiento a los siguientes aspectos

VARIABLES	\bar{X}	σ
Tiempo dedicado a las explicaciones	21%	12.31
Tiempo dedicado a la realización de las tareas	67%	11.63
Tiempo dedicado a la organización	12%	7.50

En una sesión de entrenamiento el aspecto que predomina, evidentemente, es el tiempo dedicado a la realización de las tareas, que supone hasta las dos terceras partes del tiempo total (67%). La otra tercera parte (33%) se distribuye entre las explicaciones y la organización.

TABLA 101. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios con relación a la estructura de la sesión

VARIABLES	\bar{X}	σ
Preguntar en la parte introductoria por algún problema físico	3.65	.99
Preguntar en la parte introductoria por el estado emocional	3.45	.89
Realizar en la parte introductoria una presentación general de los objetivos	3.60	1.10
Realizar el calentamiento general	4.80	.52
Realizar el calentamiento específico	4.10	1.21
Realizar juegos de calentamiento	3.25	1.29
Realizar el calentamiento general con el uso de la raqueta	3.20	1.51
Realizar juegos de calentamiento con el uso de la raqueta	2.70	1.08
Realizar un ejercicio divertido al final de la sesión	3.10	.79
Realizar ejercicios de estiramiento al final de la sesión	4.65	.67
Correr a un ritmo lento en la parte final de la sesión	2.75	1.55

Durante la parte introductoria de la sesión, casi todos los días realizan una presentación general de los objetivos (3.60), además de interesarse por el aspecto físico (3.65) y emocional (3.45) del jugador.

Posteriormente, y todos los días, realizan un calentamiento general (4.80) y también específico (4.10), pudiendo efectuarse algunos días juegos de calentamiento con o sin raqueta.

Para terminar la sesión, practican a diario la realización de ejercicios de estiramiento (4.65), dejando sólo para algunos días una carrera lenta o algún ejercicio divertido.

Sobre estos temas advertimos en las entrevistas: *“Tratamos de no tirar pelotas sin ton ni son, sino que es más importante ir corrigiendo e ir ayudando a que el*

jugador vaya haciendo lo que tenga que hacer sobre todo porque si no le explicas el por qué tampoco lo entiende” (Ent.4).

VII.2.2.2. DESTREZAS DE COMUNICACIÓN EN EL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

En el dominio de las categorías que siguen procedemos a efectuar un análisis pormenorizado de la presentación de las tareas motrices, así como de su explicación y de las posibles correcciones utilizadas por los entrenadores de tenis de alta competición.

VII.2.2.2.1. INFORMACIÓN INICIAL

Consideramos a continuación los diferentes medios para la presentación de las tareas motrices, así como las distintas fases en las que se estructura la información inicial de la tarea.

VII.2.2.2.1.A. Medios para la presentación de las tareas motrices

Analizamos igualmente en este apartado el grado de frecuencia con que los entrenadores de tenis de alta competición emplean los medios para la presentación de las tareas motrices.

VII.2.2.2.1.A.a. Canal visual

Nada 1	Poco 2	Regular 3	Bastante 4	Mucho 5
------------------	------------------	---------------------	----------------------	-------------------

TABLA 102. **Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios visuales para la presentación de las tareas motrices**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Demostración del entrenador	3.20	1.44
Demostración del jugador	3.15	1.23
Presentación visual mediante una ayuda tecnológica	2.15	1.27

No parece que el canal visual sea muy empleado por los entrenadores a la hora de presentar las tareas motrices. Sólo a veces el entrenador (3.20) o el jugador (3.15) hacen de "modelo", y aún menos se utilizan el vídeo u otras ayudas tecnológicas (2.15). Según las entrevistas: *"Se lo explico verbalmente, le añado alguna imagen porque lo puedo hacer yo también y normalmente los tensitas de alta competición lo entienden rápidamente, casi con tres palabras” (Ent. 3).*

VII.2.2.2.1.A.b. Canal auditivo

TABLA 103. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios auditivos para la presentación de las tareas motrices

VARIABLES	\bar{X}	σ
Descripción de entrenador	4.30	.73
Explicación del entrenador	4.40	.82

A diferencia de los medios visuales, resulta mucho más frecuente que el entrenador presente la tarea verbalmente (4.30), proporcionando razones que justifiquen la técnica correcta (4.40). Así, en las entrevistas: *"Normalmente lo llamas a la red y se lo explicas verbalmente. Suele ser suficiente con lo verbal, aunque a veces hay que realizarlo dos o tres veces"* (Ent. 1).

VII.2.2.2.1.A.c. Canal kinestésico

TABLA 104. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios kinestésicos para la presentación de las tareas motrices

VARIABLES	\bar{X}	σ
Proporcionar información propioceptiva	2.70	1.38

Se constata que esta vía (2.70) es aún menos utilizada que la visual y que, evidentemente, el canal auditivo. Según los entrevistados, el procedimiento de explicar mientras van moviendo al jugador no suele realizarse, entre otras razones, porque: *"Más que manipulación lo que se hace es que tú lo realizas como se tiene que realizar y luego ellos lo hacen. Eso de manipular ellos ya lo ven como de niño pequeño"* (Ent. 1).

VII.2.2.2.1.B. Fases de la información inicial de la tarea

Veamos cómo los entrenadores consiguen introducir y explicar la tarea a sus pupilos de manera que puedan posteriormente lanzarla.

VII.2.2.2.1.B.a. Ganar la atención de los alumnos

TABLA 105. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para ganar la atención de los tenistas durante la presentación de las tareas

VARIABLES	\bar{X}	σ
Utilizar una disposición espacial fija de los jugadores	2.40	1.47
Emplear un lugar concreto donde transmitir la información	2.60	1.19
Exigir el silencio, no comenzando hasta ser escuchado	4.00	.79
Utilizar recursos didácticos, como es la pizarra	2.00	1.21
\bar{X} y σ conjunta	2.75	1.17

Se obtiene una media general algo baja (2.75) porque los entrenadores, con vistas a ganar la atención de los tenistas, sólo exigen silencio para poder ser escuchados por todos los jugadores (4.00). Los demás recursos didácticos, como la pizarra, son mucho menos utilizados (2.00).

VII.2.2.2.1.B.b. Introducción de la tarea

TABLA 106. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para introducir la tarea

VARIABLES	\bar{X}	σ
Anunciar directamente la actividad	4.30	.66
Enlazar la explicación con una tarea anterior	4.10	.79
Dar confianza al alumno	4.45	.51
Valorar el contenido de la tarea	4.50	.61
\bar{X} y σ conjunta	4.34	.64

La buena valoración conjunta que presentan los datos (4.34) se debe a que el colectivo de entrenadores utiliza varios recursos para introducir la tarea, y todos ellos muy frecuentemente, como valorar el contenido de la tarea (4.50), dar confianza al alumno (4.45), anunciar directamente la actividad (4.30) o enlazar la explicación con una tarea ya conocida (4.10): "*Entre ejercicio y ejercicio estás hablando pero no es una clase donde hay un profesor y un alumno, es un intercambio constante de información*" (Ent. 5).

VII.2.2.2.1.B.c. Explicación de la tarea

TABLA 107. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para explicar la tarea

VARIABLES	\bar{X}	σ
Explicar y demostrar la tarea con palabras que den una imagen clara	4.50	.51
Transmitir los detalles más técnicos	4.35	.67
Proporcionar información acerca de las razones que justifican la práctica	4.10	.85
Los objetivos que presentamos se refieren a la intención que deseamos lograr	4.00	1.03
\bar{X} y σ conjunta	4.24	.77

De nuevo, nos encontramos con una alta valoración conjunta (4.24) debido a que los entrenadores emplean varios recursos para explicar la tarea y todos ellos frecuentemente. Por lo tanto, a la hora de realizar la explicación abordan los siguientes recursos: explican y demuestran eficazmente la tarea, transmiten los detalles más técnicos, dan razones que justifican la práctica y muestran aquello que desean lograr: “ *Hay cosas que tienes que explicarle y cuando lo hace bien le refuerzas haciendo más incidencia en lo positivo que en lo negativo*” (Ent. 5).

VII.2.2.2.1.B.d. Lanzamiento a la tarea

TABLA 108. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para lanzar la tarea

VARIABLES	\bar{X}	σ
Estimular reforzando el objetivo, recordando el fin perseguido	4.40	.68
Estimular a la autoevaluación del jugador	3.70	1.13
Invitar al descubrimiento	3.90	1.02
Estimular a que el jugador actúe al máximo de sus posibilidades	4.45	.60
Estimular para la cooperación	3.85	.88
Estimular para el reto	4.20	.77
Estimular para la competición	4.55	.69
\bar{X} y σ conjunta	4.15	.82

Sigue la tendencia, por parte de los entrenadores, de utilizar frecuentemente todos los recursos didácticos a su alcance para, en este caso, lanzar la tarea (4.15). Aquí, y por no mencionar todas, destaca el uso que hacen de la estimulación para la competición (4.55), la estimulación para que el jugador actúe al máximo de sus posibilidades (4.45) y recordando el fin perseguido (4.40), observando en las entrevistas que: “*Cuando la gente tiene 18 años puedes estar parando y hablando con él hasta conseguir lo que tú quieres de esta persona, buscando el mayor número de ejercicios para sacarle el mayor provecho a este jugador. En grandes*

campeones, si no pasa nada raro, lo importante es que hagan el trabajo y al acabar cada ejercicio comentarlo para ver cómo ha ido” (Ent. 2).

VII.2.2.2.2. FEEDBACK

En este apartado consideramos todos los aspectos utilizados por el colectivo de entrenadores en torno a la corrección de la ejecución de las tareas.

VII.2.2.2.2.A. Variables de aprendizaje en la aplicación del *feedback*

Vamos a valorar el empleo que de los diferentes recursos didácticos hacen los entrenadores cuando corrigen la ejecución "feedback" de los jugadores. Además, durante las entrevistas, profundizamos sobre las posibilidades y limitaciones de corrección que implica el sistema de cubos o cestos: *"Mientras estás tirando pelotas también lo vas mirando aunque el ideal es que esté jugando con otro y tú mirándolo detrás porque cuando tú lanzas bolas y quieres tener más atención pues no se las tiras tan rápidas y puedes mirar más lo que hace. La ventaja de estar próximo al jugador mientras entrenan jugador y jugador es que él se puede sentir más motivado porque te tiene más cerca y puedes estar en más ángulos” (Ent. 1).*

VII.2.2.2.2.A.a. Con relación a la cantidad

TABLA 109. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución feedback de los jugadores respecto a la cantidad

VARIABLES	\bar{X}	σ
Dar información de todos los aspectos de la tarea	3.10	1.29
Dar información de pocos aspectos, los más relevantes	3.80	1.06

Los entrenadores, cuando corrigen la ejecución *feedback* de los jugadores, proporcionan información sólo de los aspectos más relevantes (3.80), aunque a veces también tienen que dar información de todos los aspectos de la tarea (3.10), como comentan en las entrevistas: *"Puede ser que él no entienda bien lo que le estás pidiendo. Entonces lo mejor es desplazarte allí y explicarle bien, haciéndole tirar las bolas a él para que se fije en mi gesto” (Ent. 6).*

VII.2.2.2.A.b. Con relación a la frecuencia

TABLA 110. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución feedback de los jugadores respecto a la frecuencia

VARIABLES	\bar{X}	σ
Dar información tras cada ejecución	2.65	1.57
Dar información cada 4 a 5 ejecuciones	3.95	1.05

A la vista de los resultados contenidos en la tabla anterior, hemos de anotar, cuando efectúan la corrección, los entrenadores raramente dan la información tras cada ejecución (2.65), siendo más frecuente que la proporcionen una vez completadas 4 ó 5 ejecuciones: "Yo no paro el ejercicio a no ser que vea un auténtico desastre y con estos jugadores es poco común, por lo que espero hasta que se acaba el ejercicio" (Ent.2).

VII.2.2.2.A.c. Con relación a la precisión

TABLA 111. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución feedback de los jugadores respecto a la precisión

VARIABLES	\bar{X}	σ
Dar información analítica, centrada en el error concreto	3.65	1.35
Dar información global, orientaciones genéricas sobre la ejecución errada	3.20	1.40

En este aspecto, los entrenadores prefieren *ir al grano*, y corrigen dando información sobre el error concreto (3.65), por encima de orientaciones genéricas sobre la ejecución errada (3.20).

VII.2.2.2.A.d. Con relación al momento

TABLA 112. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución feedback de los jugadores respecto al momento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Dar información nada más terminar la ejecución	3.65	1.39
Dar la información pasados entre 6 y 20 segundos tras la ejecución	3.30	1.49
Dar la información pasados más de 20 segundos tras la ejecución	1.70	.80

Por lo que se refiere al momento para dar la información, los entrenadores suelen expresarla nada más terminar la ejecución (3.65) o bien pasados unos segundos

(3.30), siendo bastante más raro (1.70) que lo hagan pasados más de 20 segundos tras la ejecución.

VII.2.2.2.B. Tipología del feedback

Nada 1	Poco 2	Regular 3	Bastante 4	Mucho 5
-----------	-----------	--------------	---------------	------------

TABLA 113. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes tipos de feedbacks al dar información a los jugadores para corregir su ejecución

VARIABLES	\bar{X}	σ
Evaluativo	4.15	.88
Descriptivo	3.65	.88
Explicativo	4.35	.67
Prescriptivo	4.40	.75
Interrogativo	3.65	1.09
\bar{X} y σ conjunta	4.04	.85

Los diferentes tipos de *feedbacks* son generalmente bastante utilizados por los entrenadores al dar información para corregir su ejecución (4.04). Dentro de la buena valoración general, destacamos el tipo prescriptivo, que proporciona al jugador la forma de solventar el problema detectado (4.40), y el explicativo, consistente en informar sobre las causas del problema o del error en la ejecución (4.35): "*Creo que siempre hay un trato y una manera de explicarlo que le entre bien y sin agresividad. Tratamos de no tirar pelotas sin ton ni son, sino que es más importante ir corrigiendo e ir ayudando a que el jugador vaya haciendo lo que tenga que hacer sobre todo porque si no le explicas el por qué tampoco lo entiende*" (Ent.4).

VII.2.2.2.C. Recursos didácticos para optimizar la conducta de corrección

TABLA 114. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para mejorar la conducta de corrección

VARIABLES	\bar{X}	σ
Planificar la observación	3.10	1.07
Prever los errores tipo	3.70	.86
Aumentar los planos de visión del entrenador	3.05	1.15
Desarrollar una actitud muy dinámica	3.30	1.13
Prever la evolución por la pista	3.40	.94
Determinar un criterio de prioridad en la atención a los alumnos	3.10	1.25
Utilizar un lenguaje positivo en la corrección	4.30	.80
Garantizar las condiciones de control de la clase	4.00	.79
Desarrollar la autonomía de los alumnos	2.70	1.30
\bar{X} y σ conjunta	3.41	1.03

La valoración conjunta es regular (3.41), mezclándose recursos muy utilizados, como el uso de un lenguaje positivo en la corrección (4.30) y garantizando las condiciones de control de la clase para facilitar las posibilidades de enseñanza (4.00,) con alguno menos empleado, como el desarrollo de la autonomía de los alumnos, facilitando que asuman papeles de corrector del compañero y de autocorrección (2.70).

En este sentido, las entrevistas muestran un alto grado de acuerdo con estos resultados, de tal manera que los entrenadores nos comentan que, en cuanto a los recursos didácticos utilizados para corregir la ejecución, siempre hay que tener un trato y una manera de explicar que les *entre* bien a los jugadores, sin agresividad y teniendo muy buena psicología: "*Lo que hago al final siempre es animarle mucho y decirle que lo está haciendo bien para motivarlo y subirle la moral, siempre muy positivo*" (Ent.5).

VII.2.2.3. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN EN EL ENTRENAMIENTO DEL TENIS

Se trata en este caso de considerar el rendimiento del tenista y analizar el contexto asociado a dicho jugador.

VII.2.2.3.1. OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DEL TENISTA

En esta categoría establecemos las pautas que rigen la observación y el rendimiento del jugador de tenis.

VII.2.2.3.1.A. Áreas de evaluación del rendimiento del tenista

Veamos ahora las diferentes valoraciones que los entrenadores ofrecen ante los diferentes aspectos considerados.

VII.2.2.3.1.A.a. Evaluación de los diferentes aspectos de manera aislada

TABLA 115. Distribución del grado de frecuencia con que evalúan a los jugadores según los siguientes aspectos aislados

VARIABLES	\bar{X}	σ
Extracción de los antecedentes del jugador	3.05	1.54
Aspectos técnicos	3.90	1.25
Aspectos tácticos	4.20	.70
Aspectos físicos	4.05	.94
Aspectos psicológicos	3.70	1.42
Aspectos médicos	3.35	1.04
Aspectos fisioterapéuticos	2.90	1.17
Aspectos biomecánicos	2.60	1.05
Aspectos dietéticos	3.40	.88
\bar{X} y σ conjunta	3.46	1.11

En general, los diferentes aspectos considerados presentan una buena valoración (3.46), lo que indica que los entrenadores evalúan a sus jugadores con cierta constancia. Concretamente, los aspectos tácticos (4.20) y físicos (4.05) son los más frecuentemente evaluados, evidenciándose los aspectos biomecánicos (2.60) y fisioterapéuticos (2.90) como los que se evalúan con menor frecuencia.

En las entrevistas, vemos que ellos consideran que, en cuanto al aspecto físico, los preparadores físicos efectúan las pruebas necesarias, y, a nivel técnico-táctico, ellos evalúan tanto en entrenamientos, como en los partidos, aunque a veces sea una evaluación estrictamente visual, todo ello dentro del poco tiempo que proporcionan los torneos para mejorar los fallos. También muestran una especial preocupación por los aspectos psicológicos y de nutrición, que consideran están todavía un tanto atrasados: *"El preparador físico hace su evaluación, tú también haces sobre la preparación física en los partidos o en los entrenos puedes hacer una evaluación. A nivel técnico-táctico también puedes hacer evaluaciones tanto en entrenamientos como en partidos y normalmente estos jugadores tienen ya un médico que les hace una revisión y una dieta, aunque el tema de nutrición está más atrasado"* (Ent. 1).

VII.2.2.3.1.A.b. Evaluación de los diferentes aspectos de manera integrada

TABLA 116. Distribución del grado de frecuencia con que evalúan a los jugadores según los siguientes aspectos aislados

VARIABLES	\bar{X}	σ
Evaluación integrada de los aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos	4.25	1.12

Al hilo de los anteriores resultados, obtenemos una alta frecuencia de evaluación en los entrenadores a la hora de considerar los aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos conjuntamente (4.25), coincidiendo con los datos de la entrevista, que reflejan la importancia de trabajar en equipo: "*Como entrenador tengo mi grupo, el preparador físico, un psicólogo que me ayuda y hacemos un equipo que casi hablamos todos los días*" (Ent. 3).

VII.2.2.3.1.B. Instrumentos de observación y evaluación del tenista

Siguiendo en el entorno de los aspectos relacionados con la observación y evaluación del tenista, consideremos ahora los diferentes instrumentos empleados.

VII.2.2.3.1.B.a. Planillas de observación

TABLA 117. Distribución del grado de frecuencia con que emplean las planillas de observación durante la sesión de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
En situación real de juego	3.30	1.63
En situación de juego modificada	2.50	1.24

Este instrumento no es excesivamente utilizado por los entrenadores, ni en situación real de juego (3.30) ni en situación de juego modificada (2.50): "*Es que el tema de apuntar y decir que has hecho 30 errores no forzados... Se puede hacer pero, a veces, es engañoso porque no es lo mismo un error con una ventaja que en un 0/15 y ahí hay temas psicológicos, de concentración*" (Ent. 1).

VII.2.2.3.1.B.b. Grabación en vídeo

TABLA 118. Distribución del grado de frecuencia con que emplean las grabaciones en vídeo durante la sesión de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
En situación real de juego	3.60	1.10
En situación de juego modificada	2.55	1.28

Un poco más empleadas son las grabaciones de vídeo durante la sesión de entrenamiento, sobre todo en situación real de juego (3.60): *"Hay entrenadores que creen que con su capacidad ya de verlo tienen bastante, es una cuestión de maneras de ser. Puedes coger en vídeo también a los jugadores y verlo y pasárselo a ellos"* (Ent. 3).

VII.2.2.3.1.B.c. Otros instrumentos tecnológicos

TABLA 119. Distribución del grado de frecuencia con que emplean otros instrumentos tecnológicos durante la sesión de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
En situación real de juego	2.55	1.47
En situación de juego modificada	2.40	1.43

Los demás instrumentos tecnológicos presentan un escaso empleo, como ya hemos podido comprobar en otros apartados de este mismo estudio.

VII.2.2.3.1.B.d. Cuestionarios

TABLA 120. Distribución del grado de frecuencia con que emplean cuestionarios

VARIABLES	\bar{X}	σ
Cuestionarios	2.50	1.32

Tampoco es frecuente que los entrenadores ofrezcan cuestionarios a sus jugadores como instrumento para evaluarlos (2.50), como expresan durante las entrevistas: *"Eso es práctico todo, las teorías, los papeles y esto, las estadísticas no te van a enseñar a pegar un golpe"* (Ent. 4).

VII.2.2.3.1.B.e. Autoinformes del jugador

TABLA 121. Distribución del grado de frecuencia con que emplean autoinformes del jugador

VARIABLES	\bar{X}	σ
Autoinformes del jugador	3.15	1.18

Para evaluar al jugador, el entrenador recurre a veces (3.15) al propio jugador, para que éste le presente informes sobre su propia experiencia.

VII.2.2.3.2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Para esta categoría analizamos de qué manera los entrenadores guardan relación con el ambiente del jugador, bien en el contexto del club o bien en el contexto social y familiar.

VII.2.2.3.2.A. Contexto del club

Pasamos en este aspecto a considerar las diferentes relaciones que mantienen los entrenadores con las personas que se mueven dentro del club donde entrena.

VII.2.2.3.2.A.a. Conocimiento y adecuación a los objetivos del club donde se trabaja

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

TABLA 122. Distribución del grado de acuerdo con las siguientes consideraciones relacionadas con el conocimiento y adecuación a los objetivos del club

VARIABLES	\bar{X}	σ
Conocer las características de la estructura y funcionamiento del club	4.10	.64
Tener en cuenta y procurar adecuarme a los objetivos del club	4.05	.69
\bar{X} y σ conjunta	4.08	.67

Los entrenadores muestran un buen grado de acuerdo general (4.08), tanto en el conocimiento de las características de la estructura y funcionamiento del club (4.10), como en la adecuación a los objetivos de dicho club (4.05).

VII.2.2.3.2.A.b. Relación personal con los otros entrenadores del club donde se trabaja

TABLA 123. Distribución del grado de acuerdo con las siguientes consideraciones respecto a la relación personal con los otros entrenadores del club

VARIABLES	\bar{X}	σ
Mantener buena relación con otros entrenadores	4.70	.47
Trabajar en grupo con otros entrenadores	4.45	.60
\bar{X} y σ conjunta	4.58	.54

Hay que destacar la excelente valoración conjunta que presentan los datos de la tabla (4.58), por lo que deducimos que existe una muy buena relación entre los entrenadores (4.70), y trabajan asiduamente en grupo dentro del club donde entrenan (4.45).

A este respecto, las entrevistas reflejan que tener una buena relación con el resto de entrenadores se revela vital, ya que muchas veces la información que uno puede obtener de estos entrenadores es muy importante. Además, se desprende que hay buen ambiente entre ellos, trasladándolo también a los jugadores: "*Tener una buena relación es vital porque te ves cada día, estás fuera de casa y es bueno tener una buena relación porque la información que tú puedas sacar de esos entrenadores es importante. A raíz de la erupción de nuevos entrenadores con jugadores jóvenes se ha creado un ambiente muy bueno y esa buena relación entre los entrenadores también ha beneficiado a la buena relación entre los jugadores*" (Ent. 1).

VII.2.2.3.2.A.c. Relación con los diferentes cargos directivos del club donde se trabaja

TABLA 124. Distribución del grado de acuerdo con las siguientes consideraciones respecto a la relación con diferentes cargos directivos del club

VARIABLES	\bar{X}	σ
Relacionarse a menudo con los directivos del club donde entrena	3.30	1.03

La relación de los entrenadores con los directivos del club donde entrenan es moderadamente buena (3.30). En este sentido, las entrevistas nos muestran la creencia, por parte de los entrenadores, de que a los directivos de un club se les debe tratar como a cualquier otra persona: "*Creo que como cualquier persona normal. No le veo ningún problema*" (Ent. 2).

VII.2.2.3.2.A.d. Relación con la masa social del club donde se trabaja

TABLA 125. Distribución del grado de acuerdo con las siguientes consideraciones respecto a la relación con masa social del club

VARIABLES	\bar{X}	σ
Relacionarse a menudo con la masa social del club	3.80	.95

Respecto de la relación que mantienen con la masa social del club, los entrenadores muestran un buen grado de acuerdo (3.80) a la hora de relacionarse a menudo con los socios.

VII.2.2.3.2.B. Contexto social

Valoramos en el apartado que sigue el grado de relación que mantienen los entrenadores con el entorno afectivo del jugador, bien con familiares, bien con sus amistades.

VII.2.2.3.2.B.a. Conocimiento de los principales problemas sociales de los jugadores

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

TABLA 126. Distribución del grado de acuerdo con las siguientes consideraciones respecto al conocimiento de los principales problemas sociales de los jugadores

VARIABLES	\bar{X}	σ
Conocer problemas y dificultades en los contextos escolares y extraescolares	3.75	.85
Prever las futuras opciones laborales de los tenistas	3.20	1.32
\bar{X} y σ conjunta	3.48	1.09

El conocimiento que tienen de los problemas sociales de los jugadores es moderadamente bueno (3.48), dominando más los problemas en contextos escolares y extraescolares (3.75) que previendo las posibles opciones laborales de sus jugadores después del tenis (3.20).

VII.2.2.3.2.B.b. Relación con el entorno familiar y social de los jugadores

TABLA 127. Distribución del grado de acuerdo con las siguientes consideraciones respecto al conocimiento de los vínculos afectivos del jugador

VARIABLES	\bar{X}	σ
Me relaciono a menudo con los padres de los jugadores	3.80	1.01
Sé lo que los padres esperan de sus hijos como jugadores	3.95	.94
Los padres saben lo que yo pretendo y la labor que estoy llevando a cabo	3.90	.91
Conozco el entorno afectivo del jugador no directamente vinculado a los padres (amistades, pareja...)	4.15	.81
\bar{X} y σ conjunta	3.95	.92

La relación de los entrenadores con el entorno familiar y social de los jugadores es fluida y constante (3.95), consiguiendo saber lo que los padres esperan, dando a conocer lo que pretenden y conociendo las amistades del jugador más allá de la familia.

Además, y según las entrevistas, creen que no se puede olvidar que los padres son los padres y, en definitiva, los que pagan. Por otra parte, consideran los motivos por los que los jugadores cambian tanto de entrenador : "*A veces hay problemas con los padres que se quieren meter más de lo que deben y con el manager también hay problemas. Es importante tener buena relación con otros entrenadores para quedar a entrenar o charlar. Sobre los cambios de entrenador el problema es muchas veces económico y otras veces porque los resultados van mal, la relación empieza a ir peor y es conveniente cambiar*" (Ent. 6).

Por último, creen que uno de los principales problemas que tienen es la dependencia económica del jugador, además de los diferentes intereses creados que existen: "*El coach profesional tiene una clara desventaja y es que depende directamente del jugador y no de un club en lo económico. Está el tema de los managers que tienen unos intereses y que muchas veces no hacen un trabajo a favor del jugador*" (Ent. 1).

VII.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Vamos a considerar ahora los datos (cuantitativos y cualitativos) referidos a los jugadores. Antes de proceder a su análisis, cabe recordar que hemos trabajado con jugadores o jugadoras españoles que se encontraban durante las tres últimas temporadas (temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000) situados, en algún momento de estas temporadas, entre los 100 primeros del *ranking* “ATP” o “WTA” en la modalidad de individuales.

El número de jugadores que cumple con los requisitos mencionados es de 32, estando nuestro estudio compuesto de 23 cuestionarios y 3 entrevistas. Básicamente, este informe utilizará la metodología desarrollada para el anterior.

VII.3.1. ESTUDIO 1: ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Como ya sucedió en el anterior informe, pasamos a comentar los resultados obtenidos para los jugadores, tanto para los datos generales, como para los aspectos de la formación.

VII.3.1.0. DATOS GENERALES

Mediante siete variables de carácter introductorio, empezamos a saber cómo es el jugador de tenis de alta competición, constituyéndose estas variables en elementos de vital importancia, desde el momento en que nos permiten fijar el contexto en el que nos moveremos.

VII.3.1.0.1. SEXO

TABLA 128. **Distribución del sexo**

TABLA DE FRECUENCIAS		
	N	%
Mujer	18	78%
Hombre	5	22%

A la vista de los resultados que refleja la tabla anterior, podemos apreciar nítidamente cómo el porcentaje de hombres (78%) se descubre mayoritario en esta población, siendo la proporción de jugadoras de, aproximadamente, una cuarta parte (22%) del total de personas que componen el colectivo de los jugadores de tenis de alta competición.

VII.3.1.0.2. EDADTABLA 129. **Distribución de la edad**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
25 años o menos	14	61%
De 26 a 35 años	8	35%
De 36 a 45 años	1	4%
46 años ó más	0	0%

Un elevado número de jugadores (61%) no ha cumplido los 26 años, en tanto que el 39% restante se encuentra por encima, incluyendo uno de ellos, que sobrepasa los 35 años. Evidentemente, la última categoría (46 años o más) se encuentra desierta.

VII.3.1.0.3. EXPERIENCIA COMO ENTRENADORTABLA 130. **Distribución de la circunstancia de ser entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Sí	1	4%
No	22	96%

Se aprecia claramente cómo la abrumadora mayoría (96%) de los jugadores no ejerce además como entrenadores. Obviamente, la principal causa es que aún continúan jugando profesionalmente.

TABLA 131. **Distribución de los años como entrenador**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Cuántos años ha ejercido como entrenador	1	0

El único jugador que también ejerce como entrenador sólo lleva un año en esta situación.

TABLA 132. **Distribución de la categoría del jugador entrenado**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Profesional (puntos ATP o WTA)	1	100%
Primera categoría	0	0%
Segunda categoría	0	0%
Tercera categoría	0	0%
Ninguna	0	0%

Por último, hay que señalar que este jugador, que además es entrenador, está llevando a un jugador profesional.

VII.3.1.0.4. EXPERIENCIA COMO JUGADOR

TABLA 133. Distribución de los años practicando tenis

VARIABLES	\bar{X}	σ
Cuántos años ha practicado tenis	16.13	3.76

La tabla muestra que los jugadores llevan practicando tenis una media de 16 años, por lo que, evidentemente, se desprende que tuvieron que empezar su práctica a una edad temprana.

Este perfil de jugador se refleja también en las entrevistas, donde la edad de inicio en el tenis la sitúan los jugadores en torno a los 6 años de edad, normalmente por influencias familiares. Empezaron a ganar torneos antes de los 14 años y, evidentemente, juegan todos en la “ATP” o la “WTA”: *"Empecé a los 7 años porque mis padres y hermanos jugaban. A los 10 ya me fui a la Federación y a los 11 pasé al Open. hasta los 15, quedando campeón de España varias veces. A los 18 me hice profesional"* (Jug. 1).

VII.3.2. ESTUDIO 2: ANÁLISIS DIDÁCTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

A continuación profundizamos en los diversos aspectos referidos a la didáctica del entrenamiento del tenis de alta competición, siempre según la opinión de los jugadores.

VII.3.2.1. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Abordamos aquí las cuestiones relacionadas con las diferentes etapas que se suceden en la formación del tenista de alta competición, así como la planificación de la sesión.

VII.3.2.1.1. ETAPAS EN LA FORMACIÓN DEL TENISTA

Analizamos en esta categoría los diferentes aspectos a tener en cuenta tanto para los objetivos de la formación del tenista como para la metodología de la enseñanza del tenis.

VII.3.2.1.1.A. Objetivos de la formación del tenista

En este apartado tratamos de medir las valoraciones ofrecidas por los jugadores respecto al modo en que debe desarrollarse la formación del tenista desde la etapa de pre-tenis hasta la de alta competición.

VII.3.2.1.1.A.a. Aspectos cuantitativos

TABLA 134. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de pre-tenis

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	5.65	1.53
N.º máximo de jugadores por profesor	7.65	3.64
N.º de pistas por profesor	1.30	.47
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	1.91	.90
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.00	0
Duración de cada sesión expresada en minutos	60.43	17.90
N.º de partidos amistosos por temporada	4.61	8.34
N.º de partidos interclubes por temporada	2.65	4.73
N.º de campeonatos oficiales por temporada	.78	2.33

A la vista de los resultados que muestra la tabla, y para empezar, observamos que los jugadores fijan la edad de comienzo de la etapa de pre-tenis entre los 5 y los 6 años de edad, siendo el número máximo de jugadores por profesor de siete u ocho, y disponiendo cada profesor de una pista.

Por otro lado, los jugadores de tenis de alta competición proponen dos días por semana de entrenamiento técnico-táctico, no teniendo que dividir dichas sesiones. Respecto de la duración de cada sesión (60.43), el tiempo adecuado para ellos sería de una hora.

Las mayores discrepancias surgen al evaluar el n.º de partidos amistosos, interclubes y campeonatos oficiales a disputar por temporada, ya que algunos prefieren que en esta etapa no se jueguen, en tanto que otros abogan por la existencia de dichos partidos. Aún así, las medias obtenidas reflejan que los jugadores en esta etapa podrían disputar alrededor de 5 partidos amistosos, 3 de interclubes y un campeonato oficial por temporada.

Durante las entrevistas hemos querido profundizar en la opinión que les merece comenzar la práctica del tenis con poca edad para lograr ser un tenista de alta competición, llegando a la conclusión de que, aún siendo importante, no influye decisivamente para llegar a ser un mejor jugador. Respecto de las limitaciones de edad para la competición, piensan que no debe prohibirse la competición a jugadores de corta edad: "*El problema cuando empiezas así de joven son los*

padres, que meten mucha presión y quieren que sus hijos sean estrella desde que tiene siete años. Si el padre lo sabe llevar bien, no tiene que haber ningún problema para que empiecen a competir a los siete u ocho años; el problema es cómo se les lleve" (Jug. 3).

TABLA 135. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de iniciación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	8.26	1.79
N.º máximo de jugadores por profesor	6.52	2.89
N.º de pistas por profesor	1.30	.47
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	3.09	1.08
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.00	0
Duración de cada sesión expresada en minutos	85.65	26.26
N.º de partidos amistosos por temporada	13.00	10.24
N.º de partidos interclubes por temporada	7.70	6.65
N.º de campeonatos oficiales por temporada	5.17	5.56

La edad media para comenzar la etapa de iniciación es de, aproximadamente, 8 años, con un máximo de 6 ó 7 alumnos por profesor, y una pista.

Se realizaría una sesión de entrenamiento técnico-táctico entre 3 días por semana, siendo la duración de cada sesión de una hora y media, aproximadamente.

De nuevo, nos encontramos con una excesiva variabilidad en las respuestas concernientes al n.º de partidos amistosos, interclubes y campeonatos oficiales por temporada, aunque se muestra una evidente tendencia al alza. Las medias observadas indican la realización de 13 partidos amistosos, 8 partidos interclubes y 5 campeonatos oficiales por temporada, aunque las cifras varían ostensiblemente de un jugador a otro.

TABLA 136. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de perfeccionamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	10.96	2.18
N.º máximo de jugadores por profesor	4.09	1.70
N.º de pistas por profesor	1.70	.56
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	4.30	1.06
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.35	.49
Duración de cada sesión expresada en minutos	125.65	47.66
N.º de partidos amistosos por temporada	26.70	14.78
N.º de partidos interclubes por temporada	12.35	7.88
N.º de campeonatos oficiales por temporada	13.04	6.32

La etapa de perfeccionamiento, según los jugadores, debe comenzar en torno a los 11 años, bajando a 4 el n.º máximo de jugadores por profesor, y ya con dos pistas para entrenar.

También aumenta a 4 el n.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana, normalmente en una sola sesión por día, siendo la duración de cada sesión de unas dos horas aproximadamente.

En cuanto a los partidos para jugar, la dispersión de las respuestas se hace menor, llegando a la conclusión de que se deberían jugar, aproximadamente, 27 partidos amistosos, 12 partidos interclubes y 13 campeonatos oficiales por temporada.

TABLA 137. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de competición

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	13.43	2.69
N.º máximo de jugadores por profesor	2.61	.89
N.º de pistas por profesor	1.43	.51
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.26	.96
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.74	.45
Duración de cada sesión expresada en minutos	124.35	40.66
N.º de partidos amistosos por temporada	51.39	28.84
N.º de partidos interclubes por temporada	19.09	12.17
N.º de campeonatos oficiales por temporada	22.35	6.60

La edad para comenzar la etapa de competición se sitúa en torno a los 13 años, con 2 ó 3 jugadores por profesor, en una o dos pistas.

Se realizarían entrenamientos técnico-tácticos en dos sesiones diarias durante 5 días a la semana, siendo la duración de cada sesión de 2 horas, aproximadamente.

El n.º de partidos amistosos a disputar se eleva a 51, más 19 partidos interclubes y otros 22 campeonatos oficiales por temporada.

TABLA 138. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de alta competición

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	16.61	1.99
N.º máximo de jugadores por profesor	1.96	.71
N.º de pistas por profesor	1.17	.39
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.87	.87
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.78	.42
Duración de cada sesión expresada en minutos	141.74	37.01
N.º de partidos amistosos por temporada	73.91	36.90
N.º de partidos interclubes por temporada	7.39	8.40
N.º de campeonatos oficiales por temporada	29.91	7.01

Los jugadores creen que a los 16 ó 17 años se debe entrar en la alta competición, donde cada profesor maneja un máximo de 2 jugadores y se dispone normalmente de 1 pista para entrenar.

Estiman que deben realizarse dos sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día durante 6 días a la semana, siendo las sesiones de 2 horas, aproximadamente. Resultaría adecuado, además, jugar alrededor de 74 partidos por temporada, más 7 partidos interclubes (aunque este dato es muy variable) y alrededor de 30 campeonatos oficiales por temporada, lo que viene a coincidir prácticamente con los resultados de las entrevistas: "*Jugar 6 días a la semana y descansar uno. Sobre las horas, depende de cada jugador, pero de media yo pondría dos horas por la mañana y dos horas por la tarde. Creo que lo que está bien es entrenar la técnica por la mañana, o por la tarde en la misma sesión, y luego hacer en otra sesión un set y repartir la técnica y los partidos*" (Jug. 3).

VII.3.2.1.1.A.b. Aspectos cualitativos

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

TABLA 139. **Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de pre-tenis**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.83	1.53
Trabajar con material convencional	3.61	1.50
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	3.30	1.33
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.30	.97
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	2.09	1.28
Objetivos recreativos	3.96	1.30
Objetivos educativos	3.83	1.23
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	3.96	1.22

Como muestran los resultados contenidos en la tabla anterior, el aspecto más importante para los jugadores en esta etapa de pre-tenis viene constituido por el hecho de que predominen los objetivos del aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo (4.30), en tanto que los objetivos competitivos (2.09) se revelan como el aspecto que reviste menor importancia para los jugadores de tenis de alta competición

TABLA 140. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de iniciación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.65	1.47
Trabajar con material convencional	3.96	1.26
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	3.57	1.20
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.83	1.34
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	2.74	1.57
Objetivos recreativos	3.70	1.15
Objetivos educativos	3.43	1.31
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	3.83	1.07

El único aspecto destacable, a la vista de los datos, viene determinado por la insistencia de los jugadores en no primar los objetivos competitivos (2.74) tampoco en esta etapa. Sobre los demás aspectos existe una buena valoración general. Lo mismo sucede en las entrevistas: *"Los resultados condicionan un poco. Está claro que las becas de la Federación se las dan normalmente a los jugadores que más ganan, pero lo importante es progresar, y las instituciones federativas han de enseñar a jugar al tenis, no a ganar partidos con estas edades. No creo que tengas que ganar partidos a toda costa de pequeño"* (Jug. 1).

TABLA 141. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de perfeccionamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.61	1.59
Trabajar con material convencional	4.57	.73
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.61	.66
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.43	1.24
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	3.74	1.01
Objetivos recreativos	2.96	1.30
Objetivos educativos	3.30	1.18
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.87	1.01

Esta etapa se revela como aquella en la que todos los aspectos empiezan a adquirir su importancia, descubriéndose como los aspectos más valorados, y casi en igual medida, el predominio en la práctica del tenis sobre otros deportes (4.61), y el trabajo con material convencional (4.57). También en esta etapa, y a juicio de los jugadores de tenis de alta competición, empiezan a perder importancia los objetivos recreativos (2.96): *"De pequeño, la máxima ilusión que tenía en el mundo era la de participar en campeonatos, porque yo era muy ambicioso. Si a mí me hubieran dicho que no podía participar en campeonatos, si sólo hubiera entrenado, me*

hubieran matado. Lo que pasa es que debe haber un límite, y los entrenadores han de saber llevar a los jugadores" (Jug. 3).

TABLA 142. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de competición

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.57	1.59
Trabajar con material convencional	4.83	.73
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.87	.66
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	2.52	1.24
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.35	1.01
Objetivos recreativos	2.26	1.30
Objetivos educativos	2.61	1.18
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.35	1.01

Siguiendo la tendencia marcada en la etapa anterior, vuelve a descubrirse como el aspecto más importante para los jugadores el predominio en la práctica del tenis sobre otros deportes (4.61), y el trabajo con materiales convencionales (4.57). Otros aspectos que suben de valoración son los objetivos competitivos (3.74). Ahora el desarrollo de la motricidad básica (2.87) y los objetivos recreativos (2.96) se constituyen en los aspectos menos importantes, coincidiendo con lo expresado en las entrevistas: "*Creo que a los 15 años más o menos es cuando se ve si tiene potencial o no para llegar a profesional, cuando está haciendo el cambio de categorías de su edad para pasar a profesional y entonces ahí se ve el que nace y tiene el don.*" (Jug. 2).

TABLA 143. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de alta competición

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.57	1.78
Trabajar con material convencional	4.87	.34
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.91	.29
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	2.17	1.47
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.70	.88
Objetivos recreativos	2.13	1.25
Objetivos educativos	2.26	1.36
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	1.91	1.00

Evidentemente, se mantiene la tendencia apuntada con anterioridad, donde los jugadores valoran para esta etapa de alta competición el predominio en la práctica del tenis sobre otros deportes (4.91), el trabajo con material convencional (4.87) y los objetivos competitivos (4.70), muy por encima de aspectos como el desarrollo

de la motricidad básica (1.91), los objetivos recreativos (2.13) o el predominio del aprendizaje por encima de vencer a corto plazo (2.17).

También comprobamos en las entrevistas la opinión de los jugadores de tenis de alta competición de no limitar la edad para iniciarse en el profesionalismo: "*Cada uno ya sabe cuánto tiene que jugar y no se deben limitar la cantidad de torneos*" (Jug.3), aunque controlando el número de torneos con el fin de evitar que los jugadores se quemen o lesionen: "*Cuanto más pronto empieces, más difícil es mantener eso a largo plazo, y tienes que estar bien formado física y técnicamente porque tu cuerpo está en crecimiento continuo y tienes que tener mucho cuidado para que no te lesiones. Debería controlarse el número de torneos a profesionales muy jóvenes porque a largo plazo será beneficioso para que duren más tiempo, aunque ellos no creo que estén muy de acuerdo*" (Jug. 2).

VII.3.2.1.1.B. Metodología de la enseñanza del tenis

En este apartado abordamos diferentes cuestiones relacionadas con los métodos de enseñanza en tenis de alta competición.

VII.3.2.1.1.B.a. Métodos de enseñanza en función de la estrategia en la práctica

TABLA 144. Distribución del empleo de la estrategia global para cada gesto técnico-táctico

VARIABLES	\bar{X}	σ
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	2.83	1.15
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	4.00	.80
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	3.78	1.09

Por el resultado de la tabla, se observa un mayor empleo de la estrategia global (ejecución del modelo en cuestión en su globalidad) en las fases de mantenimiento (4.00) y perfeccionamiento (3.78) del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido. En la fase de aprendizaje de un nuevo elemento, esta estrategia es poco utilizada (2.83). Durante las entrevistas preguntamos cómo se debe enseñar un determinado golpe: "*Le diría cómo se hace y luego le tiraría bolas para que él lo hiciera, e ir jugando con él mientras le vas corrigiendo*" (Jug. 3).

TABLA 145. Distribución del empleo de la estrategia analítica para cada gesto técnico-táctico

VARIABLES	\bar{X}	σ
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	4.04	.82
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	3.00	1.13
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	3.17	1.37

El empleo de la estrategia analítica (ejecución de un modelo por componentes hasta llegar a la globalidad) es más acusado en el aprendizaje de un nuevo elemento (4.30), ya que éstos necesitan más tiempo.

VII.3.2.1.1.B.b. Métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza

TABLA 146. Distribución del empleo de los diversos métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza

VARIABLES	\bar{X}	σ
Mando directo	4.13	.81
Asignación de tareas	3.30	1.02
Enseñanza recíproca	2.17	1.23
Microenseñanza	1.83	.94
Enseñanza por grupos de nivel	2.74	1.42
Programas individuales	3.39	1.34
Descubrimiento guiado	3.35	1.03
Resolución de problemas	2.35	1.30
\bar{X} y σ conjunta	2.91	1.14

A juicio de los jugadores de tenis de alta competición, el estilo de enseñanza del que más se sirve su entrenador es el mando directo (4.13). En el otro extremo encontramos el escaso empleo de la enseñanza recíproca (2.17) y de la microenseñanza (1.83).

Por lo que se refiere al método de enseñanza, las entrevistas nos muestran la opinión de los jugadores de que el aspecto más importante lo constituye el hecho de que el jugador se muestre de acuerdo con el entrenador. El entrenador le indica la manera de realizarlo, practicándose como si se estuviera en el partido: "Lo importante es que haya comunicación y que el entrenador esté encima y se de cuenta de que aunque no te salgan las cosas, él te vaya diciendo y que cojas las confianza para que poco a poco lo hagas mejor" (Jug. 2).

VII.3.2.1.2. PLANIFICACIÓN DE LA SESIÓN

En el dominio del presente apartado, recogemos la opinión expresada por los jugadores acerca de los elementos que considera su entrenador a la hora de diseñar las tareas de la sesión.

VII.3.2.1.2.A. Diseño de las tareas de la sesión

A continuación evaluamos tanto los ejercicios practicados durante las sesiones, como la propia estructura de la sesión.

VII.3.2.1.2.A.a. Los ejercicios de la sesión

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
------------	-----------------	-------------------	--------------------------	---------------------

TABLA 147. Distribución de la frecuencia con que emplean la derecha durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Plana	3.13	1.22
Liftada	4.70	.63
Sobre-liftada	3.09	1.44
Cortada	1.74	.81
\bar{X} y σ conjunta	3.17	1.03

La valoración general del uso de la derecha en las sesiones de entrenamiento es, según la opinión manifestada por los jugadores de tenis de alta competición, moderada (3.17), desde el momento en que combina el ejercicio a diario que efectúan de la derecha liftada (4.70) con la poca práctica de la derecha cortada (1.74).

TABLA 148. Distribución de la frecuencia con que emplean el revés durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Plano	3.30	1.15
Liftado	4.70	.63
Sobre-liftado	2.96	1.33
Cortado	3.83	.98
Muy cortado (chop)	1.87	.81
\bar{X} y σ conjunta	3.33	.98

Al igual que sucede con la derecha, el revés que se entrena todos los días es el liftado (4.70), en tanto que el revés muy cortado o “chop” no se entrena casi nunca

(1.87). Las restantes formas de ejecutar el revés se ejercitan algunos o casi todos los días, registrando una valoración igual a la resultante de combinar todos (3.33).

TABLA 149. **Distribución de la frecuencia con que emplean el servicio durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Primer servicio plano	4.61	.58
Primer servicio liftado	4.39	.84
Primer servicio cortado	4.30	.97
Segundo servicio plano	1.74	1.21
Segundo servicio liftado	4.26	.96
Segundo servicio cortado	4.00	1.13
\bar{X} y σ conjunta	3.88	.94

En este sentido, observamos que el servicio es un golpe que se emplea de manera específica prácticamente todos los días (3.88), siendo el más utilizado el primer servicio plano (4.61); y el claramente menos usado, el segundo servicio plano (1.74).

TABLA 150. **Distribución de la frecuencia con que emplean la volea durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
La volea a media altura	4.22	.95
La volea alta	4.00	.95
La volea baja	3.96	1.02
La volea plana o cortada desde la mitad de la pista	3.61	1.12
La volea liftada desde la mitad de la pista	2.91	1.12
La volea al cuerpo	2.74	1.18
La volea de dejada	2.65	1.27
La volea de globo	1.52	.73
\bar{X} y σ conjunta	3.20	1.04

A la vista de los resultados, los entrenadores de tenis de alta competición creen, en general, que se trata de un golpe que les programan con cierta frecuencia (3.20), sobre todo la volea a media altura (4.22), alta (4.00) y baja (4.15), que son utilizadas prácticamente a diario. Por el contrario, la volea de globo (1.52) no se practica casi nunca.

TABLA 151. **Distribución de la frecuencia con que emplean el remate durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
El remate tras botar la pelota	2.91	.79
El remate sin dejar botar la pelota	4.52	.73
\bar{X} y σ conjunta	3.72	.76

Dentro de la buena frecuencia de empleo general mostrada (3.72), se encuentran diferencias entre la utilización que hacen a diario del remate sin dejar botar la pelota (4.52) y el empleo algunos días del remate ejecutado después del bote de la pelota (2.91).

TABLA 152. **Distribución de la frecuencia con que emplean el globo durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
El globo ofensivo	3.13	1.22
El globo defensivo	3.39	1.31
\bar{X} y σ conjunta	3.26	1.27

El globo es un golpe que se ejecuta específicamente algunos días (3.26), no existiendo mayor ni menor diferencia de uso entre el globo ofensivo y el globo defensivo.

TABLA 153. **Distribución de la frecuencia con que emplean el resto durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
El resto ofensivo	4.09	.95
El resto defensivo	3.65	1.34
\bar{X} y σ conjunta	3.87	1.15

Otro golpe ejecutado específicamente casi a diario en las sesiones de entrenamiento es el resto (3.87), potenciándose más el ofensivo (4.09) que el defensivo (3.65).

TABLA 154. Distribución de la frecuencia con que emplean otros golpes durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
La dejada	2.35	.98
El bote pronto	2.26	.86
El golpe bajo de espaldas a la red	1.35	.57
El golpe de espaldas a la red entre las piernas	1.57	1.08
Los golpes de aproximación a la red	4.17	.83
El passing-shot	4.22	.85
La contra dejada	2.35	1.15
\bar{X} y σ conjunta	2.61	.90

El resto de golpes no es excesivamente entrenado por parte de los jugadores (2.61), si exceptuamos los golpes de aproximación a la red (4.17) y el *passing-shot* (4.22), que se entrenan de manera específica casi todos los días.

TABLA 155. Distribución de la frecuencia con que emplean las siguientes situaciones tácticas durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Servicio y subida a la red	3.09	.85
Resto y subida a la red	2.22	.90
Resto	4.04	.88
Ejecución de golpes desde el fondo de construcción o de ataque	4.61	.58
Ejecución de golpes desde el fondo con intención defensiva	3.96	.98
Ejecución de golpes de aproximación a la red	4.43	.66
Atraer al jugador contrario a la red	2.30	.97
\bar{X} y σ conjunta	3.52	.83

En general, observamos que los jugadores entrenan específicamente casi todos los días las diferentes situaciones tácticas arriba descritas (3.52). La ejecución de golpes desde el fondo de la pista con intención no defensiva se desarrolla a diario (4.61), en tanto que atraer al jugador contrario a la red (2.30) y restar y subir (2.22) sólo se practica algunos días.

TABLA 156. Distribución del porcentaje de tiempo de trabajo dedicado a los siguientes aspectos durante la temporada

VARIABLES	\bar{X}	σ
Técnica	36%	19.09
Táctica	27%	13.78
Preparación física	26%	10.71
Preparación psicológica	11%	9.29

El tiempo de trabajo durante la temporada se dedica en mayor medida (una tercera parte aproximadamente) a la técnica, mientras que la táctica y la preparación

física ocupan una cuarta parte del tiempo cada una. Es en la preparación psicológica donde menos tiempo se invierte (11%). En este aspecto, se deduce de las entrevistas que la mayoría de los jugadores de alta competición cuentan con un equipo formado por un entrenador, un preparador físico y un médico o fisiólogo, es decir, que el entrenador no tiene que ocuparse de la gestión de todos los aspectos: *"Es muy importante para mí que tú tengas tu equipo de confianza y que a la hora de jugar te encuentres bien en la pista, con tu entrenador y con tu preparador físico. Eso es básicamente un equipo"*. (Jug. 2).

TABLA 157. **Distribución de la frecuencia con que practica mediante los siguientes medios en los ejercicios de la sesión de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Ejercicios al ritmo real de partido	4.65	.57
Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión	2.83	1.34
Ejercicios con máquina "lanzapelotas"	1.17	.39
Ejercicios en frontones	1.35	.71
Ejercicios en pistas marcadas	2.39	1.56
Uso de paneles	2.39	1.34
Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	1.09	.29
Medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	1.70	1.18
Medios audiovisuales en la propia pista de tenis	1.70	.97
Entrenamientos con "cubos" sin secuencia lógica de partido	3.78	1.17
Entrenamientos con "cubos" con secuencia lógica de partido	4.13	1.01
Entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos	4.39	.72
Entrenamiento basado en el peloteo entre los alumnos y el profesor	3.22	1.31
Situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	2.70	1.15
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	4.17	.65
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas	3.39	.99
Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	4.45	.67
Sesiones de entrenamiento con un reducido número de golpes por sesión	1.91	.79
Entrenamiento en dobles para mejorar en individuales	2.17	.98

Los diferentes medios utilizados en la sesión presentan grandes diferencias en cuanto a la frecuencia con que se emplean. Así, los jugadores deben realizar todos los días ejercicios al ritmo real de partido (4.65), con sesiones de un elevado número de golpes (4.45), y suelen efectuar entrenamientos basados en intercambio de golpes entre alumnos (4.39). Por el contrario, el uso de mecanismos a los que va sujeta una pelota para que ellos la golpeen se revela muy escaso (1.09), al igual que los ejercicios con máquina "lanzapelotas" (1.17) y en frontones (1.35). Durante las entrevistas confirmamos que: *"Lo más importante es entrenar los golpes a base de cubos, que es la manera más fácil de practicar. Luego, una vez que has hecho cubos y has entrenado practicando es bueno que los llesves a cabo haciendo ejercicios con compañeros"* (Jug.1).

VII.3.2.1.2.A.b. La estructura de la sesión

TABLA 158. Distribución del porcentaje de tiempo dedicado durante la sesión de entrenamiento a los siguientes aspectos

VARIABLES	\bar{X}	σ
Tiempo dedicado a las explicaciones	26%	15.09
Tiempo dedicado a la realización de las tareas	61%	18.23
Tiempo dedicado a la organización	13%	8.89

En una sesión de entrenamiento el aspecto que predomina es, evidentemente, el tiempo dedicado a la realización de las tareas, que supone casi las dos terceras partes del tiempo total (61%). Una cuarta parte se dedica a las explicaciones (26%), y el restante se destina a la organización (13%).

TABLA 159. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios con relación a la estructura de la sesión

VARIABLES	\bar{X}	σ
Preguntar en la parte introductoria por algún problema físico	2.65	1.23
Preguntar en la parte introductoria por el estado emocional	2.57	1.16
Realizar en la parte introductoria una presentación general de los objetivos	2.78	1.24
Realizar el calentamiento general	4.35	.83
Realizar el calentamiento específico	3.43	1.16
Realizar juegos de calentamiento	2.22	1.20
Realizar el calentamiento general con el uso de la raqueta	3.26	1.48
Realizar juegos de calentamiento con el uso de la raqueta	2.52	1.38
Realizar un ejercicio divertido al final de la sesión	3.04	1.30
Realizar ejercicios de estiramiento al final de la sesión	4.39	.94
Correr a un ritmo lento en la parte final de la sesión	2.65	1.19

Durante la parte introductoria de la sesión, los jugadores opinan que con frecuencia su entrenador les ofrece una presentación general de los objetivos (2.78), además de interesarse por su estado físico (2.65) y emocional (2.57).

Posteriormente, y todos los días, efectúan un calentamiento general (4.35), en tanto que algunos días lo hacen también específico (3.43), pudiendo realizarse algunos días el calentamiento general con el uso de la raqueta (3.26).

Para terminar la sesión, realizan a diario ejercicios de estiramiento (4.65), dejando sólo para algunos días una carrera lenta o algún ejercicio divertido.

De todas formas, y por lo que vemos en las entrevistas, el entrenador, a veces, tiene que cambiar la planificación de la sesión diaria debido a circunstancias asociadas al jugador. Cuando el jugador está trabajando mucho, debe descansar para asimilar el trabajo en cuestión. Profundizando más en este aspecto, observamos que

los jugadores creen que el entrenador y el jugador han de planificar la temporada juntos. El problema a la hora de planificar radica, como hemos apuntado antes, en que el entrenador no sabe cómo va a reaccionar el jugador ante las adversidades y el cansancio. Opinan los jugadores de tenis de alta competición que las instituciones no pueden ayudar al entrenador a planificar, estimando que lo importante viene constituido por el hecho de que éste conozca bien el circuito y posea la correspondiente experiencia: *"Entre los cien primeros normalmente tienes tu entrenador y tu preparador físico, además de un médico que te controla. Lo importante es que el entrenador tenga experiencia y conozca el circuito para poder aplicar esas experiencias al jugador"* (Jug. 3).

VII.3.2.2. DESTREZAS DE COMUNICACIÓN EN EL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

En las siguientes categorías haremos un análisis pormenorizado de la presentación de las tareas motrices así como de su explicación y de las posibles correcciones utilizadas por el entrenador de tenis de alta competición.

VII.2.2.2.1. INFORMACIÓN INICIAL

Consideramos acto seguido los diferentes medios para la presentación de las tareas motrices y las diferentes fases de la información inicial de la tarea.

VII.2.2.2.1.A. Medios para la presentación de las tareas motrices

Analizamos en este apartado el grado de frecuencia con que emplea el entrenador los medios para la presentación de las tareas motrices a sus jugadores.

VII.2.2.2.1.A.a. Canal visual

Nada 1	Poco 2	Regular 3	Bastante 4	Mucho 5
-----------	-----------	--------------	---------------	------------

TABLA 160. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios visuales para la presentación de las tareas motrices

VARIABLES	\bar{X}	σ
Demostración del entrenador	2.65	1.11
Demostración del jugador	2.57	1.04
Presentación visual mediante una ayuda tecnológica	1.65	.93

No parece que el canal visual sea muy usado por el entrenador a la hora de presentar las tareas motrices. Sólo a veces el entrenador (2.65) o el jugador (2.57) hacen de "modelo" y, aún menos, utilizan el vídeo u otras ayudas tecnológicas (1.65): *"Creo que lo más eficaz es que se ponga a jugar él y te diga esto se hace así. En mi caso el entrenador se coloca en la pista y me dice esto es lo que hay que hacer y él lo va haciendo y me va diciendo así lo tienes que hacer y yo lo intento hacer como dice"* (Jug. 3).

VII.3.2.2.1.A.b. Canal auditivo

TABLA 161. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios auditivos para la presentación de las tareas motrices

VARIABLES	\bar{X}	σ
Descripción de entrenador	4.39	.72
Explicación del entrenador	3.22	.95

A diferencia de los medios visuales, resulta mucho más frecuente que el entrenador presente la tarea verbalmente (4.30), sólo a veces proporcionando razones que justifiquen la técnica correcta (3.22). Así, en las entrevistas los jugadores nos comentan que con la información verbal es suficiente, y muy pocas veces utilizan la demostración: *"Si tú eres tenista profesional de alto nivel enseguida entiendes lo que te están explicando y yo no tengo demostración nunca porque tengo la suerte de que con mi entrenador me comunico sólo mirándome y me entiendo muy bien"* (Jug. 1).

VII.3.2.2.1.A.c. Canal kinestésico

TABLA 162. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios kinestésicos para la presentación de las tareas motrices

VARIABLES	\bar{X}	σ
Proporcionar información propioceptiva	2.61	1.03

Constatamos que esta vía (2.61) es poco utilizada, al igual que sucedía con el canal visual, quedando muy alejada del canal auditivo.

VII.3.2.2.1.B. Fases de la información inicial de la tarea

Veamos qué opinión tienen los jugadores acerca de la manera como su entrenador consigue introducir y explicarles la tarea de modo que puedan posteriormente lanzarla.

VII.2.2.2.1.B.a. Ganar la atención de los alumnos

TABLA 163. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para ganar la atención de los tenistas durante la presentación de las tareas

VARIABLES	\bar{X}	σ
Utilizar una disposición espacial fija de los jugadores	1.91	1.24
Emplear un lugar concreto donde transmitir la información	2.39	1.31
Exigir el silencio, no hablando hasta ser escuchado	2.78	1.24
Utilizar recursos didácticos, como es la pizarra	1.83	1.11
\bar{X} y σ conjunta	2.23	1.23

Se obtiene una media general baja (2.23) porque el entrenador, para ganar la atención de los tenistas, sólo con cierta frecuencia (2.78) exige silencio con vistas a poder ser escuchado por todos los jugadores. Los demás recursos didácticos, como la pizarra, son mucho menos utilizados (1.83).

VII.3.2.2.1.B.b. Introducción de la tarea

TABLA 164. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para introducir la tarea

VARIABLES	\bar{X}	σ
Anunciar directamente la actividad	3.61	.89
Enlazar la explicación con una tarea anterior	3.48	.99
Dar confianza al alumno	3.78	1.00
Valorar el contenido de la tarea	3.65	.83
\bar{X} y σ conjunta	3.63	.93

La relativa buena valoración conjunta que presentan los datos (3.63) se debe a que el entrenador utiliza varios recursos para introducir la tarea, y todos ellos frecuentemente, como darles confianza (3.78), que les valoren el contenido de la tarea (3.65), anunciarles directamente la actividad (3.61) o enlazar la explicación con una tarea ya conocida (3.48): *"Ya sabes prácticamente lo que vas a hacer ese día, entonces el te lo explica y tú lo haces. Normalmente cuando estás descansando te explica el siguiente ejercicio, tú lo has escuchado y estás listo para hacerlo. Prácticamente no hace falta la demostración del entrenador porque ya sabes el tipo*

de ejercicios que tienes que hacer, lo único que él te lo dice así, o en la red juntos, y tú ya te preparas y lo haces" (Jug. 2).

VII.3.2.2.1.B.c. Explicación de la tarea

TABLA 165. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para explicar la tarea

VARIABLES	\bar{X}	σ
Explicar y demostrar la tarea con palabras que den una imagen clara	3.91	.85
Transmitir los detalles más técnicos	3.87	.87
Proporcionar información acerca de las razones que justifican la práctica	4.00	.67
Los objetivos que presentamos se refieren a la intención que deseamos lograr	3.83	.89
\bar{X} y σ conjunta	3.90	.82

Nos encontramos con una alta valoración conjunta (3.90) debido a que el entrenador emplea varios recursos para explicar la tarea, y todos ellos frecuentemente. Por lo tanto, los jugadores creen que a la hora de realizar la explicación su entrenador aborda los siguientes recursos: explica y demuestra eficazmente la tarea, transmite los detalles más técnicos, aduce razones que justifican la práctica y muestra lo que desean lograr.

Según nos manifiestan los jugadores en las entrevistas, el entrenador debe transmitir la información de la forma que considere oportuna: "Lo importante es que el entrenador tenga una comunicación con el jugador continua y le explique por qué hace las cosas para que así el jugador sepa lo que está haciendo" (Jug. 1).

VII.3.2.2.1.B.d. Lanzamiento a la tarea

TABLA 166. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para lanzar la tarea

VARIABLES	\bar{X}	σ
Estimular reforzando el objetivo, recordando el fin perseguido	3.87	.87
Estimular a la autoevaluación del jugador	3.17	1.07
Invitar al descubrimiento	2.87	1.22
Estimular a que el jugador actúe al máximo de sus posibilidades	4.26	.92
Estimular para la cooperación	3.30	1.11
Estimular para el reto	4.22	.60
Estimular para la competición	4.35	.57
\bar{X} y σ conjunta	3.72	.90

A juicio de los jugadores de tenis de alta competición, se mantiene la tendencia por parte de su entrenador de utilizar frecuentemente todos los recursos didácticos a

su alcance para, entonces, lanzar la tarea (3.72). En este caso, destaca el uso que hace el entrenador de la estimulación para la competición (4.35), la estimulación para que el jugador actúe al máximo de sus posibilidades (4.26) y la estimulación para el reto (4.22).

Utilizando la información procedente de las entrevistas, comprobamos que cuando llega el jugador, el entrenador le llama a la red y le informa del trabajo que van a desarrollar ese día. El entrenador explica, verbalmente, el ejercicio, alguna vez realiza una demostración, y el jugador lo ejecuta. Cuando el jugador está descansando un poco, se le explica el siguiente ejercicio: "*Me lo dice una vez y me voy para atrás y ya sé lo que hay que hacer. Es muy importante que el jugador tenga habilidad mental y sea fresquito de cabeza mientras que el entrenador debería transmitirlo de la forma que él considere oportuna pero sin grandes explicaciones*" (Jug. 1).

VII.3.2.2.2. FEEDBACK

En este apartado consideramos la valoración que efectúan los jugadores de todos los aspectos utilizados por su entrenador en torno a la corrección de la ejecución de las tareas.

VII.3.2.2.2.A. Variables de aprendizaje en la aplicación del *feedback*

En el presente apartado procedemos a valorar el empleo que de los diferentes recursos didácticos hace el entrenador cuando corrige a sus jugadores la ejecución *feedback*.

VII.3.2.2.2.A.a. Con relación a la cantidad

TABLA 167. **Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución *feedback* de los jugadores respecto a la cantidad**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Dar información de todos los aspectos de la tarea	3.35	.88
Dar información de pocos aspectos, los más relevantes	3.65	.93

El entrenador, cuando les corrige la ejecución *feedback*, suministra aproximadamente en igual medida información de los aspectos más relevantes (3.65) y de todos los aspectos de la tarea (3.35).

VII.2.2.2.A.b. Con relación a la frecuencia

TABLA 168. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución feedback de los jugadores respecto a la frecuencia

VARIABLES	\bar{X}	σ
Dar información tras cada ejecución	3.26	1.14
Dar información cada 4 a 5 ejecuciones	3.39	1.03

Según el criterio de los jugadores, cuando efectúa la corrección, su entrenador proporciona la información tras cada ejecución (3.26), igual que puede suministrarla. Respecto de esta cuestión, recogemos textualmente la opinión expresada por uno de los jugadores: "Si cada vez que fallas una bola te dice algo... También ha de dejarte un poco, ser más flexible. El jugador, a medida que van pasando los años va madurando, y es él el que prácticamente se corrige, porque, aunque ya te lo dicen, tú mismo te has dado cuenta"(Jug. 1).

VII.3.2.2.A.c. Con relación a la precisión

TABLA 169. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución feedback de los jugadores respecto a la precisión

VARIABLES	\bar{X}	σ
Dar información analítica, centrada en el error concreto	3.39	1.12
Dar información global, orientaciones genéricas sobre la ejecución errada	3.65	.83

En este aspecto, los jugadores creen que su entrenador también utiliza indistintamente la información sobre el error concreto (3.39) y las orientaciones genéricas sobre la ejecución errada (3.65).

VII.3.2.2.A.d. Con relación al momento

TABLA 170. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos cuando corrigen la ejecución feedback de los jugadores respecto al momento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Dar información nada más terminar la ejecución	4.00	1.04
Dar la información pasados entre 6 y 20 segundos tras la ejecución	3.00	1.09
Dar la información pasados más de 20 segundos tras la ejecución	2.22	1.00

En cuanto al momento para dar la información, el entrenador suele expresarla nada más terminar la ejecución (4.00) o bien pasados unos segundos (3.00), siendo

bastante más raro (2.22) que la proporcionen pasados más de 20 segundos tras la ejecución. Así: *"Las explicaciones oportunas para que pueda aprender el jugador. Le debes explicar según lo está haciendo mal, tiene que ser positivo y decir lo estás haciendo mal por esto e intenta hacerlo así. El jugador tiene que aceptarlo e intentar hacerlo bien"* (Jug. 3).

VII.3.2.2.2.B. Tipología del *feedback*

TABLA 171. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes tipos de *feedbacks* al proporcionar información a los jugadores para corregir su ejecución

VARIABLES	\bar{X}	σ
Evaluativo	4.04	.77
Descriptivo	3.83	.83
Explicativo	4.26	.75
Prescriptivo	4.39	.66
Interrogativo	3.78	1.00
\bar{X} y σ conjunta	4.06	.80

Los diferentes tipos de *feedbacks* son generalmente bastante empleados por el entrenador al dar información para corregir su ejecución (4.06). Dentro de la buena valoración general, destacamos el tipo prescriptivo, que proporciona al jugador la forma de solventar el problema detectado (4.39), y el explicativo, consistente en informar sobre las causas del problema o del error en la ejecución (4.26), observando durante las entrevistas que lo importante para ellos se cifra en que la conexión con el entrenador sea lo mejor posible: *"Lo que diga el entrenador te lo tienes que tomar a bien, intentar hacerlo y mejorarlo. Debe decir las cosas claras y no te lo tienes que tomar como una crítica sino como algo que mejorar, porque él siempre está mirando por ti"* (Jug. 2).

Analizando el uso del cubo como recurso didáctica mediante las entrevistas, comprobamos que los jugadores creen que se evidencia fundamental el hecho de que cuantas más bolas se hagan, mejor, porque se corrige antes lo que está ejecutándose mal. Resulta positivo ya que no hay que preocuparse de la dirección de la bola, sólo de corregir el golpe. Es fundamental para ellos intentar visualizar la actuación que va a seguirse en el partido, y realizarlo así en el cubo. También se deduce que otro aspecto importante lo constituye el que el entrenador conozca al jugador y sepa en cada momento lo que tiene que decir, exponiendo las cuestiones de forma constructiva, mostrándose positivo y animando al jugador: *"El cubo es positivo porque no tienes que obsesionarte si entra o va fuera la pelota porque tú lo*

que estás intentando corregir es un golpe y puedes invertir horas en ello. Puedes valorar lo que estás haciendo bien y lo que estás haciendo mal mientras el entrenador te va corrigiendo, que para eso está ahí, para ayudarte, haciéndolo siempre constructivamente y de la forma que a ti te moleste menos, siendo positivo hacia el jugador” (Jug. 1).

VII.3.2.3.1. OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DEL TENISTA

En esta categoría sólo poseemos información de las entrevistas, en las cuales los jugadores nos dicen que tanto el entrenador como el preparador físico, el médico y el psicólogo deben exprimir al máximo al jugador. Todos deben efectuar las pruebas necesarias para que el jugador mejore, haciendo uso de los medios a su alcance: análisis, controles de pruebas de esfuerzo, entrenamiento físico diario, entrenamiento tenístico...: *"Para eso tienes tus médicos, tu preparador, tu entrenador. Todo el mundo hace test para saber que es lo que tiene que mejorar. La evaluación es más visual y no tanto escrito porque todo el mundo te conoce ya"* (Jug. 2).

Para profundizar más en esta cuestión, les preguntamos por las posibles dificultades para que les realizasen las debidas evaluaciones obteniendo como respuesta que el problema que tiene el entrenador a la hora de evaluar se refiere a que el jugador se muestra escasamente receptivo muchas veces porque *"está saturado, cansado y no tiene ganas de escuchar a nadie"* (Jug. 1).

VII.3.2.3.2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

De nuevo, realizamos el análisis con los datos exclusivamente extraídos de las entrevistas. Así, los jugadores de tenis de alta competición conceden una bien considerable importancia a la comunicación con su entrenador y piensan que éste debe tener un trato cordial con sus padres, al igual que una buena relación con el resto de entrenadores. También nos trasladan que es importante que reine un buen ambiente entre los jugadores, en tanto que los cambios de entrenador los achacan a los resultados o bien a los problemas de convivencia que aparecen por estar juntos durante un tiempo prolongado: *"Es importante que tú tengas tú grupo de gente y que cada uno haga su función. El manager, que lleve las cosas del manager, los padres son los padres y están para apoyarte y tienes un entrenador en el que confías y es el que tiene que decir lo que tienes que hacer, y luego está el*

preparador físico. Entonces el entrenador debe tener una buena comunicación con el alumno y el preparador físico" (Jug. 2).

Para analizar este aspecto, recogemos más palabras textuales de los jugadores entrevistados: *"El entrenador tiene que mantener una relación cordial con los padres, explicándoles él por qué su hijo a lo mejor llega cansado a su casa y está cansado y no tiene ganas de hablar. Por otra parte, el hecho de que haya unión entre los entrenadores y entre los jugadores siempre ayuda a mejorar. Además se viaja mucho y se está fuera de casa y es lógico que haya discrepancias y que la gente busque nuevas motivaciones y ambiciones y cambie de entrenador" (Jug. 1).*

VII.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS EXPERTOS EN TENIS

En este informe vamos a considerar los datos (cuantitativos y cualitativos) referidos a los expertos. Recordemos que, para nosotros, un experto es aquella persona que posee el grado de Doctor en Ciencias del Deporte, Licenciado en Educación Física o Profesor Nacional de Tenis por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis, con experiencia docente de, al menos, dos años como profesor en asignaturas de tenis en Institutos Nacionales de Educación Física, Facultades de Ciencias del Deporte o en la Escuela Nacional de Maestría de Tenis, además de tener publicaciones sobre tenis (comunicaciones técnicas, artículos en revistas científicas, libros, etc.), y haber impartido conferencias sobre tenis en cursos, congresos o seminarios.

De modo más específico, y como ya señalamos al referirnos a las poblaciones objeto de estudio, establecimos las siguientes características que debe reunir el perfil del experto en tenis:

A) Grado de Doctor en Ciencias del Deporte, Licenciado en Educación Física o Profesor Nacional de Tenis por la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Real Federación Española de Tenis, y...

B) Experiencia docente de al menos dos años como profesor en asignaturas de tenis en Institutos Nacionales de Educación Física, Facultades de Ciencias del Deporte o en la Escuela Nacional de Maestría de Tenis, y...

C) Tener publicaciones sobre tenis (comunicaciones técnicas, artículos en revistas científicas, libros, etc.), y

D) Haber impartido conferencias sobre tenis en cursos, congresos, seminarios, etc.

(En España, son pocos los profesionales que cumplían estos requisitos para ser considerados expertos. En este sentido, apoyándonos en nuestro conocimiento sobre el currículum de los profesionales españoles en activo, encontramos un total de 21 personas con estos requisitos).

Los tres expertos en tenis a quienes se les aplicó la entrevista en profundidad fueron: 1 director/a técnico, escogido de forma aleatoria, que en alguna de las tres últimas temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000 ha sido el Director Técnico de la Escuela de Formación de Entrenadores de la Real Federación Española de Tenis; 1 director/a técnico, escogido de forma aleatoria, que en alguna de las tres últimas temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000 ha sido el Director Técnico

de la Escuela de Formación de Entrenadores de Federación Catalana de Tenis (por ser esta la única Federación regional que en la actualidad realiza los cursos de todos los niveles reconocidos por la Federación Española (Monitor, Entrenador y Profesor); y 1 profesor universitario, escogido de forma aleatoria, que en alguna de las tres últimas temporadas 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000 ha impartido docencia en tenis de alto rendimiento en algún INEF o Facultad de Ciencias del Deporte de España.

Como ya hemos apuntado, el número de personas que cumple con los requisitos mencionados es de 21, contando con todos ellos para los cuestionarios, y estando compuesto igualmente nuestro estudio de 3 entrevistas.

VII.4.1. ESTUDIO 1: ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Seguidamente pasamos valorar los resultados obtenidos en el dominio de los expertos, tanto para los datos generales, como para los aspectos de la formación.

VII.4.1.0. DATOS GENERALES

Con estas variables empezamos a saber cómo son los expertos en tenis, ya que a partir de estos resultados comprenderemos mucho mejor el resto de consideraciones planteadas.

VII.4.1.0.1. SEXO

TABLA 172. **Distribución del sexo**

TABLA DE FRECUENCIAS		
	N	%
Mujer	3	14%
Hombre	18	86%

La mayoría de los expertos son hombres (86%), encontrándose entre ellos sólo tres mujeres, lo cual representa el 14% del total de expertos.

VII.4.1.0.2. EDADTABLA 173. **Distribución de la edad**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
25 años o menos	0	0%
De 26 a 35 años	5	24%
De 36 a 45 años	12	57%
46 años ó más	4	19%

Más de la mitad de los expertos (57%) se encuentra entre los 36 y los 45 años de edad, encontrándose ninguno, obviamente, menor de 26 años.

VII.4.1.0.3. EXPERIENCIA COMO ENTRENADORTABLA 174. **Distribución de la circunstancia de ser entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Sí	18	86%
No	3	14%

Un 86% de los expertos ha entrenado o entrena actualmente, en tanto que el 14% restante declara no haber entrenado, conclusión que también extraemos de las entrevistas realizadas: "*Cuando empecé la carrera dejé de jugar y a los 18 años comencé como monitor dentro de la Federación. Posteriormente cogí la dirección de la instalación que era todo tenis base*" (Exp. 1).

TABLA 175. **Distribución de los años como entrenador**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Cuántos años ha ejercido como entrenador	19.94	11.17

Los expertos han ejercido una media de 20 años como entrenador, lo que hace suponer que empezaron jóvenes, ya que vimos anteriormente que tampoco se constituyen en una población de edad avanzada.

TABLA 176. **Distribución de la categoría del jugador entrenado**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Profesional (puntos ATP o WTA)	14	77%
Primera categoría	1	6%
Segunda categoría	2	11%
Tercera categoría	1	6%
Ninguna	0	0%

Además, aproximadamente las tres cuartas partes (77%) de los jugadores entrenados por los expertos ha alcanzado categoría de profesional: *"Acabo mis estudios de medicina, compagino actividad deportiva en relación al tenis y la transformo en profesional, entrenando a jugadores profesionales hasta que acabo en una universidad, trasladando mi experiencia deportiva al ámbito de la enseñanza"* (Exp. 3).

VII.4.1.0.4. EXPERIENCIA COMO JUGADOR

TABLA 177. Distribución de los años practicando tenis

VARIABLES	\bar{X}	σ
Cuántos años ha practicado tenis	28.19	11.11

Por el resultado de la tabla, podemos considerar que, lógicamente, los expertos llevan mucho tiempo practicando tenis, alrededor de 28 años, lo que viene confirmar los resultados obtenidos mediante las entrevistas, en los cuales nos hablan de sus comienzos sobre los 8 ó 10 años, influidos normalmente por miembros de su familia que jugaban al tenis: *"Empecé a los 8 años y tenía unos primos que ya jugaban y que tenían cierto nivel como jugadores"* (Exp. 1).

TABLA 178. Distribución de la categoría como jugador

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Profesional (puntos ATP o WTA)	2	10%
Primera categoría	2	10%
Segunda categoría	10	47%
Tercera categoría	7	33%
Ninguna	0	0%

Sin embargo, el nivel de los expertos como jugadores es sólo moderadamente bueno. Casi la mitad ha sido un jugador de 2.^a categoría (47%) y se reduce a un 10% la proporción de ellos que ha llegado a profesional. En las entrevistas nos encontramos con expertos que llegaron a competir en el ámbito nacional desde 1.^a hasta 3.^a categoría, que es aproximadamente lo que refleja la tabla para todos los expertos: *"Hice tres años de carrera, con 20 años estaba en un buen momento y decidí dejar los estudios para dedicarme a jugar profesionalmente, manteniéndome 10 años en primera"* (Exp. 2).

VII.4.1.1. FORMACIÓN INICIAL DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Una vez conocidos los datos generales, analicemos el tipo de formación que presentan los expertos y la opinión que les ha merecido dicha formación.

VII.4.1.1.1. FORMACIÓN RECIBIDA

Veamos qué tipo de titulaciones poseen los expertos y cómo valoran ellos la formación recibida.

VII.4.1.1.1.A. Tipo de titulaciones

Realizamos un estudio en profundidad sobre las titulaciones que poseen los expertos, tanto por la vía académica, como por la vía federativa.

VII.4.1.1.1.A.a. Perspectiva académica

TABLA 179. Distribución del título académico relacionado con la Educación Física

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Doctor en Ciencias de la Actividad Física o del Deporte	2	9%
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física o del Deporte	8	38%
Maestro especialista en Educación Física	1	5%
FP Grado Superior. Animación Deportiva	0	0%
FP Grado Medio. Animación Deportiva	0	0%
Ninguno de los anteriores	10	48%

Prácticamente la mitad (48%) no posee ninguno de los títulos mencionados, entre los que se encuentra el de Licenciado en Ciencias de Actividad Física, que es el que posee el 38% de los expertos.

TABLA 180. Distribución del título académico no relacionado con la Educación Física

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Doctor universitario	1	10%
Licenciado universitario	6	60%
Diplomado universitario	1	0%
Técnico Grado Superior	0	0%
Bachiller o COU	1	10%
BUP	0	0%
FP Grado Superior	0	0%
FP Grado Medio	0	0%
Graduado Escolar, EGB	1	10%
Ninguno de los anteriores	0	0%

Estudiando ahora a los 10 expertos que no poseen ningún título relacionado con la Educación Física, encontramos que, en su mayoría (60%), son licenciados universitarios, por lo que resulta completamente lógico que los 3 expertos a los que entrevistamos en profundidad sean licenciados, aunque en licenciaturas distintas: "*Cuando llegó la disyuntiva de jugar al tenis o estudiar siempre tenía claro que quería estudiar e hice arquitectura*" (Exp. 1).

TABLA 181. **Distribución de las asignaturas cursadas de tenis**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
He cursado asignaturas con contenidos de tenis	2	10%
No he cursado asignaturas con contenidos de tenis	19	90%

Quizás un poco sorprendente resulte el hecho de que solamente dos de estos expertos (10%) dicen haber cursado asignaturas con contenidos de tenis, uno en el 2.º curso de la maestría o especialización en tenis, y otro en cursos anteriores a la maestría.

VII.4.1.1.1.A.b. Perspectiva federativa

TABLA 182. **Distribución del título de tenis expedido por la Federación**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Profesor Nacional	17	81%
Entrenador Nacional	4	19%
Monitor Nacional	0	0%
Ninguno	0	0%

El colectivo de expertos se reparte, según el título de tenis expedido por la Federación, en profesores nacionales (81%) y entrenadores nacionales (19%), como se refleja también en las entrevistas: "*Mientras era jugador, fui haciendo los cursos de monitor, entrenador y profesor*" (Exp. 2).

TABLA 183. **Distribución del n.º de titulaciones de tenis obtenidas**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Ninguna titulación	13	62%
Una titulación	5	23%
Dos titulaciones	1	5%
Tres titulaciones	1	5%
Cuatro titulaciones	0	0%
Cinco titulaciones	1	5%

El 62% de los expertos declara no tener ninguna titulación de tenis, en tanto que un 23% posee una titulación, encontrándose un experto con 5 titulaciones.

Respecto del centro responsable de las titulaciones, el abanico es tan amplio y son tan pocos los que coinciden en señalar los mismos que no tiene sentido presentar los datos en una tabla, si bien citamos los que han sido mencionados: Registro Profesional, Van Der Meer Harry Hopmann, Profesor Federación Catalana, N.B.T.A., USPTR, ENMT, Sovol, RPT y Federación Francesa. Muchos de ellos han alcanzado el máximo nivel de la titulación, obteniéndose dichos títulos en Alemania, USA, Italia y Francia, además de, por supuesto, en España.

VII.4.1.1.1.B. Valoración de la formación recibida

En este caso los expertos responden a las afirmaciones que a continuación se efectúan sobre los títulos obtenidos vía federativa y/o universitaria.

Sólo uno de los expertos ha respondido sobre las asignaturas vía Facultades de CC. del Deporte o del INEF, por lo que no creemos conveniente realizar su análisis, de ahí que éste se limite a las asignaturas cursadas por vía federativa exclusivamente.

VII.4.1.1.1.B.a. Tipo de centro responsable de la titulación

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

TABLA 184. Distribución de las variables relacionadas con el centro responsable de la titulación

VARIABLES	Cursos vía Federación Española	Asig -naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs	Cursos vía Federación Española	Asig -naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
La calidad de la formación	3.60	0	1.10	0
La cantidad de formación	3.55	0	1.05	0
La titulación es bien reconocida por los empresarios	3.50	0	1.24	0
He cursado la titulación porque me gusta el tenis	4.45	0	1.00	0
He cursado la titulación porque lo exige el mercado laboral	2.90	0	1.41	0
He cursado la titulación para trabajar en el tenis	4.30	0	.80	0
He cursado la titulación para ganar mucho dinero	2.60	0	1.10	0
He cursado la titulación para saber más sobre el tenis	4.35	0	.93	0
He cursado la titulación para mi competencia docente	4.40	0	.99	0
He cursado la titulación porque fui jugador de tenis	3.30	0	1.17	0
La relación precio-calidad de enseñanza es la adecuada	2.65	0	.99	0
La oferta de plazas es suficiente para atender a la demanda	3.35	0	.81	0

Respecto de los cursos vía Federación Española, los expertos presentan una valoración general buena con relación a las cuestiones planteadas, aspecto que ya intuíamos por lo observado en las entrevistas, en las cuales encontramos que expresan una opinión favorable de las titulaciones y de lo que ellas pueden aportar a un entrenador, considerándolas necesarias. En general, los expertos consideran que la formación y las titulaciones, sean por la vía académica o por la federativa, siempre son positivas, además de valorar favorablemente lo que ellas pueden aportar a un entrenador. Así, obtenemos en las entrevistas manifestaciones del tipo: "*Tengo una opinión muy favorable de las titulaciones. Me parecen bien porque obligan a cada uno a trabajar, a investigar y a pensar, aunque puede ser que aparentemente lo que te han dado no parezca que haya aportado mucho. Siempre hay algunas cosas que son importantes y que vienen bien*" (Exp. 1).

Destacan el hecho de haber cursado la titulación porque siempre les ha gustado el tenis (4.45), para aumentar su competencia docente (4.40), porque les gustaría saber más sobre el tenis (4.35) y porque se sentirían realizados profesionalmente

trabajando en el ámbito del tenis (4.30). Por el contrario, no creen haber cursado la titulación porque sepan que van a ganar mucho dinero (2.60) ni se muestran de acuerdo con la relación precio-calidad de la enseñanza (2.65).

VII.4.1.1.1.B.b. Características temporales de la titulación

TABLA 185. Distribución de las características temporales de la titulación

VARIABLES	Cursos vía Federa- ción Española	Asig- -naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs	Cursos vía Federa- ción Española	Asig- -naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
El volumen total y distribución de docencia es el adecuado	3.30	0	1.08	0
El horario semanal de docencia es el adecuado	3.15	0	1.04	0
\bar{X} y σ conjunta	3.08	0	1.06	0

Los expertos muestran una moderada valoración respecto de las características temporales de la titulación (3.08), por lo que no podemos decir estrictamente que estén en acuerdo o desacuerdo con las cuestiones planteadas. A este respecto, las entrevistas nos aclaran mucho más la situación ya que en ellas los expertos opinan que las titulaciones deberían ser más flexibles en cuanto a los problemas temporales y facilitar horarios e incluso trasladar dichos cursos al lugar donde estas personas se encuentren: "*Habría que montar ese curso de coach en función del calendario de competición. No hace falta hacerlo todo en la misma sede sino pactarlo con los entrenadores de alta competición y si hay que hacerlo fuera de España se hace*" (Exp. 1).

VII.4.1.1.1.B.c. Características de los programas de formación

TABLA 186. Distribución de las características de los programas de formación

VARIABLES	Cursos vía Federa- ción Española	Asig- -naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs	Cursos vía Federa- ción Española	Asig- -naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
Correspondencia entre contenido de los programas y objetivos de la titulación	3.75	0	.97	0
El número de alumnos permite una adecuada calidad de las clases prácticas	3.63	0	1.07	0
El curso se desarrolla a un ritmo adecuado	3.15	0	1.18	0
Los contenidos tienen nivel de actualización científica	3.10	0	.91	0
Los conocimientos adquiridos tienen aplicabilidad	3.55	0	1.00	0
Se imparte suficiente cantidad de contenidos teóricos	3.55	0	.89	0
Se imparte suficiente cantidad de contenidos prácticos	3.35	0	1.04	0
Los contenidos teóricos son válidos y adecuados	3.45	0	.89	0
Los contenidos prácticos son válidos y adecuados	3.25	0	1.16	0
Adecuado equilibrio en la distribución de créditos entre los contenidos teóricos y prácticos	3.25	0	1.07	0
\bar{X} y σ conjunta	3.40	0	1.02	0

Existe un moderado grado de acuerdo con las anteriores declaraciones (3.40), obteniendo la mayor valoración el hecho de que exista correspondencia entre el contenido de los programas y los objetivos de la titulación (3.75), en tanto que la menor corresponde al hecho de que los contenidos posean un adecuado nivel de actualización científica (3.10), aunque no es una mala valoración: "Creo que los cursos tienen suficiente actualización científica, aunque siempre se puede mejorar" (Exp. 1).

VII.4.1.1.1.B.d. *Características del desarrollo de la enseñanza*

TABLA 187. Distribución de las características del desarrollo de la enseñanza

VARIABLES	Cursos vía Federa- ción Española	Asig- -naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs	Cursos vía Federa- ción Española	Asig- -naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
Claridad de los objetivos del curso y de los temas a recibir	3.25	0	1.12	0
En general, existe una cultura de atención individualizada	3.10	0	1.17	0
Las estrategias didácticas utilizadas son las adecuadas	3.20	0	1.20	0
Se fomenta la participación acerca de problemas y dudas	3.60	0	.94	0
Se ofrecen otras actividades más allá de las clases	3.05	0	1.10	0
Se ofrecen actividades complementarias sobre técnicas de estudio, de aprendizaje de actitudes...	2.55	0	1.10	0
El nivel de exigencia de la titulación es elevado	3.55	0	.89	0
El tipo y contenido de los exámenes es el adecuado	3.35	0	1.18	0
Los criterios de evaluación de los exámenes son los adecuados	3.40	0	1.19	0
La normativa de revisión de los exámenes es la adecuada	3.50	0	1.10	0
\bar{X} y σ conjunta	3.30	0	1.10	0

A la vista de los resultados que refleja la tabla, nos encontramos, nuevamente, con un moderado grado de acuerdo (3.30) entre los expertos en tenis sobre el desarrollo de dicha enseñanza, encontrándose todas las valoraciones muy centradas y con muy pocas diferencias entre ellas. El aspecto más valorado lo constituye el fomento de la participación de los alumnos (3.60), siendo el menos valorado (2.55) el que se ofrezcan actividades complementarias sobre técnicas de estudio, aprendizaje de actitudes, búsqueda de empleo, etc. Según los expertos: "*Los entrenadores de alta competición tienen su opinión bien formada y la fórmula más adecuada quizá sea la del debate, que creo que es donde sacarían más jugo*" (Exp.1).

VII.4.1.1.1.B.e. Características de las instalaciones y de los recursos materiales

TABLA 188. Distribución de las características de las instalaciones y de los recursos materiales

VARIABLES	Cursos vía Federación Española	Asig -naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs	Cursos vía Federación Española	Asig -naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
Suficientes medios didácticos	3.10	0	1.07	0
Suficientes instalaciones	3.35	0	.99	0
Suficientes dotaciones complementarias	2.75	0	1.12	0
\bar{X} y σ conjunta	3.07	0	1.06	0

Finalizando las referencias a la formación recibida, señalemos que se les pidió a los expertos que valoraran ciertas características acerca de las instalaciones y recursos materiales utilizados en dicha formación, obteniéndose de las entrevistas un moderado grado de acuerdo, aunque con algunas críticas: "*Podríamos mejorar en medios materiales. A veces los cursos tienes que realizarlos en una instalación que es precaria en cuanto a medios, como el vídeo, ya que no se utilizan sistemas modernos*" (Exp. 2).

Por lo tanto, los expertos muestran valoraciones un tanto tibias en este aspecto, considerando en mayor medida suficientes las instalaciones de que dispone la titulación (3.35) que las dotaciones complementarias (2.75).

VII.4.1.1.2. DISEÑO DE LAS NUEVAS TITULACIONES DE TÉCNICOS DEPORTIVOS

Actualmente, están diseñándose las nuevas titulaciones de técnicos deportivos y nos interesa saber qué requisitos establecerían los expertos como obligatorios para poder acceder a las diferentes titulaciones de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española de Tenis.

VII.4.1.1.2.A. Requisitos de acceso

Preguntamos a los expertos tanto por los requisitos administrativos, como por los requisitos académicos y por los requisitos profesionales.

VII.4.1.1.2.A.a. Requisitos administrativosTABLA 189. **Distribución de la edad mínima para monitor**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad mínima	17.52	.87

Los expertos sitúan entre 17 y 18 años la edad para poder acceder al curso de monitor nacional, según nos muestra la tabla y las entrevistas: *"Pienso que 18 años es la adecuada, porque hay que responsabilizarse de unos estudios y horarios"* (Exp. 2).

TABLA 190. **Distribución de la licencia federativa para monitor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Sí	20	95%
No	1	5%

Como se desprende de los resultados contenidos en la tabla anterior, la gran mayoría (95%) de expertos en tenis exige además disponer de la licencia federativa correspondiente.

TABLA 191. **Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para monitor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Nivel de 1. ^a categoría	0	0%
Nivel de 2. ^a categoría	0	0%
Nivel de 3. ^a categoría	17	81%
Ninguna prueba	4	19%

El conjunto de expertos no cree necesario poseer un gran nivel para poder acceder a monitor, exigiendo como mucho un nivel de 3.^a categoría. En este aspecto, durante las entrevistas los expertos se manifiestan en los términos que siguen: *"El de monitor es un curso en el que no hay que limitar mucho el acceso. El nivel de juego no es muy importante porque las tareas que implica son muy sencillas y si es gran animador y es un gran motivador, pues es lo que necesitan los niños pequeños"* (Exp. 1).

TABLA 192. **Distribución de la edad mínima para entrenador**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad mínima	20.05	2.18

Lógicamente, y a la vista de los resultados contenidos en la tabla, los expertos apuntan una edad superior para el curso de entrenador, en torno a los 20 años, según se observa en la tabla anterior.

TABLA 193. **Distribución de la licencia federativa para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Sí	21	100%
No	0	0%

En cuanto a la necesidad de poseer la licencia federativa, los expertos se muestran unánimes en la opinión de que las personas que vayan a realizar el curso de entrenador deben contar con la mencionada licencia.

TABLA 194. **Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Nivel de 1.^a categoría	1	5%
Nivel de 2.^a categoría	6	28%
Nivel de 3.^a categoría	9	43%
Ninguna prueba	5	24%

Los expertos exigen un poco más de nivel para el curso de entrenador en la prueba de ejecución, aunque las dos terceras partes (67%) sigue considerando que con un nivel de 3.^a categoría resulta suficiente: *"Los actuales criterios están bien. Creo que es bueno que haya una prueba de capacitación que demuestre que esa persona conoce el tenis"* (Exp. 2).

TABLA 195. **Distribución de la edad mínima para profesor**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad mínima	22.19	4.02

Conforme avanzamos en las titulaciones, sigue subiendo la edad mínima requerida, según los expertos. En este caso, la edad mínima media se sitúa aproximadamente en los 22 años.

TABLA 196. **Distribución de la licencia federativa para profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Sí	20	95%
No	1	5%

Como era de esperar, se mantiene la opinión generalizada (95%) de que resulta necesario poseer la licencia federativa para aspirar al título de profesor.

TABLA 197. **Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Nivel de 1. ^a categoría	1	4%
Nivel de 2. ^a categoría	6	29%
Nivel de 3. ^a categoría	6	29%
Ninguna prueba	8	38%

Al igual que sucede en el curso de entrenador, los dos tercios de los expertos consideran que se necesita un nivel de 3.^a categoría como mucho, en tanto que la tercera parte restante exige superar dicha categoría, obteniendo de las entrevistas que: *"A partir de monitor sí que hay prueba de acceso, o como mínimo necesitas la titulación anterior para impartir eso. En todas las titulaciones hay una prueba de nivel, con la cual tú haces el curso de monitor, teniendo que superarla y después de certificar que has trabajado un año. Esto es necesario e imprescindible porque primero has de saber que tienes un nivel de juego, y después que con los conocimientos adquiridos has estado todo un año trabajando"* (Exp. 1).

VII.4.1.1.2.A.b. Requisitos académicos

TABLA 198. **Distribución de los requisitos académicos para monitor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Bachiller o COU	2	10%
BUP	8	38%
Graduado Escolar, EGB	11	52%
Ninguno de los anteriores	0	0%

Como puede comprobarse, todos los expertos exigen unos estudios mínimos para acceder al curso de monitor, aunque aproximadamente la mitad (52%) se conforma con el graduado escolar, como se aprecia en las entrevistas: *"Tienen que tener, mínimo, graduado escolar. Hoy en día, el graduado escolar, y no sé si bachiller, habría que aportarlo, es decir, es muy difícil que una persona se enfrente al 2001 sin una formación, llámala escolar, amplia..., ahí sí que sería estricto"* (Exp. 3).

TABLA 199. **Distribución de los requisitos académicos para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Bachiller o COU	6	29%
BUP	9	42%
Graduado Escolar, EGB	6	29%
Ninguno de los anteriores	0	0%

Sin embargo, para el título de entrenador, el haber cursado BUP se constituye en el requisito académico que más frecuentemente se exige (42%).

TABLA 200. **Distribución de los requisitos académicos para profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Bachiller o COU	12	57%
BUP	6	29%
Graduado Escolar, EGB	3	14%
Ninguno de los anteriores	0	0%

Observamos que la opinión de los expertos en tenis sobre el nivel académico que deben alcanzar los aspirantes a profesor varía de la mencionada antes para entrenador. Así, más de la mitad de ellos (57%) exige ahora el título de Bachiller o COU.

VII.4.1.1.2.A.c. Requisitos profesionales

TABLA 201. **Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para monitor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
3 o más	2	9%
2	1	5%
1	5	24%
Ninguna	13	62%

Casi las dos terceras partes de los expertos (62%) cree que no hace falta haber ejercido como profesional de la enseñanza del tenis para acceder al curso de monitor, coincidiendo con la poca exigencia mostrada anteriormente para acceder a este curso: "*Es un tema difícil, pero si a mí me viene una persona a hacer el curso de monitor considero importante que, si no lo tiene, dotarle de la vivencia del proceso de aprendizaje*" (Exp. 3).

TABLA 202. **Distribución de la categoría deportiva para monitor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
1. ^a categoría	0	0%
2. ^a categoría	0	0%
3. ^a categoría	11	52%
Sin clasificar	10	48%

Tampoco creen los expertos que se necesite obtener una alta categoría en la trayectoria deportiva para el título de monitor. De ellos, algo más de la mitad (52%) exige un nivel de 3.^a categoría, en tanto que el resto (48%) no llega siquiera a ese nivel.

TABLA 203. **Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
3 o más	9	43%
2	7	33%
1	3	14%
Ninguna	2	10%

A diferencia de las exigencias requeridas para el título de monitor, las tres cuartas partes de los expertos (76%) creen que hacen falta al menos dos temporadas como profesional de la enseñanza para poder acceder al título de entrenador.

TABLA 204. **Distribución de la categoría deportiva para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
1. ^a categoría	1	5%
2. ^a categoría	4	19%
3. ^a categoría	11	52%
Sin clasificar	5	24%

A pesar de que los expertos han aumentado el número de temporadas necesarias como profesional de la enseñanza para el título de entrenador respecto del de monitor, no sucede lo mismo con la exigencia que muestran para la categoría deportiva del aspirante al título de entrenador. Por lo tanto, son ahora las tres cuartas partes (76%) las que creen que con haber llegado a un nivel de 3.^a categoría o inferior sería suficiente.

TABLA 205. **Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
3 o más	13	62%
2	6	29%
1	0	0%
Ninguna	2	9%

La práctica totalidad de expertos (91%) exige al menos dos temporadas como profesional de la enseñanza para acceder al curso de profesor. Los dos expertos que se alejan de esta opinión creen que no hace falta ninguna.

TABLA 206. **Distribución de la categoría deportiva para profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
1. ^a categoría	1	5%
2. ^a categoría	7	33%
3. ^a categoría	7	33%
Sin clasificar	6	29%

En esta cuestión, los expertos ofrecen una opinión muy diversa, y lo más evidente es que sólo uno de ellos exige un nivel de 1.^a categoría como jugador: "*He sido muy buen jugador y no me ha beneficiado en tanto como yo pensaba en el proceso docente*" (Exp. 3).

VII.4.1.1.2.B. Análisis prospectivo de los centros responsables de las titulaciones

Veamos ahora qué opinan los expertos sobre las características deseables de las nuevas titulaciones.

VII.4.1.1.2.B.a. Tipo de centro responsable de la titulación

TABLA 207. **Distribución de las variables relacionadas con el tipo de centro responsable de la titulación**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Las titulaciones expedidas por la Federación Española de Tenis o por una Facultad de CC. del Deporte o INEFs deben tener el mismo reconocimiento	3.52	1.36
Para el desarrollo de las nuevas titulaciones deben realizarse estudios conjuntos	4.29	.72
Restricción del acceso a la titulación en función del 'mercado tenístico'	3.05	1.24
Realización de estudios sobre la opinión de los empresarios	3.67	.80
Existencia de programas de cooperación docente	4.29	.78
Existencia de convenios o acuerdos de investigación entre la Federación y Facultades de CC. del Deporte	4.33	.58
\bar{X} y σ conjunta	3.86	.91

A la vista de los resultados que muestra la tabla anterior, y dentro de la buena valoración general que presentan los datos (3.86), el mayor grado de acuerdo se alcanza en las variables que se refieren a la necesaria cooperación entre la Federación Española de Tenis y las Facultades de Ciencias del Deporte o Institutos de Educación Física. Esto mismo se refleja en las entrevistas, en las que los expertos en tenis se expresan, por poner un ejemplo ilustrativo, en los términos que siguen: *"No deben existir titulaciones en las que sólo puedas participar en actividades correspondientes a esa titulación. Creo que deben trabajar conjuntamente todas las instituciones que están relacionadas con la formación de técnicos deportivos"* (Exp. 1).

VII.4.1.1.2.B.b. Características temporales de la titulación

TABLA 208. Distribución de las características temporales de la titulación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Volumen total de docencia para el nivel 1: 120 horas	3.62	.97
Volumen total de docencia para el nivel 2: 120 horas	2.86	1.06
Volumen total de docencia para el nivel 3: 150 horas	2.95	1.24
Volumen total de docencia de seguido. Por ej. : un mes intensivo	2.05	.74
Volumen total de docencia durante los fines de semana	2.14	.85
Volumen total de docencia distribuido en semanas espaciadas	3.48	1.03
Posesión de un período extenso de prácticas tras la obtención de una titulación para acceder a la de siguiente nivel	3.81	1.03
Realización de prácticas durante el curso	3.95	.74
Realización de trabajos de los alumnos, simultáneos al desarrollo del curso, para acceder a exámenes	3.52	1.17
Realización de trabajos aprobados para obtener el título	3.95	.80
Existencia de exámenes parciales	3.52	.87
Existencia de un plazo límite para aprobar toda la titulación	3.81	1.12
Atención tutorial durante y después del curso	3.95	.86
\bar{X} y σ conjunta	3.35	.96

En este aspecto el grado de acuerdo de los expertos baja con respecto a anteriores cuestiones (3.35). Las mayores valoraciones las encontramos a la hora de exigir la realización de prácticas en algún centro concertado con la Federación, la realización de trabajos por los alumnos posteriores al desarrollo del curso para obtener el título y el derecho a recibir atención tutorial durante ciertos períodos de tiempo (3.95 para todas). Por el contrario, no creen que el curso deba distribuirse durante los fines de semana de manera continua (2.14) ni de forma intensiva (2.05). De las entrevistas también se desprende: *"Si los entrenadores de alta competición están viajando continuamente y quieren tener una titulación para el futuro, creo que la Escuela de Maestría tiene que ser un poco flexible y facilitarles la formación a ellos"*

haciéndoles algún curso de unas características especiales, pero nunca debe ser un regalo” (Exp. 2).

VII.4.1.1.2.B.c. Características de los programas de formación

TABLA 209. **Distribución de las características de los programas de formación**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Existencia de asignaturas optativas	3.62	.86
Posibilidad de especializarse por diferentes itinerarios curriculares	3.71	1.06
Creación de un master en “tenis de alto rendimiento”	3.67	1.06
Mayor extensión de las asignaturas en detrimento del número de estas	2.95	1.07
\bar{X} y σ conjunta	3.49	1.01

Los expertos ofrecen un moderado acuerdo en estas cuestiones, según se deduce de la valoración general (3.49), destacando especialmente el hecho de que los alumnos puedan especializarse en diferentes ramas dentro del tenis (3.71). Por el contrario, el menor acuerdo (2.95) lo muestran ante la afirmación de que resulta adecuada una mayor extensión de las asignaturas, en detrimento de un menor número de éstas.

TABLA 210. **Distribución de contenidos teóricos y prácticos**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
75% de contenidos teóricos y 25% de contenidos prácticos	0	0%
50% de contenidos teóricos y 50% de contenidos prácticos	18	86%
25% de contenidos teóricos y 75% de contenidos prácticos	3	14%

A la vista de los resultados, la mayor parte de los expertos (86%) quiere que los programas de formación incorporen la misma cantidad de contenidos prácticos que teóricos. Destacar también que ninguno concede más importancia a los contenidos teóricos que a los prácticos.

TABLA 211. **Distribución del número máximo de alumnos para 4 pistas y un profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
6 o menos	2	10%
Entre 7 y 12	7	35%
Entre 13 y 18	9	45%
Entre 19 y 24	2	10%
Más de 24	0	0%

El 80% de los expertos considera, para un máximo de 4 pistas y un profesor, que en las clases prácticas debe haber un máximo de entre 7 y 18 alumnos, no pudiendo concretarse más, dada la diversidad de opinión mostrada.

Nada 1	Poco 2	Regular 3	Bastante 4	Mucho 5
-----------	-----------	--------------	---------------	------------

TABLA 212. Distribución de la importancia de las especialidades

VARIABLES	\bar{X}	σ
Tenis recreativo	3.76	.94
Gestión del tenis	3.71	.72
Tenis en discapacitados	2.71	.96
Tenis educativo	4.05	.92
Tenis de alto rendimiento	3.86	.91
\bar{X} y σ conjunta	3.62	.89

Al pedirles que valoren la presencia que deben tener las diferentes especializaciones en los cursos de Formación de Entrenadores, los expertos otorgan la mayor valoración al tenis educativo (4.05). Dentro de la buena valoración general (3.62), la especialidad menos importante es el tenis en discapacitados (2.71).

TABLA 213. Distribución de la aplicación de las asignaturas

VARIABLES	\bar{X}	σ
Biomecánica	3.48	.87
Dirección y gestión	3.95	.67
Equipamiento y reglamentación	3.43	.98
Historia del tenis	2.14	1.01
Medicina del deporte	3.10	.94
Organización y legislación del deporte	3.05	.92
Metodología	4.48	.51
Preparación física	4.10	.70
Psicología	4.00	.77
Sistemas de entrenamiento	4.38	.59
Sociología	2.81	.81
Táctica	4.48	.68
Técnica	4.57	.60
\bar{X} y σ conjunta	3.69	.77

Vemos que, en general, las asignaturas mencionadas del curso de entrenadores establecen una buena conexión con el actual mercado laboral (3.69). Sobresalen en este caso la técnica (4.57), la táctica y la metodología (4.48 para ambas). La asignatura que, según ellos y con diferencia, menor aplicación posee es la historia del tenis (2.14): "Hay asignaturas que tienen mayor aplicación pero otras no se entiende cómo se imparten en los cursos de entrenadores" (Exp. 3)

VII.4.1.1.2.B.d. Características del desarrollo de la enseñanza

TABLA 214. Distribución de las diferentes metodologías a emplear para los cursos de formación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Clases expositivas y magistrales del profesor	3.00	.84
Clases participativas con debates. Diálogo	4.24	.70
Talleres de trabajo	3.86	.79
Reflexiones en grupo	4.00	.84
Intercambio de experiencias por parejas	3.29	.72
Observación y análisis de entrenadores expertos en su situación de Entrenamiento	4.24	.77
Observación y análisis de jugadores en competición	4.19	.68
\bar{X} y σ conjunta	3.83	.76

Considerando como buena la valoración media obtenida para las diferentes metodologías (3.83), lo que debe primar según los expertos son las clases participativas y la observación y análisis de entrenadores expertos en su situación de entrenamiento (4.24 para ambas) y la observación y análisis de jugadores en competición (4.19), corroborando la tendencia de éstos a potenciar la práctica, en detrimento de la teoría. En este sentido, la valoración más moderada corresponde a las clases expositivas y magistrales del profesor (3.00). Durante las entrevistas también nos encontramos con: "*Estamos intentando lanzar la enseñanza a distancia y alternar esos grupos de trabajo donde todo el mundo puede hablar con otras actividades organizadas que no hace falta que sean presenciales, pues casi todo el mundo viaja y lleva su ordenador conectado a Internet*" (Exp. 1).

TABLA 215. Distribución de los diferentes tipos de evaluación para los cursos de formación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Asistencia a clases teóricas	4.05	.74
Asistencia a clases prácticas	4.48	.51
Examen teórico	3.90	.83
Examen práctico	4.19	.81
Trabajos teóricos	3.95	.74
Trabajos prácticos	4.24	.62
Prácticas de tenis en algún centro	4.15	.75
\bar{X} y σ conjunta	4.14	.71

Encontramos que los expertos valoran muy bien en general (4.14) la adecuación e importancia de los diferentes tipos de evaluación para los cursos de formación de entrenadores. Observamos, asimismo, que los expertos conceden más importancia a las cuestiones prácticas que a las teóricas.

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

TABLA 216. **Distribución de las características deseables de las nuevas titulaciones con relación al desarrollo de la enseñanza**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Existencia de números <i>clausus</i>	3.38	1.20
Existencia de becas	4.05	.80
Representación de los alumnos en los diferentes órganos	3.81	.93
Promoción de la estancia de los alumnos en centros de tenis	4.38	.59
\bar{X} y σ conjunta	3.91	.88

Con relación al desarrollo de la enseñanza, la característica más deseable de las nuevas titulaciones es que la Federación promueva la estancia de los alumnos titulados en centros de tenis nacionales o extranjeros concertados, con el objeto de que realicen prácticas para completar su formación (4.38). La cuestión menos valorada es la creencia de que se imponga como necesaria la existencia de números *clausus* en la titulación (3.38), mostrando los demás aspectos una buena valoración por parte de los expertos, y lográndose una buena media conjunta (3.91).

VII.4.1.1.2.B.e. Características de las instalaciones y de los recursos materiales

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

TABLA 217. **Distribución de los medios didácticos y recursos materiales para el desarrollo de las nuevas titulaciones**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Libros de texto	4.33	.66
Artículos de revistas especializadas	4.24	.54
Documentos fotocopiados y apuntes	4.33	.48
Diapositivas	3.81	.87
Trasparencias	4.05	.74
Vídeos	4.29	.56
Casetes	3.10	1.09
CD roms	3.86	.85
“Internet”	4.14	.73
Sistema de teleconferencia	3.52	1.03
\bar{X} y σ conjunta	3.97	.76

Se obtiene una valoración media bastante alta (3.97), siendo muy difícil seleccionar los recursos materiales más importantes para los expertos, pues lo son casi todos (libros de texto, apuntes, vídeos, artículos, “Internet”, transparencias...). La valoración más moderada, que no baja, la reciben los casetes (3.10). durante las

entrevistas comprobamos nuevamente el tema de Internet:): "*Hoy todo el mundo viajamos y llevamos nuestro ordenador conectado a "Internet", por lo que estamos intentando lanzar la enseñanza a distancia y hacer todo desde "Internet"*" (Exp. 1).

VII.4.1.1.2.C. Capacitación del profesorado de las materias específicas de tenis para las nuevas titulaciones

Estudiamos en este apartado los requisitos académicos y profesionales mínimos que exigen los expertos del profesorado de las materias específicas de tenis.

VII.4.1.1.2.C.a. Capacitación académica

TABLA 218. Distribución del requisito académico mínimo, relacionado con la titulación en tenis, que debe poseer cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Profesor Nacional	18	86%
Entrenador Nacional	2	9%
Monitor Nacional	1	5%
Ninguno	0	0%

Claramente se observa que los expertos no se conforman con un monitor o un entrenador sino que exigen mayoritariamente (86%) un profesor nacional, como se refleja en las entrevistas: "*Pienso que tienen que ser expertos en las materias, que sean profesores nacionales o la titulación máxima de esa especialidad. Para las materias comunes, un licenciado en Educación Física, un médico, psicólogo, etc*" (Exp. 2).

TABLA 219. Distribución del requisito académico mínimo, relacionado con la Educación Física, que debe poseer cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Doctor en Ciencias de la Actividad Física	3	14%
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física	11	52%
Maestro especialista en Educación Física	2	10%
FP Grado Superior. Animación Deportiva	0	0%
FP Grado Medio. Animación Deportiva	1	5%
Ninguno de los anteriores	4	19%

Al hilo del comentario anterior, observamos en la tabla cómo dos terceras partes de los expertos en tenis (66%) opinan que cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

debería poseer el título de Doctor o, al menos, el de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física.

TABLA 220. Distribución del requisito académico mínimo, no relacionado con la Educación Física, que debe tener cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Doctor universitario	0	0%
Licenciado universitario	10	48%
Diplomado universitario	2	9%
Técnico Grado Superior	2	9%
Bachiller o COU	6	29%
BUP	0	0%
FP Grado Superior	0	0%
FP Grado Medio	0	0%
Graduado Escolar, EGB	0	0%
Ninguno de los anteriores	1	5%

La práctica totalidad de los expertos en tenis (95%) señala que los profesores de la Escuela de Formación de Entrenadores que estamos analizando deben tener realizados como mínimo unos estudios hasta COU. El requisito más frecuentemente señalado se corresponde con el de licenciado universitario, que registra un 48% de las respuestas: *"Creo que deben tener la formación más específica posible. Si hay un trabajo en equipo detrás y todos tienen la máxima titulación posible, pues que cada uno de ellos tenga una especialidad concreta"* (Exp. 1).

VII.4.1.1.2.C.b. Capacitación profesional

TABLA 221. Distribución del requisito mínimo profesional, como entrenador, que debe tener cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Alta competición	6	29%
Competición	9	43%
Perfeccionamiento	3	14%
Iniciación	3	14%
Pre-tenis	0	0%
No es necesario	0	0%

En cuanto a los requisitos profesionales a cumplir por los profesores de la escuela de formación de entrenadores, casi las tres cuartas partes de los expertos (72%) opinan que deben haber entrenado en las etapas de competición o alta

competición. El resto (28%) exige llegar a las fases de iniciación o perfeccionamiento.

TABLA 222. Distribución del requisito mínimo profesional, como jugador, que debe tener cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Alta competición	3	14%
Competición	16	76%
Perfeccionamiento	0	0%
Iniciación	2	10%
Pre-tenis	0	0%
No es necesario	0	0%

A la hora de evaluar qué nivel de juego necesitan haber alcanzado los profesores de la escuela de formación de entrenadores, el porcentaje de expertos que opina que deben haber jugado competición o alta competición se eleva hasta el 90%: "*Sería bueno que hubiese sido un jugador de calidad*" (Exp. 1)

VII.4.1.1.2.D. Agente del diseño y actualización del material formativo

Pasamos a estudiar el perfil que deben poseer los profesionales que tienen que elaborar el material formativo, siempre desde el punto de vista manifestado por los expertos en tenis.

VII.4.1.1.2.D.a. Trabajo desarrollado por personas de un mismo sector profesional

TABLA 223. Distribución del perfil que deben poseer los profesionales que tienen que elaborar el material formativo

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
a) Profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs	3	14%
b) Profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación	0	0%
c) Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica	0	0%

Como podemos observar, sólo el 14% de los expertos cree que la elaboración del material formativo debe recaer en un tipo de profesionales nada más, concretamente en profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs con docencia de tenis.

VII.4.1.1.2.D.b. Trabajo desarrollado por personas de diversos sectores profesionales

TABLA 224. Distribución del perfil que debe poseer el conjunto de profesionales que tiene que elaborar el material formativo

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Trabajo conjunto de a) y b)	2	10%
Trabajo conjunto de a) y c)	0	0%
Trabajo conjunto de b) y c)	1	5%
Trabajo conjunto de a), b) y c)	15	71%

De manera clara, los expertos opinan que la elaboración del material formativo se descubre como un trabajo conjunto. Aún más, la mayoría de ellos (71%) piensa que deberían colaborar tanto los profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs con docencia de tenis, como los profesores de la Escuela Nacional de Maestría y los entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica. Según las entrevistas realizadas, las personas encargadas de la elaboración de los textos deben trabajar en equipo, teniendo en cuenta a todas aquellas personas que poseen mucha experiencia en los circuitos: *"Ahora mismo hay dos elementos; uno, que es la universidad, y otra cosa, que es la Federación. Ahí tiene que estar un licenciado en Ciencias de la Actividad Física, valorándose también otras licenciaturas necesarias, y un entrenador con una experiencia de veinte años en el circuito tiene que estar avalado; es decir, es un todo general"* (Exp. 3).

VII.4.1.2. FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Mostramos seguidamente la opinión manifestada por los expertos en tenis respecto de una serie de cuestiones relacionadas con la participación en actividades de formación permanente.

TABLA 225. Distribución de la calidad de la formación permanente ofrecida

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Muy mejorable	5	23%
Mejorable	9	43%
Normal	1	5%
Buena	5	24%
Excelente	1	5%

Los expertos se muestran críticos, ya que las dos terceras partes (66%) opinan que la formación ofrecida es mejorable o muy mejorable. Según se desprende de las entrevistas, una de los aspectos más importantes es que se deberían programarse cursos de carácter global: "*Creo que al entrenador de tenis de alta competición hay que darle cursos con cuatro premisas fundamentales, que son la seriedad, el rigor, ágiles en el tiempo y con contenidos acordes a lo que necesitan. Un curso intensivo, de carácter global para obviar el contexto, y decir esto es el tenis, y darles cuatro líneas o conceptos bien dados*" (Exp. 3).

VII.4.1.2.1. VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA Y OFERTA DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

Veamos ahora la importancia que conceden los expertos a los diferentes medios formativos, investigando sobre los aspectos que deberían tenerse en cuenta a la hora de seleccionar el tipo de actividades.

VII.4.1.2.1.A. Actividades de tipo teórico

Al igual que en la anterior categoría, iremos viendo qué importancia les merece a los expertos cada una de las actividades formativas de tipo teórico que han realizado o pueden realizar.

VII.4.1.2.1.A.a. Elaboración de conocimiento

TABLA 226. **Distribución ideal en porcentajes del perfil profesional de las personas que deben impartir actividades de formación permanente**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Profesores de Facultades de CC. del Deporte o INEFs con docencia en tenis	29%	16.07
Profesores de la vía federativa	37%	17.07
Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición	26%	13.68
Dirigentes de la vía federativa	8%	6.95

Los expertos no creen que los dirigentes de la Federación deban impartir actividades de formación permanente, juzgando más adecuados a los profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis o de la Federación Internacional (37%), además de profesores de Facultades de CC. Del Deporte o INEFs con docencia en tenis (29%), y entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición (26%), como se deduce de las entrevistas: "*Es fundamental contar con los profesores de la Federación*" (Exp. 2)

VII.4.1.2.1.A.b. Recepción de conocimiento

TABLA 227. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para la recepción de conocimiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Asistencia a partidos “en vivo”	3.95	.97
Visionado de partidos televisados	3.62	.97
Análisis de partidos en vídeo	4.29	.64
Observación de entrenadores expertos durante el entrenamiento	4.19	.93
Observación de jugadores en competición	4.24	.77
Lectura de artículos de revistas especializadas	3.81	.87
Lectura de libros especializados	4.00	.89
Empleo de CD roms especializados	3.71	.85
Uso de Internet	3.90	.91
Asistencia a congresos, cursos y <i>clínicas</i> de formación	4.10	.94
Investigación individual	4.00	.95
\bar{X} y σ conjunta	3.98	.83

En general, los expertos atribuyen gran importancia a los diferentes medios formativos para la recepción de conocimiento (3.98), destacando la valoración que efectúan del análisis de partidos en vídeo (4.29) y la observación de jugadores en competición (4.24) y de entrenadores expertos durante el entrenamiento (4.19). Aún registrando una buena valoración, los medios considerados menos importantes se reducen a los partidos televisados (3.62) y al empleo de CD roms especializados (3.71): “*Los entrenadores deberían preocuparse por su formación acudiendo a la Federación en busca de información sobre los continuos cursos que se realizan*” (Exp. 2)

VII.4.1.2.1.A.c. Intercambio de conocimiento

TABLA 228. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el intercambio de conocimiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Investigación en grupo	3.86	.85
Charlas y discusiones con otros entrenadores “en vivo”	3.86	.79
Charlas y discusiones entre entrenadores por Internet (chatear)	3.19	.93
Charlas y discusiones con mis ayudantes	3.86	.79
Participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo	4.05	.59
Realización de Master en tenis de alto rendimiento	4.14	.73
Participación en talleres de aprendizaje práctico	3.57	.68
Participación en mesas redondas y debates	3.67	.73
Afiliación a una asociación de entrenadores	3.33	1.15
\bar{X} y σ conjunta	3.73	.80

Se mantiene la tendencia indicada en la tabla anterior: los expertos siguen valorando positivamente (3.73) los diferentes medios formativos; en este caso, para el intercambio de conocimiento. Las actividades más valoradas son la realización de Master en tenis de alto rendimiento (4.14) y la participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo (4.05), situadas solamente un poco por encima de las menos valoradas, como el *chateo* por “Internet” (3.19) y la afiliación a una asociación de entrenadores (3.33). En las entrevistas se apunta: "*Pasaría por establecer relaciones por Internet, pero también organizando actividades puntuales presenciales*" (Exp. 1).

VII.4.1.2.1.A.d. Autoanálisis

TABLA 229. **Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el autoanálisis**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Reflexión sobre mi propia experiencia	3.81	.60

Los expertos opinan que la reflexión sobre su propia experiencia se constituye en un factor importante (3.81) para seguir formándose, como muestran los resultados de la tabla.

VII.4.1.2.1.B. Actividades de tipo práctico

Pasamos ahora a evaluar las actividades prácticas que realizan los expertos para seguir formándose.

VII.4.1.2.1.B.a. Entrenamiento de jugadores

TABLA 230. **Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el entrenamiento de jugadores**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Entrenamiento de jugadores ajenos	3.62	.59

Sin alcanzar grandes cotas, la media ofrecida (3.62) nos muestra que el entrenamiento de jugadores ajenos es moderadamente importante para los expertos a la hora de seguir su formación.

VII.4.1.2.1.B.b. Entrenamiento y competición propios

TABLA 231. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el entrenamiento y competición propios

VARIABLES	\bar{X}	σ
Entrenamiento propio	3.57	.81
Competición propia	3.57	.81
\bar{X} y σ conjunta	3.57	.81

Curiosamente, la tabla refleja valoraciones totalmente idénticas para los dos aspectos considerados, por lo que fácilmente deducimos que tanto el entrenamiento como la competición propia también son relativamente importantes (3.57) en su formación permanente.

Además, en las entrevistas, quisimos saber el nivel de tenis que consideraban que debería tener una persona para lograr ser un entrenador de tenistas de alta competición y qué experiencias como entrenador debería tener. A este respecto, los expertos opinan que no es necesario contar con un buen nivel de juego para ser entrenador de alta competición, aunque si es necesario que haya sentido lo que supone el jugar puntos importantes y torneos. Por otra parte, un entrenador que haya estado antes en pre-tenis, iniciación..., será capaz de llegar antes a la raíz de un problema y estar en disposición de apreciar los déficit técnicos que tenga el jugador: "Es importante que conozca el tenis, aunque no haya sido un gran jugador, que sepa qué es estar en una pista y qué es jugar un punto importante" (Exp. 2).

VII.4.1.2.2. DIFICULTADES PARA ACCEDER A LA FORMACIÓN PERMANENTE

Una vez explicada la importancia de los diferentes medios formativos, pasamos a valorar las principales dificultades con que se topan los expertos en tenis para acceder a la formación permanente.

VII.4.1.2.2.A. Dificultades para la asistencia a las actividades formativas

TABLA 232. Distribución de la principal dificultad con la que se encuentran para asistir a actividades de formación permanente

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Dificultades económicas	1	5%
Ocupaciones y responsabilidades familiares	1	5%
No poder desatender su trabajo	19	90%

La inmensa mayoría de los expertos (90%) coincide en alegar como principal dificultad el hecho de no poder desatender su trabajo: "*Creo que su trabajo les dificulta la formación, al estar viajando más de 30 semanas al año*" (Exp. 1).

VII.4.1.2.2.B. Dificultades para el aprovechamiento de las actividades formativas

TABLA 233. Distribución del principal problema que encuentran en la oferta de actividades

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Escasa existencia de actividades científicas en la vía federativa	4	21%
Escasa adaptación a las necesidades de los entrenadores	5	26%
Actividades excesivamente estereotipadas	7	37%
Actividades poco motivantes	2	11%
Insuficiente número de actividades de aplicación práctica	1	5%

No existe un único problema en la oferta de actividades, de ahí que todos los expuestos en la tabla tienen una mayor o menor incidencia en la formación de los expertos, siendo el problema más frecuente (37%) con el que se encuentran en la oferta de actividades de formación permanente el hecho de configurarse en actividades excesivamente estereotipadas.

VII.4.1.2.3. ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN PERMANENTE

En esta categoría estudiamos las diferentes alternativas que muestran los expertos, tanto para las dificultades, como para su mejora.

VII.4.1.2.3.A. Alternativas a las dificultades para acceder a la formación permanente

A esta cuestión los expertos proponen en los cuestionarios una serie de alternativas que se resumen en la necesidad de buscar fechas adecuadas (actividades en fines de semana o durante torneos), evitar desplazamientos (realizarlas en su entorno, rotación de lugares de celebración) y necesidad de ayudas económicas (becas y ayudas de los clubes).

VII.4.1.2.3.B. Alternativas a la oferta de actividades de formación permanente

Por una parte, creen los expertos en tenis que deben contar con los profesionales para conocer sus intereses, realizando aquellas que el colectivo proponga por propio interés, escuchando propuestas por parte de los entrenadores, además de estancias

en centros de alto rendimiento o asistencia a torneos para apreciar directamente cómo se trabaja: *"El contacto con ellos es básico. Antes de empezar el curso hay que tener una relación más estrecha y centrar cuáles son los puntos de interés. Habría unas aportaciones por parte del profesorado, dejando un espacio amplio para lo que pudieran sugerir los propios participantes. La formación permanente es fundamental y con la formación puntual es mucho más fácil"* (Exp. 1).

VII.4.2. ESTUDIO 2: ANÁLISIS DIDÁCTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

A continuación, profundizamos en los diversos aspectos referidos a la didáctica del entrenamiento de alta competición, siguiendo una metodología idéntica a la ofrecida en el Estudio 1.

VII.4.2.1. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Abordamos en el presente apartado las cuestiones relacionadas con las diferentes etapas en la formación del tenista, así como aquellos otros aspectos asociados a la planificación de la sesión.

VII.4.2.1.1. ETAPAS EN LA FORMACIÓN DEL TENISTA

Analizamos seguidamente los objetivos de la formación del tenista y los diversos aspectos referentes a la metodología de la enseñanza del tenis, según la opinión de los expertos.

VII.4.2.1.1.A. Objetivos de la formación del tenista

En función de las diferentes etapas de aprendizaje, los expertos valoran los diferentes aspectos cuantitativos y cualitativos a considerar en los objetivos de la formación del tenista.

VII.4.2.1.1.A.a. Aspectos cuantitativos

TABLA 234. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de pre-tenis

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	4.60	1.27
N.º máximo de jugadores por profesor	9.76	3.43
N.º de pistas por profesor	1.24	.54
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	1.52	.81
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	.86	.36
Duración de cada sesión expresada en minutos	44.52	14.48
N.º de partidos amistosos por temporada	1.76	4.82
N.º de partidos interclubes por temporada	.76	2.39
N.º de campeonatos oficiales por temporada	.05	.22

Los expertos creen que la etapa de pre-tenis debe comenzar entre los 4 y los 5 años de edad, con un máximo de 10 jugadores aproximadamente por profesor, y una o hasta 2 pistas por profesor.

Por otro lado, proponen uno o dos días de entrenamiento técnico-táctico por semana, normalmente en una sola sesión durante el día. Respecto de la duración de cada sesión, la media observada (44.52) indica que lo adecuado para ellos sería de, aproximadamente, tres cuartos de hora.

En cuanto a los partidos amistosos e interclubes a disputar por temporada, los expertos presentan gran variabilidad en sus opiniones, deduciéndose que apenas deben disputar dichos partidos. Más unanimidad manifiestan al considerar que tampoco deben disputar campeonatos oficiales.

TABLA 235. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de iniciación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	6.75	1.16
N.º máximo de jugadores por profesor	7.76	2.53
N.º de pistas por profesor	1.24	.44
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	2.29	.72
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.00	0
Duración de cada sesión expresada en minutos	55.48	13.59
N.º de partidos amistosos por temporada	7.62	7.87
N.º de partidos interclubes por temporada	6.24	9.18
N.º de campeonatos oficiales por temporada	1.33	1.65

La edad media para comenzar la etapa de iniciación es de, aproximadamente, 7 años, con un máximo de 8 alumnos por profesor, y una pista.

Se realizaría una sesión de entrenamiento técnico-táctico dos o hasta tres días por semana, siendo la duración de cada sesión de, aproximadamente, una hora y media.

Nuevamente, nos encontramos con una excesiva variabilidad en las respuestas concernientes al n.º de partidos amistosos, interclubes y campeonatos oficiales por temporada, resultando una media de 8 partidos amistosos, 6 de interclubes y un campeonato oficial por temporada.

TABLA 236. **Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de perfeccionamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	9.65	1.84
N.º máximo de jugadores por profesor	5.33	1.56
N.º de pistas por profesor	1.43	.51
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	3.67	1.06
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.05	.22
Duración de cada sesión expresada en minutos	77.86	19.66
N.º de partidos amistosos por temporada	24.29	18.08
N.º de partidos interclubes por temporada	14.05	9.21
N.º de campeonatos oficiales por temporada	9.67	4.61

La etapa de perfeccionamiento, según los expertos, debe comenzar en torno a los 10 años, siendo 5 el n.º máximo de jugadores por profesor, y variando entre una y dos las pistas para entrenar.

Aumenta a 4 el n.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana, normalmente en una sola sesión por día, variando la duración de cada sesión entre una hora y una hora y media.

En cuanto a los partidos para disputar, la excesiva dispersión de las respuestas se atenúa ligeramente, llegando los expertos a la conclusión de que deberían jugarse, aproximadamente, 24 partidos amistosos, 14 partidos interclubes y 10 campeonatos oficiales por temporada.

TABLA 237. **Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de competición**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	12.65	1.87
N.º máximo de jugadores por profesor	3.67	1.02
N.º de pistas por profesor	1.48	.51
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.10	1.14
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.71	.46
Duración de cada sesión expresada en minutos	116.43	38.83
N.º de partidos amistosos por temporada	50.48	41.95
N.º de partidos interclubes por temporada	13.95	10.07
N.º de campeonatos oficiales por temporada	18.81	5.60

La edad para comenzar la etapa de competición, según los expertos, se sitúa en torno a los 13 años, con 3 ó 4 jugadores por profesor, habitualmente en dos pistas.

Se realizarían entrenamientos técnico-tácticos en dos sesiones diarias durante 5 días a la semana, siendo la duración de cada sesión de 2 horas, aproximadamente.

El n.º de partidos amistosos a disputar se eleva a 50, más 14 partidos interclubes y alrededor de 20 campeonatos oficiales por temporada.

TABLA 238. **Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de alta competición**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	16.05	1.15
N.º máximo de jugadores por profesor	2.43	1.25
N.º de pistas por profesor	1.52	1.36
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.57	1.12
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	2.05	.22
Duración de cada sesión expresada en minutos	135.00	40.93
N.º de partidos amistosos por temporada	91.67	65.75
N.º de partidos interclubes por temporada	5.43	12.92
N.º de campeonatos oficiales por temporada	24.57	5.27

Los expertos creen que a los 16 años se debe entrar en la alta competición, donde cada profesor maneja un máximo de 2 ó 3 jugadores y se dispone de 1 ó 2 pistas para entrenar.

Consideran que deben efectuarse dos sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día durante 5 ó 6 días a la semana, siendo las sesiones de 2 horas, aproximadamente, pudiendo llegar a durar algo más.

Por lo que se refiere al número de partidos a disputar, sigue existiendo demasiada variabilidad, obteniéndose una media de más de 90 partidos por temporada, además de 5 partidos interclubes. Más uniformidad en la respuesta muestran los expertos para establecer en, aproximadamente, 25 el n.º de campeonatos oficiales a disputar por temporada.

Prácticamente, son los resultados obtenidos durante las entrevistas: "*Depende del momento de la temporada pero sería por ejemplo en dos sesiones mañana y tarde de 2 horas y media cada una. Por la mañana puedes dedicarlo más a aspectos técnicos y por la tarde más el tema de partidos, haciendo el último día de la semana un pequeño descanso*" (Exp. 2).

VII.4.2.1.1.A.b. Aspectos cualitativos

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

TABLA 239. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de pre-tenis

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.81	.51
Trabajar con material convencional	1.67	.80
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	1.86	1.01
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.05	1.28
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.33	.73
Objetivos recreativos	4.86	.48
Objetivos educativos	4.86	.48
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.81	.51

Los aspectos más importantes para los expertos en esta etapa de pre-tenis son los objetivos educativos y recreativos (4.86 para ambos), seguidos del trabajo con material adaptado a la edad del jugador y los objetivos de desarrollo de la motricidad básica (4.81 en ambos casos). Los objetivos competitivos (1.33) y el trabajo con materiales convencionales (1.67) se revelan como los aspectos que revisten una menor importancia para ellos. De esta manera se expresan: "*Cuando empiezan tenemos que dotarles de la mayor disponibilidad motriz, todas las habilidades posibles, no sólo cogiendo la raqueta, sino también cualquier otro instrumento. Cuántas más capacidades pueda trabajar mejor, potenciando las que después va a utilizar. Yo diría que entrar en una competición sería no debería ser antes de los 10 años*" (Exp. 1).

TABLA 240. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de iniciación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.19	1.08
Trabajar con material convencional	2.38	1.20
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	2.38	.97
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.52	.87
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.67	.80
Objetivos recreativos	4.67	.48
Objetivos educativos	4.86	.48
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.57	.60

Se mantiene la tendencia vista en la etapa anterior, en la cual los expertos otorgaban mayor importancia a los objetivos educativos (4.86) y recreativos (4.67), así como a los objetivos de desarrollo de la motricidad básica (4.57), y, aún más valorado que en la etapa anterior, el predominio del aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo (4.52). Los objetivos que menos deben perseguirse en la etapa de iniciación, a juicio de los expertos, siguen siendo los objetivos competitivos (1.67): "*Siempre recomiendo que iniciarse pronto es bueno, pero la especialización no creo que sea buena tan pronto, abandonando otros aspectos como los coordinativos, motrices, que son los que tiene que desarrollar un niño a cada edad, no debemos saltarnos etapas*" (Exp.2).

TABLA 241. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de perfeccionamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.48	1.60
Trabajar con material convencional	4.24	.77
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	3.71	.90
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.38	.74
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	2.81	.81
Objetivos recreativos	3.76	1.00
Objetivos educativos	4.00	.89
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	3.71	.96

Es en esta etapa donde todos los aspectos empiezan a adquirir su importancia, resultando los más valorados el predominio del aprendizaje correcto por encima de vencer a corto plazo (4.38) y el uso de material convencional (4.24). Sólo se descuelgan, para ofrecer una valoración regular (2.81), los objetivos competitivos.

TABLA 242. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de competición

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.10	1.84
Trabajar con material convencional	4.76	.54
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.57	.60
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.71	1.15
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.14	.65
Objetivos recreativos	2.76	1.00
Objetivos educativos	3.38	1.20
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.81	1.33

Una vez que el jugador llega a la etapa de competición, los aspectos que los expertos juzgan más importantes son el trabajo con materiales convencionales

(4.76) y el predominio en la práctica del tenis sobre otros deportes (4.57). Al otro lado de la balanza se encuentran ahora los objetivos recreativos (2.76) y de desarrollo de la motricidad básica (2.81), encontrado opiniones como: *"El mundo del tenis es complicado porque estamos teniendo niños que en tecnificación, con 12 años, ya tienen contratos con marcas, con lo cual estamos en un mundo que está premiando el éxito a corto plazo"* (Exp. 1).

TABLA 243. **Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de alta competición**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.10	1.84
Trabajar con material convencional	4.86	.36
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.86	.36
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	2.90	1.73
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.90	.44
Objetivos recreativos	2.33	1.06
Objetivos educativos	2.81	1.29
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.38	1.47

En el marco de la alta competición, los expertos opinan que deben primar los objetivos competitivos (4.90) además del predominio en la práctica del tenis sobre otros deportes y el trabajo con material convencional (4.86 para ambos), en tanto que siguen siendo los objetivos menos valorados los recreativos (2.33) y de desarrollo de la motricidad básica (2.38).

También indagamos durante las entrevistas sobre la prohibición de competir a ciertas edades: *"Prohibir no es bueno y creo que la competición en sí es buena. Cuando los padres crean una necesidad de competir, de ganar puntos, dinero, eso entonces es mala competición, pero no creo que se deba suprimir, en todo caso, programar mejor las competiciones, como en la WTA, que hay un n.º máximo de torneos según la edad. A nivel profesional lo que han hecho en la WTA es para evitar lesiones importantes y me parece que es bueno que exista esa norma"* (Exp.2).

VII.4.2.1.1.B. Metodología de la enseñanza del tenis

En este apartado abordamos diferentes cuestiones relacionadas con los métodos de enseñanza en el tenis de alta competición.

VII.4.2.1.1.B.a. Métodos de enseñanza en función de la estrategia en la práctica

TABLA 244. Distribución del empleo de la estrategia global para cada gesto técnico-táctico

VARIABLES	\bar{X}	σ
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	3.57	1.21
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	4.29	.85
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	4.29	.72

Considerando los resultados que refleja la tabla, se observa un buen uso de la estrategia global en todas las fases de aprendizaje del gesto técnico-táctico, aunque predomina aún más en las fases de mantenimiento y perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido (4.29 para ambos) que para el aprendizaje de un nuevo elemento (3.57).

TABLA 245. Distribución del empleo de la estrategia analítica para cada gesto técnico-táctico

VARIABLES	\bar{X}	σ
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	3.81	1.12
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	2.86	1.20
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	2.90	1.41

Los expertos estiman, sin embargo, que el empleo de la estrategia analítica es más frecuente en el aprendizaje de un nuevo elemento (3.81). Durante las entrevistas los expertos nos exponen: "*Depende del tipo de corrección que se vaya a hacer. Si es una cosa muy concreta, lo mejor siempre es trabajar esa parte aisladamente y posteriormente la iría integrando con todos los aspectos tácticos, técnicos e incluso psicológicos que tiene*" (Exp. 1).

VII.4.2.1.1.B.b. Métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza

TABLA 246. Distribución del empleo de los diversos métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza

VARIABLES	\bar{X}	σ
Mando directo	2.86	.96
Asignación de tareas	3.76	.70
Enseñanza recíproca	2.95	1.07
Microenseñanza	2.71	1.01
Enseñanza por grupos de nivel	3.76	.77
Programas individuales	4.48	.68
Descubrimiento guiado	3.86	1.01
Resolución de problemas	3.57	1.12
\bar{X} y σ conjunta	3.49	.92

El estilo de enseñanza más empleado por los expertos son los programas individuales (4.48), consistentes en programar tareas adecuadas a las necesidades individuales de cada jugador, para que éste pueda autoentrenarse o autoevaluarse. En el otro extremo encontramos el escaso uso de la microenseñanza (2.71) y el mando directo (2.86). Durante el desarrollo de las entrevistas encontramos que: "*Creo que a esos niveles de alta competición las posibles correcciones tienen que hacerse siempre de acuerdo con el jugador, estableciendo con él un plan de mejora del golpe para que vea la necesidad y que el jugador esté motivado para perseguir esa mejora*" (Exp. 2).

VII.4.2.1.2. PLANIFICACIÓN DE LA SESIÓN

En esta categoría analizamos las respuestas de los expertos a diversos aspectos relacionados con la propia planificación de la sesión.

VII.4.2.1.2. A. Elementos a considerar en la planificación de la sesión

Analizamos concretamente qué ayudas consideran ideales a la hora de planificar y el grado de empleo de las fuentes documentales.

VII.4.2.1.2.A.a. Ayudas para el proceso de planificación

TABLA 247. Distribución de las personas que serían ideales a la hora de planificar

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Planificar sólo	0	0%
Planificar con el ayudante en pista (segundo entrenador)	1	5%
Planificar con el preparador físico	1	5%
Planificar con el psicólogo	0	0%
Planificar con el médico	0	0%
Planificar con el fisioterapeuta	0	0%
Planificar con el dietista	0	0%
Planificar con el biomecánico	0	0%
Planificar con algunos integrantes del equipo técnico	4	19%
Planificar con todos los integrantes del equipo técnico	15	71%

Casi las tres cuartas partes de los expertos (71%) consideran que debe planificarse la sesión con todos los integrantes del equipo técnico, porcentaje que aumenta hasta el 90% si incluimos también a los que opinan que con algunos resulta suficiente. Ninguno opta por la decisión de planificar sólo, y el 10% restante sólo necesita al ayudante en pista o el preparador físico. Según ellos, durante las entrevistas: *"La cuestión es que no sólo haya un coach, sino un grupo de personas detrás de él. El entrenador más técnico sería el que tendría que integrar al preparador físico, al preparador psicológico y alguien que estuviera metido en temas nutricionales. Este equipo no viajaría pero estaría disponible para poder dirigirse a ellos"* (Exp. 1).

TABLA 248. Distribución del empleo de las diferentes fuentes documentales para la planificación de las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Libros de texto	3.48	.98
Artículos de revistas especializadas	3.48	1.03
Documentos fotocopiados y apuntes	3.43	.81
Vídeos	3.62	.97
Casetes	2.57	.87
CD roms	3.19	.81
"Internet"	3.38	1.16
\bar{X} y σ conjunta	3.31	.95

La valoración general del uso que hacen los expertos de las diferentes fuentes documentales para la planificación de las sesiones de entrenamiento es moderada (3.31). Individualmente, apenas existen diferencias con la valoración conjunta ya mencionada, siendo la más alta el uso de vídeos (3.62) y la más baja el de casetes

(2.57), como vemos en las entrevistas: "*Puedes hacer uso del vídeo, porque es importante que el jugador se vea*" (Exp. 2).

VII.4.2.1.2.B. Diseño de las tareas de la sesión

Evaluamos acto seguido tanto los ejercicios practicados durante las sesiones, como la propia estructura de la sesión.

VII.4.2.1.2.B.a. Los ejercicios de la sesión

Nunca	Casi nunca	Algunos días	Casi todos los días	Todos los días
1	2	3	4	5

TABLA 249. Distribución de la frecuencia con que emplean la derecha durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Plana	3.76	1.04
Liftada	4.71	.46
Sobre-liftada	3.65	.93
Cortada	3.48	.98
\bar{X} y σ conjunta	3.90	.85

La valoración general por parte de los expertos sobre el uso de la derecha en las sesiones de entrenamiento es alta (3.90), destacando la liftada (4.71) como la derecha más usada, y no encontrándose ninguna que no se practique frecuentemente.

TABLA 250. Distribución de la frecuencia con que emplean el revés durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Plano	3.86	1.11
Liftado	4.62	.50
Sobre-liftado	3.65	.81
Cortado	4.48	.60
Muy cortado ("chop")	2.60	.70
\bar{X} y σ conjunta	3.96	.74

Al igual que sucede con la derecha, el revés se entrena con mucha frecuencia (3.96), siendo el liftado (4.62) y el cortado (4.48) más utilizados que el resto, encontrando que el revés muy cortado o "chop" es el tipo de revés especialmente menos practicado (2.60).

TABLA 251. **Distribución de la frecuencia con que emplean el servicio durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Primer servicio plano	4.57	.60
Primer servicio liftado	4.48	.68
Primer servicio cortado	4.52	.60
Segundo servicio plano	2.95	1.47
Segundo servicio liftado	4.71	.46
Segundo servicio cortado	4.48	.81
\bar{X} y σ conjunta	4.29	.77

Los expertos manifiestan que el servicio se evidencia como un golpe ejercitado a diario por el jugador (4.29), destacando todos los tipos de servicio presentados, salvo el 2.º servicio plano (2.95), que se programa con menor frecuencia.

TABLA 252. **Distribución de la frecuencia con que emplean la volea durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
La volea a media altura	4.57	.51
La volea alta	4.38	.59
La volea baja	4.38	.59
La volea plana o cortada desde la mitad de la pista	4.00	.71
La volea liftada desde la mitad de la pista	3.52	.81
La volea al cuerpo	3.57	.75
La volea de dejada	3.43	.75
La volea de globo	3.10	.72
\bar{X} y σ conjunta	3.37	.68

Según los expertos, la volea se ejecuta con cierta frecuencia (3.37) durante las sesiones de entrenamiento. Los diferentes tipos de volea presentan una valoración muy agrupada, situándose todos entre la volea a media altura (4.57) y la volea de globo (3.10).

TABLA 253. **Distribución de la frecuencia con que emplean el remate durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
El remate tras botar la pelota	3.95	.80
El remate sin dejar botar la pelota	4.57	.60
\bar{X} y σ conjunta	4.26	.70

El remate se descubre como otro de los golpes que se practica a diario en las sesiones, resultando un tanto más frecuente el remate sin dejar botar la pelota (4.57) que el golpe ejecutado tras el bote de ésta (3.95).

TABLA 254. Distribución de la frecuencia con que emplean el globo durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
El globo ofensivo	4.00	.55
El globo defensivo	4.00	.63
\bar{X} y σ conjunta	4.00	.59

Los expertos opinan que el globo se ejecuta prácticamente a diario (4.00), sin establecer diferencias de mayor o menor empleo entre el globo ofensivo y el defensivo.

TABLA 255. Distribución de la frecuencia con que emplean el resto durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
El resto ofensivo	4.48	.68
El resto defensivo	4.48	.75
\bar{X} y σ conjunta	4.48	.72

Otro golpe programado a diario en las sesiones de entrenamiento es el resto (4.48), utilizándose con la misma frecuencia tanto el resto ofensivo, como el defensivo.

TABLA 256. Distribución de la frecuencia con que emplean otros golpes durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
La dejada	3.48	.60
El bote pronto	3.38	.67
El golpe bajo de espaldas a la red	2.33	.66
El golpe de espaldas a la red entre las piernas	2.10	.77
Los golpes de aproximación a la red	4.33	.73
El passing-shot	4.33	.73
La contra dejada	3.05	.80
\bar{X} y σ conjunta	3.29	.70

El resto de golpes es moderadamente programado (3.29), si exceptuamos los golpes de aproximación a la red y el *passing-shot* (4.33 para ambos), que se entrenan de manera específica casi todos los días.

TABLA 257. Distribución de la frecuencia con que emplean las siguientes situaciones tácticas durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Servicio y subida a la red	3.86	.65
Resto y subida a la red	3.43	.68
Resto	4.48	.51
Ejecución de golpes desde el fondo de construcción o de ataque	4.57	.51
Ejecución de golpes desde el fondo con intención defensiva	4.00	.84
Ejecución de golpes de aproximación a la red	4.29	.64
Atraer al jugador contrario a la red	3.43	.93
\bar{X} y σ conjunta	4.00	.68

En general, observamos que, según la opinión de los expertos, se programan específicamente casi todos los días las diferentes situaciones tácticas arriba descritas (4.00). La ejecución de golpes desde el fondo de la pista con intención no defensiva se revela como la situación táctica más frecuentemente desarrollada (4.57), en tanto que atraer al jugador contrario a la red y restar y subir (3.43 para ambas) registran un menor índice de programación.

TABLA 258. Distribución del porcentaje de tiempo de trabajo dedicado a los siguientes aspectos durante la temporada

VARIABLES	\bar{X}	σ
Técnica	23%	12.21
Táctica	28%	8.44
Preparación física	26%	8.99
Preparación psicológica	23%	12.11

Como podemos comprobar en la tabla, los expertos creen que el tiempo de trabajo durante la temporada hay que equilibrarlo en partes prácticamente iguales entre la preparación técnica, táctica, física y psicológica: "*Pues un poco de todo, porque todos los aspectos son importantes, tanto el físico, como el psicológico, el técnico y el táctico*" (Exp. 1).

TABLA 259. Distribución de la frecuencia de empleo de los diferentes medios de entrenamiento en la sesión

VARIABLES	\bar{X}	σ
Ejercicios al ritmo real de partido	4.52	.60
Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión	2.95	.74
Ejercicios con máquina "lanzapelotas"	2.33	.58
Ejercicios en frontones	2.43	.60
Ejercicios en pistas marcadas	2.95	.67
Uso de paneles	2.62	.67
Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	1.62	.59
Medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	2.62	.67
Medios audiovisuales en la propia pista de tenis	2.57	.51
Entrenamientos con "cubos" sin secuencia lógica de partido	2.71	.78
Entrenamientos con "cubos" con secuencia lógica de partido	3.76	.94
Entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos	4.14	.79
Entrenamiento basado en el peloteo entre los alumnos y el profesor	3.71	1.01
Situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	3.14	.73
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	3.62	.67
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas	3.57	.68
Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	3.48	.60
Sesiones de entrenamiento con un reducido número de golpes por sesión	2.67	.66
Entrenamiento en dobles para mejorar en individuales	2.95	.74

La frecuencia de uso que hacen los expertos de los diferentes medios de entrenamiento varía mucho entre unos medios de entrenamiento y otros. Así, los ejercicios a ritmo real de partido (4.52) y el entrenamiento basado en el intercambio de golpes entre alumnos (4.14) se constituyen en los medios más empleados. Por el contrario, los mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee (1.62), los ejercicios con máquina "lanzapelotas" (2.33) y los ejercicios en frontones (2.43) son los menos utilizados: *"A niveles más altos el cesto pierde importancia porque ya la bola no es viva y pienso que habría que substituirlo más por peloteos más controlados"* (Exp. 2).

VII.4.2.1.2.B.b. La estructura de la sesión

TABLA 260. Distribución del porcentaje de tiempo empleado durante la sesión de entrenamiento a los siguientes aspectos

VARIABLES	\bar{X}	σ
Tiempo dedicado a las explicaciones	13%	6.95
Tiempo dedicado a la realización de las tareas	78%	8.94
Tiempo dedicado a la organización	9%	3.96

En una sesión de entrenamiento lo que predomina, evidentemente, es el tiempo dedicado a la realización de las tareas, que, a juicio de los expertos, ocuparía

aproximadamente las tres cuartas partes de la sesión (78%), dedicándose el poco tiempo restante a las explicaciones y a la organización.

TABLA 261. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios con relación a la estructura de la sesión

VARIABLES	\bar{X}	σ
Preguntar en la parte introductoria por algún problema físico	4.38	.92
Preguntar en la parte introductoria por el estado emocional	4.24	.94
Realizar en la parte introductoria una presentación general de los objetivos	4.48	.87
Realizar el calentamiento general	4.90	.30
Realizar el calentamiento específico	4.76	.54
Realizar juegos de calentamiento	3.62	.92
Realizar el calentamiento general con el uso de la raqueta	3.76	1.04
Realizar juegos de calentamiento con el uso de la raqueta	3.43	.93
Realizar un ejercicio divertido al final de la sesión	3.76	.89
Realizar ejercicios de estiramiento al final de la sesión	4.86	.36
Correr a un ritmo lento en la parte final de la sesión	3.48	1.03

Durante la parte introductoria de la sesión, los expertos preguntan a diario al jugador sobre problemas físicos (4.38) o emocionales (4.24), además de realizar una presentación general de los objetivos (4.48).

Posteriormente, y todos los días, realizan un calentamiento general (4.90) y también específico (4.76), dejando los juegos de calentamiento con o sin raqueta para algunos días solamente.

Para terminar la sesión realizan a diario ejercicios de estiramiento (4.65), dejando sólo para determinados días una carrera lenta o algún ejercicio divertido.

Estos resultados vienen a decir casi lo mismo que las entrevistas: *"En cualquier sesión el alumno debe ser conocedor del objetivo que se quiere conseguir, mientras hace el calentamiento al principio de la sesión, y que haremos este tipo de ejercicios, que algunos ya se han hecho e intentaremos centrarnos en la preparación"* (Exp. 1).

VII.4.2.2. DESTREZAS DE COMUNICACIÓN EN EL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Esta dimensión no ha sido tratada de forma cuantitativa entre los expertos, por lo que simplemente comentaremos los resultados obtenidos de las entrevistas.

VII.4.2.2.1. INFORMACIÓN INICIAL

En general, de las entrevistas se desprende que la explicación del entrenador debe ser simple y comprensible, existiendo muchos métodos, como el de las

palabras claves, utilizar como referencia a otro jugador, la vía auditiva, la visual, el visionado de un vídeo, un análisis biomecánico o un ejemplo visual: *"En primer lugar que el alumno sea conocedor de ese objetivo y mientras hace el calentamiento al principio de la sesión le expondremos qué tipo de ejercicios se van a hacer. Para dar la información tendrás que disponer de muchos recursos y en función de la situación utilizar uno u otro, como visionar un vídeo, un análisis biomecánico o simplemente un ejemplo visual. Debemos tener los máximos recursos a nuestro alcance"* (Exp. 1).

VII.4.2.2.2. FEEDBACK

En el dominio de este aspecto los expertos opinan que hay que convencer al jugador de la necesidad de la corrección, marcando objetivos parciales para que el jugador vea que va consiguiéndolos. Además, el entrenador debe expresarse, en su relación comunicativa con el jugador, de la manera más positiva posible: *"El lenguaje debe adaptarse al jugador, siendo el mensaje simple y adaptado a las circunstancias. El primero que tiene que reconocer el fallo es el jugador y a partir de ahí tú intervienes"* (Exp. 3).

Por otra parte, insisten en la utilización del vídeo, debiendo mantener consultas con otros entrenadores: *"Si no localizo el error, hay varias vías, por ejemplo, la ayuda del vídeo y consultar con otro colega profesional, porque tus ojos se acostumbran tanto a tu jugador que se acostumbran también a los errores y ya no ves el error porque lo ves parte de su juego"* (Exp. 2).

Por último, profundizando durante el desarrollo de las entrevistas en las posibilidades y limitaciones de corrección que implica el sistema de cubos o cestos, los expertos opinan que cuando estás intentando corregir un determinado golpe su uso es positivo, intentando visualizar aquello que va a ejecutarse en el partido, y realizarlo así en el cubo. El inconveniente estriba en que el entrenador puede dejar de apreciar detalles si está lanzando las bolas, por lo que debería ser otra persona quien efectuara esta operación: *"El uso de los cubos es básico para el comienzo de cualquier corrección. La ventaja es que tienes un control total de la dirección y colocación de las pelotas. Lo que pasa es que el técnico siempre está en el mismo punto de vista y es bueno tener a alguien que tire las bolas mientras tú vas cambiando ese punto de vista"* (Exp. 1).

VII.4.2.3. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN EN EL ENTRENAMIENTO DEL TENIS

En esta dimensión analizamos cómo puede evaluarse al tenista, así como los aspectos que se constituye en objeto de evaluación, según el criterio manifestado por los expertos.

VII.4.2.3.1. OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DEL TENISTA

Establecemos, en el marco de la presente categoría, las pautas que rigen la observación y el rendimiento del jugador de tenis.

VII.4.2.3.1.A. Áreas de evaluación del rendimiento del tenista

Veamos ahora las diferentes valoraciones que los expertos ofrecen ante los diferentes aspectos considerados.

VII.4.2.3.1.A.a. Evaluación de los diferentes aspectos de manera aislada

TABLA 262. Distribución del grado de frecuencia con que evalúan a los jugadores según los siguientes aspectos aislados

VARIABLES	\bar{X}	σ
Extracción de los antecedentes del jugador	3.24	1.14
Aspectos técnicos	4.19	.93
Aspectos tácticos	4.38	.86
Aspectos físicos	4.52	.75
Aspectos psicológicos	4.29	.78
Aspectos médicos	4.14	.91
Aspectos fisioterapéuticos	3.95	.86
Aspectos biomecánicos	4.05	.80
Aspectos dietéticos	4.05	.74
\bar{X} y σ conjunta	4.09	.86

En general, los diferentes aspectos considerados presentan una muy buena valoración (4.09), lo que indica que los expertos evalúan a sus jugadores con bastante constancia, reforzando las opiniones vertidas durante las entrevistas: "La evaluación en el tenis es tan compleja que no tiene criterios objetivos. El físico es importante y se debe controlar la capacidad de esfuerzos medios desarrollados durante largo tiempo. Técnicamente, hay que evaluar el plano de golpeo, sobre interacción, las influencias entre jugador y adversario; y a nivel afectivo, el control emocional y la motivación" (Exp. 3).

Concretamente, evalúan en mayor medida los aspectos físicos (4.52), tácticos (4.38) y psicológicos (4.29), en tanto que el método de evaluación menos utilizado se concreta en la extracción de los antecedentes del jugador (3.24).

VII.4.2.3.1.A.b. Evaluación de los diferentes aspectos de manera integrada

TABLA 263. **Distribución del grado de frecuencia con que evalúan a los jugadores según los siguientes aspectos aislados**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Evaluación integrada de los aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos	4.71	.56

Aunque ya han mostrado los expertos un alto índice de evaluación sobre sus jugadores, aún mejor consideración les merece la realización de una evaluación integrada que aúne los aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos (4.71).

A raíz de lo que reflejan las entrevistas, los expertos opinan que el *ojo clínico* debe ser reforzado por parámetros más científicos. El fisiólogo tiene que hacer un test de esfuerzo al jugador para ver si está saturado de la temporada anterior, además el entrenador debe evaluar, a nivel técnico el plano de golpeo; interacción, las influencias entre el jugador y el adversario; a nivel afectivo, el control emocional y la motivación, y a nivel físico, la capacidad de esfuerzos medios desarrollados durante largo tiempo. El aspecto psicológico se revela muy importante, en concreto la confianza: "*Es importante el aspecto de la confianza, porque si un jugador pierde más de una ronda seguida, hay quien ahí afloja y hay quién sigue trabajando y consigue ganar partidos y recupera esa confianza. A veces es cuestión de insistir, hasta que empiezas a ganar partidos*" (Exp. 2).

VII.4.2.3.1.B. Instrumentos de observación y evaluación del tenista

Siguiendo con los aspectos relacionados con la observación y evaluación del tenista, consideremos ahora los diferentes instrumentos empleados.

VII.4.2.3.1.B.a. Planillas de observación

TABLA 264. Distribución del grado de frecuencia con que emplean las planillas de observación durante la sesión de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
En situación real de juego	4.14	.96
En situación de juego modificada	3.52	.98

Observamos cómo los expertos utilizan frecuentemente el uso de las planillas de observación durante la sesión de entrenamiento, predominando más este empleo en situación real de juego (4.14) que en situaciones de juego modificadas (3.52). Durante las entrevistas no se muestran tan favorables: “*Las planillas de observación pueden ser buenas, pero no son muy fiables*” (Exp. 3).

VII.4.2.3.1.B.b. Grabación en vídeo

TABLA 265. Distribución del grado de frecuencia con que emplean las grabaciones en vídeo durante la sesión de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
En situación real de juego	4.33	.80
En situación de juego modificada	3.81	.81

También emplean bastante la grabación en vídeo durante la sesión de entrenamiento, como ya hemos comentado al observar las entrevistas, volviendo a priorizar más el uso en situación real de juego (4.33) sobre situaciones de juego modificadas (3.81): “*Si no localizo el error, hay varias vías, por ejemplo, la ayuda del vídeo.*” (Exp. 2).

VII.4.2.3.1.B.c. Otros instrumentos tecnológicos

TABLA 266. Distribución del grado de frecuencia con que emplean otros instrumentos tecnológicos durante la sesión de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
En situación real de juego	4.05	.86
En situación de juego modificada	3.67	.80

Los expertos utilizan con frecuencia diferentes instrumentos tecnológicos, aún más en situación real de juego (4.05) que en situaciones de juego modificadas (3.67): “*Tendrás que tener muchos recursos y en función de la situación utilizar*

uno u otro. En una situación le irá mejor un visionado en vídeo, en otra un análisis biomecánico, en otra simplemente un ejemplo visual y lo que debemos hacer será tener los máximos recursos a nuestro alcance” (Exp. 1).

VII.4.2.3.1.B.d. Cuestionarios

TABLA 267. **Distribución del grado de frecuencia con que emplean cuestionarios**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Cuestionarios	3.24	1.00

El uso de cuestionarios como instrumento de evaluación resulta menos frecuente (3.24) que los anteriores instrumentos.

VII.4.2.3.1.B.e. Autoinformes del jugador

TABLA 268. **Distribución del grado de frecuencia con que emplean autoinformes del jugador**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Autoinformes del jugador	3.62	.80

Con cierta frecuencia (3.62), el experto también recurre al propio jugador para obtener de él autoinformes que le ayuden en su evaluación.

Profundizando en las dificultades para realizar las debidas evaluaciones, obtenemos mediante la entrevista la opinión, expresada por parte de los expertos de que la mayor dificultad radica en que los resultados son a corto plazo, sin poder efectuar previsiones a más largo plazo. También el problema técnico se descubre como aspecto muy importante, pues desencadena otros problemas, como la falta de confianza: *"El problema es que la observación es tan compleja que no tiene criterios objetivos. Un indicador es el fallo en el partido y la evaluación del partido tiene que ser fundamental. Habría que desarrollar alguna técnica observacional que permitiera objetivar algunos puntos relacionados con el golpeo sobre la bola"* (Exp. 3).

VII.4.2.3.2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

De nuevo, en esta categoría disponemos tan sólo de los datos cualitativos aportados por las entrevistas, deduciendo de su contenido que los expertos creen que debe existir una buena comunicación entre el jugador y el entrenador,

mostrándose el trato con los padres cordial. Además, es importante mantener una buena relación con el resto de los entrenadores, así como el hecho de que un buen ambiente presida las relaciones entre los jugadores. Valga este ejemplo: "*Creo que hoy en día tienes que ser un gran relaciones públicas. Si el jugador confía en el entrenador no hay ningún problema salvo la gente que ambiciona el dinero que va a ganar el deportista*" (Exp. 3).

Sobre los motivos para cambiar de entrenador, apuntan: "*Creo que mientras se va ganando se mantiene esa confianza y cuando aparecen los malos resultados vienen las dudas y a veces hay que cambiar porque el propio cambio implica nuevas caras, nuevas maneras de trabajar y un borrón y cuenta nueva, ya que técnico y jugador pueden llegar a una relación de saturación porque se ven 24 horas al día*" (Exp. 2).

VII.5. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA

En este informe consideramos los datos (cuantitativos y cualitativos) referidos a los técnicos con formación tenística universitaria. Recordemos que para nosotros los técnicos son Licenciados en Educación Física que hayan cursado la especialidad de tenis dentro de un Instituto Nacional de Educación Física o Facultad de Ciencias del Deporte, o aquellos alumnos que se encuentren cursando el último año de la especialidad. En la actualidad tan solo puede cursarse la especialidad de tenis en la Universidad Europea de Madrid, en el IVEF de Vitoria y en la Facultad de Ciencias del Deporte de la UEX (han cursado la especialidad de tenis, en el total de los tres centros señalados, un total de 86 personas).

Para la elaboración del siguiente análisis, contamos con 78 cuestionarios y 3 entrevistas en profundidad.

VII.5.1. ESTUDIO 1: ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Pasamos seguidamente a analizar los resultados obtenidos en la población de los técnicos, tanto para los datos generales, como para los aspectos de la formación. En general, seguimos utilizando la metodología desarrollada en los análisis descriptivos anteriores.

VII.5.1.0. DATOS GENERALES

Situamos a los técnicos con estas variables de carácter introductorio, a fin de poder analizar mejor sus respuestas a la vista de estos primeros resultados. Cuestiones como la edad, el sexo y los años que llevan relacionados con el tenis en sus diversas facetas se muestran como aspectos interesantes de cara a los estudios posteriores.

VII.5.1.0.1. SEXO

TABLA 269. Distribución del sexo

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Mujer	25	32%
Hombre	53	68%

De los 78 técnicos encuestados, 53 son hombres, lo que supone aproximadamente las dos terceras partes de la población (68%). Las mujeres, por lo tanto, representan el 32% restante de los técnicos con formación tenística universitaria.

VII.5.1.0.2. EDAD

TABLA 270. **Distribución de la edad**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
25 años o menos	69	89%
De 26 a 35 años	9	11%
De 36 a 45 años	0	0%
46 años ó más	0	0%

Evidentemente, los técnicos con formación tenística universitaria se encuentran mayoritariamente (89%) por debajo de los 26 años de edad, situándose el 11% restante entre los 26 y los 35 años, por lo que no encontramos ninguno que sobrepase los 35 años.

VII.5.1.0.3. EXPERIENCIA COMO ENTRENADOR

TABLA 271. **Distribución de la circunstancia de ser entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Sí	28	36%
No	50	64%

Casi las dos terceras partes del colectivo de técnicos (64%) afirma no haber ejercido nunca como entrenador, en tanto que un 36% afirma que sí. Estos 28 técnicos que han ejercido como entrenador son los que responden a la cuestión planteada en la siguiente tabla.

TABLA 272. **Distribución de los años como entrenador**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Cuántos años ha ejercido como entrenador	3.93	2.68

Si analizamos el parecer de los técnicos con formación tenística universitaria que ejercen como entrenadores, comprobamos que no llevan mucho tiempo desarrollando ese trabajo, aproximadamente una media de 4 años; entre otras

razones, por su juventud. Así, durante las entrevistas observamos: *"Empecé a dar clases hace 5 años. Los dos primeros fueron en la escuela infantil de verano de mi pueblo y a partir de ahí me llamaron de la Federación, cuando estaba en 2° de la Facultad. Fui haciéndome con mis horas y desde el año pasado soy el director de la escuela infantil de la Federación y de la escuela de adultos. Durante estos 3 últimos años he dado clases en un club privado y este año he abierto mi escuela"* (Tec. 1).

TABLA 273. **Distribución de la categoría del jugador entrenado**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Profesional (puntos "ATP" o "WTA")	1	4%
Primera categoría	0	0%
Segunda categoría	2	7%
Tercera categoría	10	36%
Ninguna	15	53%

Los jugadores entrenados por estos técnicos no presentan un gran nivel en general. La mitad de los técnicos, aproximadamente (53%), confiesa entrenar a un jugador que no alcanza ninguna categoría, en tanto que una tercera parte (36%) entrena a un jugador que llega a 3.^a categoría. Destacar también que uno de los técnicos entrena a un jugador que es profesional.

VII.5.1.0.4. EXPERIENCIA COMO JUGADOR

TABLA 274. **Distribución de los años practicando tenis**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Cuántos años ha practicado tenis	7.86	4.66

Como podemos comprobar a la vista de la tabla, los técnicos no se caracterizan, en general, por haber empezado desde muy niños en la práctica del tenis, resultando que suelen llevar unos 8 años practicándolo, aunque este dato no se muestra del todo fiable por la moderada variabilidad (4.66) que presenta. La explicación está en que algunos presentan una experiencia igual o inferior a los 5 años.

Además, los entrevistados manifiestan que empezaron a jugar en torno a los 10 años y por influencias familiares: *"Empiezo más o menos con 10 años. Justo cuando me entró la afición había un amigo de mi padre que estaba metido en un club de tenis y empecé a dar clases allí"* (Tec. 3).

TABLA 275. **Distribución de la categoría como jugador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Profesional (puntos “ATP” o “WTA”)	0	0%
Primera categoría	0	0%
Segunda categoría	2	3%
Tercera categoría	15	19%
Ninguna	61	78%

Ninguno de los técnicos ha conseguido superar la segunda categoría como jugador y las tres cuartas partes (78%) se hallan en la situación de no haber alcanzado ninguna, como nos manifiestan en las entrevistas: "*Fui tercera para meterme a segunda, pero si no despuntas a los 18 años te das cuenta de que es imposible*" (Tec.2).

VII.5.1.1. FORMACIÓN INICIAL DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Una vez conocidos los datos generales, veamos qué formación presentan los técnicos, y la opinión que les ha merecido la misma.

VII.5.1.1.1. FORMACIÓN RECIBIDA

Analizamos si los técnicos poseen titulaciones adicionales a las que ya les exigimos y veremos cómo valoran dicha formación.

VII.5.1.1.1.A. Tipo de titulaciones

Estudiamos, por lo tanto, no sólo los títulos conseguidos por la vía universitaria, sino que indagamos también en los estudios realizados por los técnicos vía federativa.

VII.5.1.1.1.A.a. Perspectiva académica

Obviamente, ya sabemos que los técnicos son Licenciados en Educación Física que han cursado la especialidad de tenis dentro de un Instituto Nacional de Educación Física o Facultad de Ciencias del Deporte.

VII.5.1.1.1.A.b. Perspectiva federativa

TABLA 276. Distribución del título de tenis expedido por la Federación

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Profesor Nacional	0	0%
Entrenador Nacional	0	0%
Monitor Nacional	10	13%
Ninguno	68	87%

Por lo que respecta a títulos de tenis expedidos por la Federación, puede apreciarse cómo la gran mayoría (87%) no posee ninguno, y que el 13% restante ha alcanzado el título de monitor. Ninguno de ellos posee el título de profesor o entrenador. Es éste también el caso de los 3 técnicos entrevistados, no poseyendo ninguno de ellos otro título que el del curso de monitor: "Sólo he hecho el curso de monitor" (Tec. 1).

VII.5.1.1.1.B. Valoración de la formación recibida

En este caso los técnicos responden a las afirmaciones que a continuación se efectúan sobre los títulos obtenidos vía federativa y/o universitaria.

VII.5.1.1.1.B.a. Tipo de centro responsable de la titulación

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

TABLA 277. Distribución de las variables relacionadas con el centro responsable de la titulación

VARIABLES	Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs	Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
La calidad de la formación	3.10	4.00	1.10	.72
La cantidad de formación	2.90	3.64	1.37	.88
La titulación es bien reconocida por los empresarios	3.70	2.32	1.25	1
He cursado la titulación porque me gusta el tenis	4.60	4.64	.70	.58
He cursado la titulación porque lo exige el mercado laboral	2.50	1.92	1.51	1.00
He cursado la titulación para trabajar en el tenis	4.22	3.51	.67	.97
He cursado la titulación para ganar mucho dinero	2.50	2.17	1.27	1.06
He cursado la titulación para saber más sobre el tenis	4.00	4.41	.94	.57
He cursado la titulación para mi competencia docente	4.10	4.06	1.20	.93
He cursado la titulación porque fui jugador de tenis	2.40	1.79	1.26	1.14
La relación precio-calidad de enseñanza es la adecuada	2.00	3.09	.67	.83
La oferta de plazas es suficiente para atender a la demanda	3.80	3.42	.92	1.00

Sobre los cursos obtenidos por vía federativa (ya vimos que constituyen un pequeño porcentaje, y todos, de monitor), los técnicos obtienen el mayor grado de acuerdo con respecto al hecho de verse incrementada su participación por haberles gustado siempre el tenis (4.60) y se sentirían realizados profesionalmente trabajando en el ámbito del tenis (4.22). También valoran en gran medida el hecho de querer aumentar su competencia docente (4.10) y saber más del tenis (4.00). Por el contrario, no creen que hayan cursado la titulación porque fueran jugadores de gran nivel (2.40) ni porque pudieran ganar mucho dinero (2.50). Sorprende un poco más que tampoco valoren en demasía el hecho de cursar la titulación porque lo exija el mercado laboral o las circunstancias académicas personales (2.50). Donde se muestran especialmente críticos con los cursos de la Federación es en la relación precio-calidad de enseñanza (2.00), al igual que manifiestan en mayor o menor grado los 3 técnicos entrevistados, comentándonos que: *"Me parece que la mayoría de los títulos federativos son para sacar dinero. La verdad es que el curso de monitor no me pareció muy allá. Creo que en la universidad tienes muchos más contenidos, porque sobre preparación física o entrenamientos lo ves a lo largo de algunos años, mientras que este es un curso de 120 horas que vas a estar allí esas cuatro horas de preparación física o de un tema y te vas a estudiar cuatro cosas para que te den el título"* (Tec. 3).

Por lo que respecta a su formación universitaria, la cuestión más valorada vuelve a ser el hecho de que siempre les ha gustado el tenis (4.64) y, por lo tanto, querían saber más sobre este deporte (4.41). Obviamente, y como ya sabemos, no les motivó haber sido jugadores de alto nivel (1.79), porque no lo han sido. Además, siguen sin mostrarse de acuerdo en que hayan cursado la titulación como trámite porque lo exija el mercado laboral o las circunstancias académicas personales (1.92).

VII.5.1.1.1.B.b. Características temporales de la titulación

TABLA 278. Distribución de las características temporales de la titulación

VARIABLES	Cursos vía Federa- ción Española	Asig- naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs	Cursos vía Federa- ción Española	Asig- naturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
El volumen total y distribución de docencia es el adecuado	2.10	3.38	.88	1.02
El horario semanal de docencia es el adecuado	2.50	3.33	.97	1.08
\bar{X} y σ conjunta	2.30	3.36	.93	1.05

Los técnicos se muestran en este aspecto críticos con las características temporales de los cursos realizados por vía federativa (2.30). De esta manera, se manifiestan en desacuerdo (2.10) con el volumen total y la distribución del período de docencia, moderando algo más la crítica (2.50) respecto al horario semanal de docencia. Estas críticas se mantienen en las entrevistas, de las cuales deducimos que, sobre todo, a nivel temporal los cursos federativos son muy escasos, como por ejemplo: *"Para mí, el curso de monitor nacional de tenis no me ha aportado absolutamente nada, y a nivel temporal lo veo escasísimo. En nueve días no se puede dar una formación, por muy intensivo que sea, no se puede dar la información ni los conocimientos necesarios como para poner a un técnico ante un jugador que se espera que en un futuro sea de elite. Eso es imposible"* (Tec. 1).

Una cierta mejoría constatamos en sus opiniones sobre la formación universitaria (3.36), mostrándose ligeramente de acuerdo tanto en la adecuación del volumen total y la distribución del período de docencia, como con el horario semanal (3.38 y 3.33, respectivamente). Este resultado se expresa así en las entrevistas: *" Por la vía federativa yo creo que debería ser mucho más tiempo. Es que es demasiada información, te meten 8 horas y es un poco agobiante. En la universidad vas poco a poco, tres o cuatro horas a la semana y te van dando información que vas mirando en casa y se te van un poco asentando las cosas. "* (Tec 3).

VII.5.1.1.1.B.c. Características de los programas de formación

TABLA 279. Distribución de las características de los programas de formación

VARIABLES	Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs	Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
Correspondencia entre contenido de los programas y objetivos de la titulación	3.00	3.86	1.41	.83
El número de alumnos permite una adecuada calidad de las clases prácticas	3.00	3.21	1.25	1.40
El curso se desarrolla a un ritmo adecuado	2.10	3.44	.88	1.00
Los contenidos tienen nivel de actualización científica	2.10	3.88	.74	.88
Los conocimientos adquiridos tienen aplicabilidad	3.30	3.86	1.34	.86
Se imparte suficiente cantidad de contenidos teóricos	3.30	3.73	.95	.85
Se imparte suficiente cantidad de contenidos prácticos	2.80	3.35	.92	1.18
Los contenidos teóricos son válidos y adecuados	3.40	3.91	.84	.72
Los contenidos prácticos son válidos y adecuados	3.50	3.82	1.08	.94
Adecuado equilibrio en la distribución de créditos entre los contenidos teóricos y prácticos	3.30	3.31	.82	1.05
\bar{X} y σ conjunta	2.98	3.64	1.02	.97

Con referencia a los cursos hechos vía Federación, los técnicos presentan valoraciones muy centradas en general (2.98), exceptuando la crítica que realizan al hecho de que el curso se desarrolle a un ritmo que permita tratar con rigor todos los temas y que los contenidos posean un adecuado nivel de actualización científica (2.10 para ambos). En cuanto al ritmo de desarrollo del curso, ya se ha comentado que los técnicos entrevistados en profundidad opinan que son escasos, y respecto del rigor y al nivel de actualización científica, la opinión de los entrevistados es que en los cursos de la Federación se imparten contenidos muy elementales: "En cuanto a la metodología de los profesores, la mayoría era seguir un temario. La sensación que me daba era que lo iban diciendo de carrerilla, a veces sin mostrar mucho interés y sin dar ejemplos prácticos. Lo que se da es correcto, pero no se da en profundidad" (Tec. 1).

Más abiertamente de acuerdo se muestran con las características de los programas de formación vía universitaria (3.64). Creen que los contenidos teóricos son válidos y adecuados (3.91), están ahora de acuerdo con el nivel de actualización científica de los contenidos (3.88), valoran además la aplicabilidad de los conocimientos y la correspondencia entre los contenidos de los programas y los objetivos de la titulación (3.86 para ambos). No encontramos, sin embargo, ninguna

valoración especialmente crítica referida a estas cuestiones. En este sentido, los entrevistados en profundidad se muestran de acuerdo con lo expuesto de manera cuantitativa, ya que nos comentan que la universidad es mucho mejor porque aporta un mayor volumen de contenidos a lo largo de los años: "Un licenciado está durante 5 años dando lo mismo y orientado al alto rendimiento. La vía federativa sólo puede aportarnos algo a la hora de poder salir a la competición, en aspectos más generales de lo que engloba la competición, no a lo que engloba el entrenamiento" (Tec. 1).

Otro ejemplo válido: "En la facultad sí se centran criterios metodológicos para entrenar en alto rendimiento. El curso que ha hecho la Federación no te sirve para ser un entrenador de alto rendimiento, te da unas pautas básicas para que la gente salga un poco del paso" (Tec. 3).

VII.5.1.1.1.B.d. Características del desarrollo de la enseñanza

TABLA 280. Distribución de las características del desarrollo de la enseñanza.

VARIABLES	Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de CC. Deporte o INEF's	Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de CC. Deporte o INEF's
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
Claridad de los objetivos del curso y de los temas a recibir	3.50	3.69	1.27	.86
En general, existe una cultura de atención individualizada	2.60	3.74	.84	.96
Las estrategias didácticas utilizadas son las adecuadas	3.00	3.69	1.25	.83
Se fomenta la participación acerca de problemas y dudas	3.50	4.05	.85	.75
Se ofrecen otras actividades más allá de las clases	3.20	3.36	1.40	1.16
Se ofrecen actividades complementarias sobre técnicas de estudio, de aprendizaje de actitudes...	2.50	2.33	1.08	.89
El nivel de exigencia de la titulación es elevado	2.56	3.09	1.01	.96
El tipo y contenido de los exámenes es el adecuado	3.30	3.99	1.06	.75
Los criterios de evaluación de los exámenes son los adecuados	3.40	3.88	.70	.76
La normativa de revisión de los exámenes es la adecuada	3.20	3.91	.79	.71
\bar{X} y σ conjunta	3.08	3.57	1.03	.86

Por lo que a los cursos vía federativa se refiere, no muestran los técnicos especial acuerdo o desacuerdo sobre el desarrollo de la enseñanza (3.08), siendo las características más valoradas el hecho de tener claros los objetivos del curso y los temas que iban a recibir, y el fomento de la participación y expresión de ideas propias (3.50 en ambos casos). En leve desacuerdo se manifiestan, sin embargo, en el hecho de que se ofrezcan actividades complementarias sobre técnicas de estudio,

aprendizaje de actitudes o búsqueda de empleo (2.50), además de la crítica general que realizan de la metodología durante las entrevistas. Así, valga como ejemplo: *"En la Federación se centran demasiado en la enseñanza del método, que es un poco absurdo. En la universidad creo que se ve una visión más general porque tienes más tiempo en contacto con cada asignatura deportiva"* (Tec. 3).

Respecto de la vía universitaria, los técnicos ofrecen un buen grado de acuerdo acerca de las diferentes afirmaciones planteadas (3.57). Vuelve a destacarse el hecho de la participación en las clases (4.05), además de los aspectos relacionados con el contenido de los trabajos o exámenes y su evaluación. Según se desprende de los 3 entrevistados, podemos añadir el hecho de que en las facultades las clases prácticas están mejor planteadas. Sin embargo, y al igual que en la vía federativa, no creen que se ofrezcan actividades complementarias acerca de la búsqueda de empleo, aprendizaje de actitudes o técnicas de estudio (2.33).

VII.5.1.1.1.B.e. Características de las instalaciones y de los recursos materiales

TABLA 281. **Distribución de las características de las instalaciones y de los recursos materiales.**

VARIABLES	Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs	Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de CC. Deporte o INEFs
	\bar{X}	\bar{X}	σ	σ
Suficientes medios didácticos	2.80	3.36	.79	1.07
Suficientes instalaciones	2.60	3.14	1.17	1.27
Suficientes dotaciones complementarias	2.70	3.36	1.25	1.22
\bar{X} y σ conjunta	2.70	3.29	1.07	1.19

Sobre los recursos materiales y las instalaciones de los cursos vía Federación, los técnicos ofrecen una valoración discreta (2.70), sin llegar a mostrar desacuerdo con los medios didácticos utilizados por los profesores, ni con las instalaciones o las dotaciones complementarias. Precisamente este se revela como uno de los pocos aspectos en que los entrevistados aprueban los títulos federativos, ya que presentan una buena valoración general de las instalaciones: *"De instalaciones bien, porque generalmente los cursos de monitores se hacen en otros clubes que están acondicionados para ello, con aulas y material audiovisual, pistas y material para dar las prácticas. En esa cuestión no hay queja"* (Tec.1).

Por lo que concierne a la vía universitaria, se observa un ligero grado de acuerdo (3.29), tanto para los medios didácticos, como para las instalaciones y dotaciones complementarias de la universidad. La opinión general de los técnicos durante las entrevistas se resume así: *"Pues a nivel de materiales la vía federativa la veo completamente correcta, y la vía universitaria, también. En cuanto dotaciones complementarias, ahí gana la vía universitaria porque en mi universidad tenemos vídeos, cámaras, clases con televisión y sin embargo en la vía federativa pues me parece que hemos dado una clase con vídeo"* (Tec. 2).

Además de apreciar en las entrevistas en profundidad cómo los técnicos creen que una licenciatura es más que cualquier curso de la Federación, preguntamos por las instituciones que tendrían que ser las responsables de las titulaciones legalmente reconocidas y qué diferencia hay entre una formación u otra. A este respecto, valga el ejemplo que sigue: *"Sobre el papel no tendría que haber mucha diferencia entre la validez de una formación u otra, porque supuestamente los técnicos docentes de la Federación deberían ser competentes, pero en realidad no es así"* (Tec. 1).

VII.5.1.1.2. DISEÑO DE LAS NUEVAS TITULACIONES DE TÉCNICOS DEPORTIVOS

Actualmente están diseñándose las nuevas titulaciones de técnicos deportivos, y nos interesa saber qué requisitos establecerían los técnicos como obligatorios para poder acceder a las diferentes titulaciones de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española de Tenis.

VII.5.1.1.2.A. Requisitos de acceso

Preguntamos a los técnicos tanto por los requisitos administrativos como por los académicos y profesionales obligatorios para poder acceder a las diferentes titulaciones de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española de Tenis.

VII.5.1.1.2.A.a. Requisitos administrativos

TABLA 282. **Distribución de la edad mínima para monitor**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad mínima	17.91	1.19

Los técnicos sitúan en 18 años la edad para poder acceder al curso de monitor nacional, como podemos ver en la tabla.

TABLA 283. **Distribución de la licencia federativa para monitor**

TABLA DE FRECUENCIAS		N	%
Sí		32	41%
No		46	59%

Relativamente dividida se muestra la opinión de los técnicos respecto de la necesidad de la licencia federativa para acceder al curso de monitor, decantándose el 59% por que no sea necesaria.

TABLA 284. **Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para monitor**

TABLA DE FRECUENCIAS		N	%
Nivel de 1.^a categoría		18	23%
Nivel de 2.^a categoría		3	4%
Nivel de 3.^a categoría		27	35%
Ninguna prueba		30	38%

Las tres cuartas partes (73%) de los técnicos exigen como mucho un nivel de 3.^a categoría para acceder al curso de monitor. Entre ellos se encuentra más de un tercio (38%) que no ve necesaria ninguna prueba. Sobre estos aspectos, en las entrevistas se comenta: *"El nivel de juego para el título de monitor lo vi un poco bajo porque hay gente que no rascaba pie con bola y aprobaban al final, aunque no fuera a la primera ni a la segunda, pero aprueban "* (Tec. 2).

TABLA 285. **Distribución de la edad mínima para entrenador**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad mínima	20.17	2.23

Lógicamente, los técnicos apuntan una edad superior para el curso de entrenador, en torno a los 20 años, según se observa en la tabla anterior.

TABLA 286. **Distribución de la licencia federativa para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS		N	%
Sí		39	50%
No		39	50%

En lo concerniente a la necesidad de poseer la licencia federativa para el curso de entrenador, observamos un empate entre ellos, de modo que la cantidad de técnicos que la consideran necesaria es idéntica a la de técnicos que creen que no hace falta.

TABLA 287. **Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Nivel de 1. ^a categoría	7	9%
Nivel de 2. ^a categoría	30	39%
Nivel de 3. ^a categoría	26	33%
Ninguna prueba	15	19%

A diferencia de lo que sucede para el curso de monitor, los técnicos, en general, sí creen necesario un cierto nivel de ejecución para el curso de entrenador, optando las tres cuartas partes del colectivo (72%), aproximadamente, por situar dicho nivel en 2.^a o 3.^a categoría. Para uno de los técnicos entrevistados: *"El nivel de entrenador lo veo bien porque más o menos sé que para las pruebas tienes que abrir ángulos, por ejemplo, y eso lo veo bastante adecuado"*(Tec. 2).

TABLA 288. **Distribución de la edad mínima para profesor**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad mínima	21.88	3.04

La edad mínima para acceder al curso de profesor es de unos 22 años, aunque dada la mayor variabilidad (3.04) que muestran los datos respecto a los demás cursos, se deduce que algunos apuestan por edades algo más tempranas.

TABLA 289. **Distribución de la licencia federativa para profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Sí	43	55%
No	35	45%

Aun para acceder al curso de profesor, los técnicos no tienen clara la necesidad de la licencia federativa. Así, el 55% cree que es necesaria, y el 45% restante, no.

TABLA 290. **Distribución de la necesidad de prueba de ejecución para profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Nivel de 1. ^a categoría	10	13%
Nivel de 2. ^a categoría	16	20%
Nivel de 3. ^a categoría	32	41%
Ninguna prueba	20	26%

Para el curso de profesor, casi la mitad (41%) de ellos exige un nivel de 3.^a categoría en la prueba de ejecución, destacando también la cuarta parte, que no exige ninguna prueba (26%). Referido al curso de profesor, obtenemos de las

entrevistas el siguiente comentario: "Para el título de profesor lo veo perfecto. No necesita ningún tipo de capacitación porque puedes ser muy buen entrenador y no tener ni idea de jugar al tenis" (Tec. 2).

Otro ejemplo válido: "La exigencia por la práctica de juego es que el aspirante sepa ejecutar bien las diferentes técnicas, más que el nivel. Creo que el nivel tenístico debería disminuir a la hora de obtener el máximo nivel tenístico, que es el de profesor. Los golpes básicos, un poco de los específicos y buena ejecución técnica. Saber diferenciar los diferentes efectos en los diferentes golpes, cosas que en el de monitor no se hace" (Tec. 1).

VII.5.1.1.2.A.b. Requisitos académicos

TABLA 291. Distribución de los requisitos académicos para monitor

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Bachiller o COU	31	40%
BUP	12	16%
Graduado Escolar, EGB	28	36%
Ninguno de los anteriores	6	8%

Para acceder al curso de monitor, más de la mitad de los técnicos exige BUP o COU (56%), en tanto que sólo un 8% no exigiría ningún requisito en especial.

TABLA 292. Distribución de los requisitos académicos para entrenador

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Bachiller o COU	47	60%
BUP	16	20%
Graduado Escolar, EGB	13	17%
Ninguno de los anteriores	2	3%

Para el curso de entrenador, es ya la gran mayoría (80%) la que exige los títulos de BUP o COU, bajando al 3% el porcentaje de los que no exigirían nada.

TABLA 293. Distribución de los requisitos académicos para profesor

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Bachiller o COU	57	73%
BUP	12	15%
Graduado Escolar, EGB	7	9%
Ninguno de los anteriores	2	3%

La situación para el curso de profesor es similar a la expresada para el de entrenador. La opción mayoritaria es exigir Bachiller o COU, aglutinando a las tres cuartas partes de la población. Uniéndoles la opción de BUP, llegan a formar el 88% del total: "*Debes tener por lo menos terminado el instituto, para disponer de una formación medianamente adecuada*" (Tec. 1).

VII.5.1.1.2.A.c. Requisitos profesionales

TABLA 294. **Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para monitor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
3 o más	1	1%
2	1	1%
1	10	13%
Ninguna	66	85%

Los técnicos no creen que haga falta ninguna temporada como profesional de la enseñanza para acceder al curso de monitor, representando esta opinión el 85%.

TABLA 295. **Distribución de la categoría deportiva para monitor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
1. ^a categoría	6	8%
2. ^a categoría	0	0%
3. ^a categoría	8	10%
Sin clasificar	64	82%

Tampoco creen los técnicos que se necesite obtener una alta categoría en la trayectoria deportiva para el título de monitor. De ellos, el 82% opina que no hace falta ninguna categoría, destacando también que el 8% eleva esta consideración hasta la 1.^a categoría.

TABLA 296. **Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
3 o más	10	13%
2	24	31%
1	32	41%
Ninguna	12	15%

A diferencia de las exigencias requeridas para el título de monitor, observamos que el 41% de los técnicos cree que para acceder al curso de entrenador hace falta una temporada como profesional de la enseñanza y sólo el 15% no exige ninguna:

"Además del nivel de juego quizás les podría exigir algo de experiencia de tenis, educación en un centro o en alguna escuela de tenis" (Tec. 2).

TABLA 297. **Distribución de la categoría deportiva para entrenador**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
1. ^a categoría	5	6%
2. ^a categoría	8	10%
3. ^a categoría	17	22%
Sin clasificar	48	62%

A pesar de que los técnicos han aumentado el número de temporadas necesarias como profesional de la enseñanza para el título de entrenador respecto al de monitor, no sucede lo mismo con la exigencia que muestran para la categoría deportiva del aspirante al título de entrenador. Por lo tanto, casi dos terceras partes de ellos (62%) no exigen ninguna categoría.

TABLA 298. **Distribución de las temporadas como profesional de la enseñanza para profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
3 o más	36	46%
2	27	35%
1	4	5%
Ninguna	11	14%

Se muestran más exigentes los técnicos respecto de los cursos para profesor. De esta manera, casi la mitad (46%) exige 3 o más temporadas como profesional de la enseñanza para acceder a este curso, sumando un 81% los técnicos que exigen al menos dos temporadas como profesional de la enseñanza. Con relación a este aspecto, durante el desarrollo de las entrevistas observamos: "*La experiencia puede ser importante, porque si dedicas un año y medio a sacar todas las titulaciones de la Federación, igual sin haber estado trabajando, que es como coges el callo y te relacionas con la gente, puedes ser profesor nacional, y tampoco creo que tenga mucho sentido*" (Tec. 3).

TABLA 299. **Distribución de la categoría deportiva para profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
1. ^a categoría	8	10%
2. ^a categoría	7	9%
3. ^a categoría	19	24%
Sin clasificar	44	57%

En este aspecto, los técnicos no varían demasiado su opinión respecto a la de los anteriores cursos. Para acceder al curso de profesor, la mayoría (57%) sigue sin exigir ninguna categoría deportiva, alcanzando un 81% si les sumamos los que sólo pedirían un nivel de 3.^a categoría.

Básicamente, todos estos requisitos coinciden con los expresados en las entrevistas: *"El nivel de juego no creo que sea muy importante. Tiene que ser algo mínimo, una persona que haya tenido un poco de relación, que haya jugado un poco al tenis y se le vea que puede diferenciar un golpe plano o cortado, pero no que sea capaz de pegar cuatro líneas seguidas"* (Tec. 3).

VII.5.1.1.2.B. Análisis prospectivo de los centros responsables de las titulaciones

Veamos ahora qué opinan los técnicos sobre las características deseables de las nuevas titulaciones, tanto las referidas a los centros responsables, como a las temporales, de los programas de formación, desarrollo de la enseñanza o de las instalaciones y recursos materiales.

VII.5.1.1.2.B.a. Tipo de centro responsable de la titulación

TABLA 300. **Distribución de las variables relacionadas con el tipo de centro responsable de la titulación**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Las titulaciones expedidas por la Federación Española de Tenis o por una Facultad de CC. del Deporte o INEFs deben tener el mismo reconocimiento	4.21	1.15
Para el desarrollo de las nuevas titulaciones deben realizarse estudios conjuntos	4.63	.67
Restricción del acceso a la titulación en función del 'mercado tenístico'	2.88	1.34
Realización de estudios sobre la opinión de los empresarios	3.92	.99
Existencia de programas de cooperación docente	4.58	.75
Existencia de convenios o acuerdos de investigación entre la Federación y Facultades de CC. del Deporte	4.51	.72
\bar{X} y σ conjunta	4.12	.94

Los técnicos se muestran de acuerdo (4.63) con el hecho de que para el desarrollo de las nuevas titulaciones deben realizarse estudios conjuntos entre la Federación y las Facultades o los INEF donde se impartan asignaturas de tenis. Además, creen que deben existir mecanismos de convalidación entre las titulaciones realizadas por la Federación y las Facultades de Ciencias del Deporte o el INEF correspondiente (4.58), y también convenios entre estas entidades y empresas relacionadas con la enseñanza impartida en las titulaciones (4.51). Sin embargo, se

muestran menos entusiastas (2.88) al valorar si debe restringirse el acceso del número de personas a la titulación en función de la situación del mercado. Aun así, la valoración conjunta de las características asociadas a los centros responsables de la titulación registra un alto grado de acuerdo (4.12). Durante las entrevistas se obtiene: "*Si estamos hablando del Estado, los únicos organismos que estarían capacitados para realizar estos cursos serían las Facultades o INEFs y la Federación, o bien su sección docente, que es la Escuela de Maestría.*" (Tec. 1).

VII.5.1.1.2.B.b. Características temporales de la titulación

TABLA 301. Distribución de las características temporales de la titulación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Volumen total de docencia para el nivel 1: 120 horas	3.41	.99
Volumen total de docencia para el nivel 2: 120 horas	3.19	.93
Volumen total de docencia para el nivel 3: 150 horas	3.12	.99
Volumen total de docencia de seguido. Por ej. : un mes intensivo	2.56	1.15
Volumen total de docencia durante los fines de semana	2.90	1.09
Volumen total de docencia distribuido en semanas espaciadas	2.59	1.02
Poseción de un período extenso de prácticas tras la obtención de una titulación para acceder a la de siguiente nivel	3.78	1.03
Realización de prácticas durante el curso	3.65	1.09
Realización de trabajos de los alumnos, simultáneos al desarrollo del curso, para acceder a exámenes	3.31	1.01
Realización de trabajos aprobados para obtener el título	3.23	1.07
Existencia de exámenes parciales	3.74	.99
Existencia de un plazo límite para aprobar toda la titulación	3.36	1.15
Atención tutorial durante y después del curso	4.31	.78
\bar{X} y σ conjunta	3.31	1.02

Más tibia se evidencia la valoración conjunta ofrecida por los técnicos sobre las características temporales (3.31), destacando fundamentalmente el alto grado de acuerdo que muestran con que la atención tutorial deba existir no sólo durante el período de realización del curso, sino también tras la obtención del título (4.31). Por el contrario, se muestran algo críticos respecto a que el volumen total de docencia deba realizarse seguido; por ejemplo, un mes seguido (2.56), o en semanas separadas unas de otras, al menos dos meses, hasta completar el n.º de horas necesario (2.59) o en fines de semana consecutivos (2.90), como expresan en las entrevistas: "*Sería hacerlo más largo temporalmente e introducir más contenidos porque lo que se da, aunque es una materia útil y buena, se da por encima y en pinceladas*" (Tec. 1).

VII.5.1.1.2.B.c. Características de los programas de formaciónTABLA 302. **Distribución de las características de los programas de formación**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Existencia de asignaturas optativas	4.10	.88
Posibilidad de especializarse por diferentes itinerarios curriculares	4.44	.85
Creación de un master en "tenis de alto rendimiento"	4.22	.96
Mayor extensión de las asignaturas en detrimento del número de estas	3.54	1.07
\bar{X} y σ conjunta	4.08	.94

En general, los técnicos se muestran de acuerdo con las afirmaciones planteadas respecto a las características de los programas de formación (4.08), destacando el hecho de que los alumnos puedan especializarse en diferentes modalidades del tenis (4.44) y la necesaria creación de un Master en tenis de alto rendimiento, centrando los cursos de formación en las diferentes especialidades del tenis que no sean el tenis de alta competición (4.22).

TABLA 303. **Distribución de contenidos teóricos y prácticos**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
75% de contenidos teóricos y 25% de contenidos prácticos	7	9%
50% de contenidos teóricos y 50% de contenidos prácticos	47	60%
25% de contenidos teóricos y 75% de contenidos prácticos	24	31%

El 60% de los técnicos apuesta por un equilibrio entre contenidos teóricos y prácticos en las titulaciones, en tanto que un 31% prima más la teoría, y sólo el 9% restante opta por potenciar los contenidos teóricos sobre los prácticos.

TABLA 304. **Distribución del número máximo de alumnos para 4 pistas y un profesor**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
6 o menos	9	12%
Entre 7 y 12	27	35%
Entre 13 y 18	33	43%
Entre 19 y 24	8	10%
Más de 24	0	0%

El número máximo de alumnos para 4 pistas y un profesor debe ser, para casi la mitad de los técnicos (43%), de entre 13 y 18 alumnos, en tanto que un tercio de ellos (35%) situarían ese número entre 7 y 12 alumnos. Finalmente, ninguno de ellos considera que deban utilizarse más de 24 alumnos con dichas limitaciones.

Nada 1	Poco 2	Regular 3	Bastante 4	Mucho 5
-----------	-----------	--------------	---------------	------------

TABLA 305. Distribución de la importancia de las especialidades

VARIABLES	\bar{X}	σ
Tenis recreativo	3.78	.96
Gestión del tenis	3.59	1.09
Tenis en discapacitados	3.31	.98
Tenis educativo	4.24	.79
Tenis de alto rendimiento	3.99	.88
\bar{X} y σ conjunta	3.78	.94

Todas las especialidades están relativamente bien valoradas, resultando una valoración conjunta aceptable (3.78). La especialidad más importante, a juicio de los técnicos, es el tenis educativo (4.24), mostrándose más moderados en su calificación del tenis en discapacitados (3.31).

TABLA 306. Distribución de la aplicación de las asignaturas

VARIABLES	\bar{X}	σ
Biomecánica	3.00	1.09
Dirección y gestión	3.88	.91
Equipamiento y reglamentación	3.49	.83
Historia del tenis	2.01	.76
Medicina del deporte	3.55	.99
Organización y legislación del deporte	3.05	.92
Metodología	4.36	.85
Preparación física	4.51	.58
Psicología	4.18	.83
Sistemas de entrenamiento	4.56	.59
Sociología	2.55	.90
Táctica	4.53	.60
Técnica	4.60	.54
\bar{X} y σ conjunta	3.71	.79

Vemos que, en general, las asignaturas mencionadas del curso de entrenadores establecen una buena conexión con el actual mercado laboral (3.71). Las asignaturas que presentan más aplicabilidad, según los técnicos, son la técnica (4.60), los sistemas de entrenamiento (4.56), la táctica (4.53) y la preparación física (4.51). En el otro lado de la balanza nos encontramos con la poca aplicación que conceden los técnicos a asignaturas como la historia del tenis (2.01) y la sociología (2.55): *"La preparación física y la metodología son fundamentales en la formación, aunque en realidad lo son casi todos los aspectos que podamos considerar útiles"* (Tec. 1).

VII.5.1.1.2.B.d. Características del desarrollo de la enseñanza

TABLA 307. Distribución de las diferentes metodologías a emplear para los cursos de formación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Clases expositivas y magistrales del profesor	2.96	1.09
Clases participativas con debates. Diálogo	4.23	.66
Talleres de trabajo	3.79	1.05
Reflexiones en grupo	4.01	.93
Intercambio de experiencias por parejas	3.59	1.02
Observación y análisis de entrenadores expertos en su situación de Entrenamiento	4.19	.74
Observación y análisis de jugadores en competición	4.18	.75
\bar{X} y σ conjunta	3.85	.89

Considerando la buena valoración media obtenida para las diferentes metodologías (3.85), aquello que debe primar, según los técnicos, son las clases participativas (4.23), la observación y análisis de entrenadores expertos en su situación de entrenamiento (4.19) y la observación y análisis de jugadores en competición (4.18). Muestran, sin embargo, una valoración más baja (2.96) respecto de las clases expositivas y magistrales del profesor: *"Debería centrarse más en lo que los alumnos tuviesen más posibilidades de aprender, no sólo con un profesor que está todo el día con los apuntes, sino tener otro punto de vista"* (Tec. 3).

TABLA 308. Distribución de los diferentes tipos de evaluación para los cursos de formación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Asistencia a clases teóricas	3.46	1.04
Asistencia a clases prácticas	4.44	.66
Examen teórico	3.95	.82
Examen práctico	3.97	.82
Trabajos teóricos	3.38	.96
Trabajos prácticos	3.87	.78
Prácticas de tenis en algún centro	4.33	.82
\bar{X} y σ conjunta	3.91	.84

A la hora de valorar el nivel de adecuación e importancia de los diferentes tipos de evaluación para los cursos de formación de entrenadores, los técnicos ofrecen unos buenos resultados (3.91) en general, no encontrándose bajas valoraciones para ninguno de los aspectos considerados. La mayor aceptación se consigue para la asistencia a clases prácticas (4.44) y la realización de prácticas en algún centro (4.33).

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

TABLA 309. Distribución de las características deseables de las nuevas titulaciones con relación al desarrollo de la enseñanza

VARIABLES	\bar{X}	σ
Existencia de números <i>clausus</i>	3.59	1.11
Existencia de becas	4.41	.61
Representación de los alumnos en los diferentes órganos	4.15	.70
Promoción de la estancia de los alumnos en centros de tenis	4.31	.79
\bar{X} y σ conjunta	4.12	.80

Con relación al desarrollo de la enseñanza, la característica más deseable de las nuevas titulaciones se refiere a la necesaria existencia de becas para aquellos alumnos que se hagan merecedores de las mismas (4.41), junto a la circunstancia de que la Federación promueva la estancia de los alumnos titulados en centros de tenis con el objeto de que reciban una formación profesional y personal más completa (4.31), no encontrándose valoraciones excesivamente disconformes con la valoración conjunta (4.12), salvo la menor calificación que presentan (3.59) a la hora de justificar la existencia de números *clausus* en la titulación.

VII.5.4.1.1.2.B.e. Características de las instalaciones y de los recursos materiales

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

TABLA 310. Distribución de los medios didácticos y recursos materiales para el desarrollo de las nuevas titulaciones

VARIABLES	\bar{X}	σ
Libros de texto	3.94	.83
Artículos de revistas especializadas	4.13	.71
Documentos fotocopiados y apuntes	3.94	.86
Diapositivas	3.35	1.04
Trasparencias	3.68	.86
Videos	4.40	.74
Casetes	2.60	1.07
CD roms	3.83	1.01
“Internet”	4.06	.84
Sistema de teleconferencia	3.37	1.12
\bar{X} y σ conjunta	3.73	.91

Los técnicos ofrecen una valoración conjunta buena (3.73) a la hora de considerar la importancia y utilidad de los diferentes medios didácticos y recursos materiales para el adecuado desarrollo de las nuevas titulaciones. Destaca, entre la alta valoración general, la importancia que conceden al vídeo (4.40), encontrándonos sólo los casetes (2.60) como opción en claro desacuerdo con las demás. Sobre estos aspectos encontramos el tema de las nuevas tecnologías en las entrevistas: "*Podría ser viajando con ellos o por "Internet" también*" (Tec. 2).

VII.5.1.1.2.C. Capacitación del profesorado de las materias específicas de tenis para las nuevas titulaciones

Estudiamos en este apartado los requisitos académicos y profesionales mínimos que exigen los técnicos del profesorado de las materias específicas de tenis.

VII.5.1.1.2.C.a. Capacitación académica

TABLA 311. Distribución del requisito académico mínimo, relacionado con la titulación en tenis, que debe poseer cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Profesor Nacional	44	56%
Entrenador Nacional	22	28%
Monitor Nacional	3	4%
Ninguno	9	12%

Sobre el requisito académico mínimo relacionado con la titulación en tenis que deben poseer los profesores de la Escuela de Formación de Entrenadores responsables de las asignaturas de tenis, la mayor parte de los técnicos (56%) exige un profesor nacional, siendo apenas un 16% los que no exigirían ninguno o sólo el de monitor. En las entrevistas, encontramos, por ejemplo: "*Llegar hasta COU y luego profesor nacional, porque es la máxima titulación en la Federación*" (Tec. 2).

TABLA 312. Distribución del requisito académico mínimo, relacionado con la educación física, que debe poseer cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Doctor en Ciencias de la Actividad Física	10	13%
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física	64	82%
Maestro especialista en Educación Física	4	5%
FP Grado Superior. Animación Deportiva	0	0%
FP Grado Medio. Animación Deportiva	0	0%
Ninguno de los anteriores	0	0%

Respecto del requisito académico mínimo relacionado con la Educación Física, los técnicos creen en su inmensa mayoría (95%) que los profesores deben ser Licenciados o Doctores en Ciencias de la Actividad Física, como bien señalan en las entrevistas realizadas. Durante estas entrevistas los técnicos nos han comentado que las personas que deben encargarse de dar estas titulaciones deberían ser licenciados y especialistas en el ámbito del que vayan a encargarse. Concretamente, en las entrevistas se afirma: *"Creo que debería ser para psicología un psicólogo del deporte; para medicina, un médico deportivo; para lo que son las especialidades técnicas, creo que deberían ser profesionales que hayan salido de una licenciatura o que sean profesores de una licenciatura"* (Tec. 3).

TABLA 313. Distribución del requisito académico mínimo, no relacionado con la Educación Física, que debe tener cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Doctor universitario	3	3%
Licenciado universitario	48	62%
Diplomado universitario	11	14%
Técnico Grado Superior	2	3%
Bachiller o COU	7	9%
BUP	3	3%
FP Grado Superior	0	0%
FP Grado Medio	0	0%
Graduado Escolar, EGB	2	3%
Ninguno de los anteriores	2	3%

Al hilo de lo comentado en la tabla anterior, la gran mayoría de técnicos exige de los profesores de la Escuela de Formación de Entrenadores algún título universitario (82%), destacando igualmente que el 3% de ellos no exija ninguno. Concretamente, durante las entrevistas los técnicos vienen a expresarse como sigue: *"Exigiría que fuese licenciado porque sólo una persona que se ha pasado cinco años en la Facultad entiende en toda su globalidad el deporte. Y si, además, es especialista en un ámbito, ese hombre es un fenómeno en ese ámbito"* (Tec. 1).

VII.5.1.1.2.C.b. Capacitación profesional**TABLA 314. Distribución del requisito mínimo profesional, como entrenador, que debe tener cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Alta competición	13	17%
Competición	36	46%
Perfeccionamiento	20	26%
Iniciación	5	6%
Pre-tenis	1	1%
No es necesario	3	4%

Por lo que se refiere a los requisitos profesionales a cumplir por los profesores de la escuela de formación de entrenadores, casi los dos tercios de los técnicos (63%) opinan que deben haber entrenado en las etapas de competición o alta competición. Del resto de técnicos, hasta una cuarta parte (26%) exige un nivel de perfeccionamiento, por lo que si consideramos a estos dos grupos conjuntamente, apreciamos que el 89% de los técnicos considera que estos profesores deben alcanzar, por lo menos, el nivel de perfeccionamiento.

TABLA 315. Distribución del requisito mínimo profesional, como jugador, que debe tener cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Alta competición	7	9%
Competición	26	33%
Perfeccionamiento	21	27%
Iniciación	9	12%
Pre-tenis	1	1%
No es necesario	14	18%

Si evaluamos ahora dicho requisito profesional como jugador, el 60% de los técnicos exige de los profesores un nivel de competición o perfeccionamiento, en tanto que sólo un 9% opina que deben haber jugado en alta competición, y hasta un 18% cree que los profesores de la Escuela de Formación de Entrenadores no necesariamente deben haber tenido algún nivel como jugador: "*La experiencia como jugador a mí no me ha ayudado tanto para mi experiencia docente*" (Tec. 3).

VII.5.1.1.2.D. Agente del diseño y actualización del material formativo

Pasamos a estudiar el perfil que deben tener los profesionales que tienen que elaborar el material formativo, según la opinión de los técnicos con formación tenística universitaria.

VII.5.1.1.2.D.a. Trabajo desarrollado por personas de un mismo sector profesional

TABLA 316. Distribución del perfil que deben tener los profesionales que tienen que elaborar el material formativo

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
a) Profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs	6	8%
b) Profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación	0	0%
c) Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica	3	4%

Como podemos observar, sólo el 12% de los técnicos estima que la elaboración del material formativo debe recaer en un tipo de profesionales simplemente, y ninguno de ellos cree que deban ser exclusivamente profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación.

VII.5.1.1.2.D.b. Trabajo desarrollado por personas de diversos sectores profesionales

TABLA 317. Distribución del perfil que debe tener el conjunto de profesionales que tiene que elaborar el material formativo

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Trabajo conjunto de a) y b)	19	24%
Trabajo conjunto de a) y c)	9	11%
Trabajo conjunto de b) y c)	0	0%
Trabajo conjunto de a), b) y c)	41	53%

Siguiendo en el marco del perfil de los profesionales que deben elaborar el material formativo, el resto de los técnicos (88%) opta por un trabajo conjunto, siendo algo más de la mitad (53%) el número de ellos que piensa en la colaboración tanto de profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs con docencia de tenis como en profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación y de entrenadores con amplia experiencia. Este aspecto armoniza relativamente con la creencia manifestada por parte de los técnicos entrevistados en profundidad de que las personas encargadas de la elaboración de los textos

deberían ser seleccionadas por la gente que se encarga de impartir las titulaciones, y debiendo ser licenciados especialistas en la materia de la cual van a responsabilizarse. En conformidad con lo expresado, valga como ejemplo: "*Para el diseño de textos, yo creo que universitarios, vía INEF, porque han tenido una formación de 4 años y no es lo mismo que estas personas que igual no son licenciados. Para las materias y asignaturas, mejor licenciado de INEF, pero que también lo hagan en común licenciados con los otros. Tiene que ser una mezcla, pero más mano los licenciados*" (Tec. 2).

VII.5.1.2. FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

A continuación los técnicos responden a una serie de cuestiones relacionadas con la participación en actividades de formación permanente.

VII.5.1.2.1. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

TABLA 318. **Distribución de la calidad de la formación permanente ofrecida**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Muy mejorable	21	26%
Mejorable	40	52%
Normal	15	19%
Buena	2	3%
Excelente	0	0%

Más de la mitad de los técnicos (52%) ha opinado que la calidad de la formación permanente ofrecida es mejorable, aumentando este porcentaje hasta el 78% si hablamos de los técnicos que la han considerado mejorable o muy mejorable. Por el contrario, sólo un 3% la califica de buena, y ninguno cree que sea excelente.

Por último, nos hemos interesado en esta categoría sobre el nivel de tenis que los técnicos consideran que debe tener una persona para lograr ser un entrenador de tenistas de alta competición y qué experiencias como entrenador debe tener una persona para llegar a ser un buen entrenador de tenis de alta competición. Para ello recurrimos a los 3 técnicos entrevistados que nos han comentado que no es necesario contar con un buen nivel de juego para ser entrenador de alta competición, aunque sí resulta primordial haber estado en contacto con el mundo del tenis. Además, es importante que un entrenador haya pasado antes por las etapas de pre-tenis, iniciación..., ya que estas experiencias le proporcionan una visión más

global del tenis, posibilitando que madure su pensamiento acerca del tenis. Un ejemplo de la opinión expresada por los técnicos durante las entrevistas: "*Creo que no es relevante el nivel de tenis para llegar a ser un entrenador de tenistas de alta competición, aunque jugar al tenis te va a ampliar un poco más el campo para hacer ejercicios. Creo que tiene sentido el que un entrenador haya pasado por todas las fases porque también necesitas tener información sobre lo que tengo que hacer para cada edad, saber lo que es diferente para cada edad*" (Tec. 3).

VII.5.1.2.2. VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA Y OFERTA DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

Analizamos ahora la importancia que conceden los técnicos a los diferentes medios formativos, investigando sobre los aspectos que deberían tenerse en cuenta a la hora de seleccionar el tipo de actividades.

VII.5.1.2.2.A. Actividades de tipo teórico

Consideramos seguidamente la opinión de los técnicos sobre la importancia que conceden a los diferentes medios expuestos para que el entrenador de tenis de alta competición siga formándose.

VII.5.1.2.2.A.a. Elaboración de conocimiento

TABLA 319. Distribución ideal en porcentajes del perfil profesional de las personas que deben impartir actividades de formación permanente

VARIABLES	\bar{X}	σ
Profesores de Facultades de CC. del Deporte o INEFs con docencia en tenis	43%	16.27
Profesores de la vía federativa	25%	9.40
Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición	21%	10.38
Dirigentes de la vía federativa	11%	7.53

A juicio de los técnicos, las personas que deben impartir actividades de formación permanente deben ser en mayor media (43%) profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs con docencia de tenis, seguidas de en un 25% de profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación, de un 21% de entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición, y de un escaso 11% de dirigentes federativos. Sobre este aspecto observamos en el análisis de las entrevistas: "*Creo que los diferentes profesores de los INEFs o Facultades estarían bien, están capacitados en el terreno físico, y en psicología, una colaboración entre un licenciado en psicología y un especialista en*

psicología deportiva. Quizás también lo propios profesores de la facultad o alumnos ya licenciados. Formar un grupo de investigación que esté constantemente trabajando sobre las tendencias que hay en el deporte" (Tec. 1).

VII.5.1.2.2.A.b. Recepción de conocimiento

TABLA 320. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para la recepción de conocimiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Asistencia a partidos "en vivo"	3.90	.75
Visionado de partidos televisados	3.87	.76
Análisis de partidos en vídeo	4.35	.83
Observación de entrenadores expertos durante el entrenamiento	4.14	.68
Observación de jugadores en competición	4.05	.77
Lectura de artículos de revistas especializadas	4.05	.75
Lectura de libros especializados	3.99	.80
Empleo de CD roms especializados	3.58	.95
Uso de "Internet"	3.68	.97
Asistencia a congresos, cursos y clinics de formación	4.14	.94
Investigación individual	3.79	.96
\bar{X} y σ conjunta	3.96	.83

En general, los técnicos atribuyen gran importancia a los diferentes medios formativos para la recepción de conocimiento (3.96), destacando la valoración que hacen del análisis de partidos en vídeo (4.35). También valoran por encima de los demás medios la observación de entrenadores expertos durante el entrenamiento y la asistencia a congresos y cursos de formación (4.14 para ambas), no encontrándose ningún medio formativo que carezca de importancia según los técnicos. El uso de Internet (3.68) está moderadamente bien valorado, revelándose como uno de los medios que proponen los entrevistados en profundidad. También apuestan, durante las entrevistas, por la realización de cursos intensivos y cortos sobre todos los temas, además de la realización de cursos de reciclaje. Al hilo de la cuestión, reproducimos, un ejemplo de la opinión mostrada en las entrevistas: "*Se convocan a través de la Federación técnicos, psicólogos que sepan, preparadores físicos, y no se obliga pero se sugiere que esos entrenadores, que están en la élite y continuamente viajando durante las semanas libres del año hagan ese reciclaje*" (Tec. 1).

VII.5.1.2.2.A.c. Intercambio de conocimiento

TABLA 321. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el intercambio de conocimiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Investigación en grupo	4.19	.70
Charlas y discusiones con otros entrenadores "en vivo"	4.29	.81
Charlas y discusiones entre entrenadores por "Internet" (chatear)	3.64	.97
Charlas y discusiones con mis ayudantes	4.13	.78
Participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo	4.12	.82
Realización de Master en tenis de alto rendimiento	4.17	.84
Participación en talleres de aprendizaje práctico	3.91	.86
Participación en mesas redondas y debates	3.92	.82
Afiliación a una asociación de entrenadores	3.22	1.03
\bar{X} y σ conjunta	3.95	.85

Se mantiene la tendencia indicada en la tabla anterior, ya que los técnicos siguen valorando positivamente (3.95) la importancia de los diferentes medios formativos, en este caso para el intercambio de conocimiento. Las actividades más valoradas son las charlas con otros entrenadores "en vivo" (4.29), la investigación en grupo (4.19) y la realización de un Master en tenis de alto rendimiento (4.17). El medio menos importante para un entrenador a la hora de seguir formándose es, según los técnicos, la afiliación a una asociación de entrenadores (3.22). Así, en las entrevistas: "La formación siempre tiene que ser continua y les puede ayudar para ampliarles el conocimiento. Creo que charlarán entre ellos para saber si pueden hacer esto o lo otro o cuando se juntan en los torneos mirarán otros entrenamientos" (Tec.3).

VII.5.1.2.2.A.d. Autoanálisis

TABLA 322. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el autoanálisis

VARIABLES	\bar{X}	σ
Reflexión sobre mi propia experiencia	4.04	.95

Los expertos opinan que la reflexión sobre su propia experiencia se constituye en un medio formativo bastante importante (4.04) para seguir formándose, como muestran los resultados de la tabla.

VII.5.1.2.2.B. Actividades de tipo práctico

Pasamos ahora a evaluar las actividades prácticas que realizan los expertos para seguir formándose.

VII.5.1.2.2.B.a. Entrenamiento de jugadores

TABLA 323. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el entrenamiento de jugadores

VARIABLES	\bar{X}	σ
Entrenamiento de jugadores ajenos	3.58	.80

La media ofrecida se muestra sólo moderadamente alta (3.62), lo que evidencia que el entrenamiento de jugadores ajenos se manifiesta relativamente importante para los técnicos a la hora de seguir su formación.

VII.5.1.2.2.B.b. Entrenamiento y competición propios

TABLA 324. Distribución de la importancia que conceden a los medios formativos para el entrenamiento y competición propios

VARIABLES	\bar{X}	σ
Entrenamiento propio	3.32	.96
Competición propia	2.97	1.01
\bar{X} y σ conjunta	3.15	.99

Tampoco éste se descubre como un aspecto al que los técnicos presten excesiva importancia (3.15), valorando el entrenamiento propio (3.32) y la competición propia (2.97) muy discretamente a la hora de servir para continuar formándose.

VII.5.1.2.3. DIFICULTADES PARA ACCEDER A LA FORMACIÓN PERMANENTE

Una vez explicada la importancia de los diferentes medios formativos, pasamos a valorar las principales dificultades con que se topan los técnicos para acceder a la formación permanente.

VII.5.1.2.3.A. Dificultades para la asistencia a las actividades formativas

TABLA 325. **Distribución de la principal dificultad con la que se encuentran para asistir a actividades de formación permanente**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Dificultades económicas	10	13%
Ocupaciones y responsabilidades familiares	15	19%
No poder desatender su trabajo	53	68%

Dos terceras partes de los expertos (68%) aducen como principal dificultad para asistir a actividades de formación permanente el hecho de no poder desatender su trabajo, repartiéndose el resto entre ocupaciones familiares (19%) y dificultades económicas (13%). Estas mismas opiniones son las reflejadas por los técnicos durante las entrevistas, ya que en ellas manifiestan que el principal problema con el que se encuentra un entrenador para realizar las actividades de formación permanente se concreta en la absoluta falta de tiempo, por estar obligados a viajar durante 30 o 35 semanas al año: *"Si el entrenador está en la elite es muy complicado. La solución sería disponer de seis semanas durante todo el año en el que se realizaran cursos de formación de reciclaje"* (Tec. 1).

VII.5.1.2.3.B. Dificultades para el aprovechamiento de las actividades formativas

TABLA 326. **Distribución del principal problema que encuentran en la oferta de actividades**

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Escasa existencia de actividades científicas en la vía federativa	20	26%
Escasa adaptación a las necesidades de los entrenadores	14	18%
Actividades excesivamente estereotipadas	35	45%
Actividades poco motivantes	4	5%
Insuficiente número de actividades de aplicación práctica	5	6%

Casi la mitad de los técnicos (45%) cree que el principal problema que encuentran en la oferta de actividades reside en que éstas se hallan excesivamente estereotipadas, además de una cuarta parte (26%) que centra el problema en la escasa existencia de actividades con rigor científico promovidas por los órganos federativos. Otro 18% piensa, por otro lado, que existe una escasa adaptación a las necesidades y nivel de comprensión de los entrenadores.

VII.5.1.2.4. ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN PERMANENTE

En esta categoría estudiamos las diferentes alternativas que muestran los técnicos, tanto para las dificultades, como para su mejora.

VII.5.1.2.4.A. Alternativas a las dificultades para acceder a la formación permanente

Como esta cuestión fue respondida de manera abierta (con sus propias palabras y sin marcar ningún código), obtenemos muy diversas alternativas para solventar las dificultades antes expuestas. La mayoría de ellas puede ser abarcada en 4 aspectos fundamentales: búsqueda de fechas adecuadas (horarios flexibles, normalmente en fines de semana y durante el descanso de los jugadores), uso de las nuevas tecnologías (“Internet”, videoconferencia), ubicación de las actividades (descentralizarlas a ciudades más pequeñas) y ayudas económicas (bien que resulten más baratas, bien mediante subvenciones o becas).

A estas alternativas hay que sumar las expresadas por los 3 técnicos entrevistados, los cuales apuntan que se podrían realizarse cursos en poco tiempo e intensivos sobre todos los temas, que la Federación debería remitir información sobre cursos y que debería existir un tipo de revista, mensual o anual, que editase la Federación con información de todo tipo. Además, coinciden con lo expuesto en los cuestionarios en lo referente al uso de las nuevas tecnologías, considerando que podría formárseles a través de “Internet”. De las entrevistas extraemos el siguiente ejemplo: *"Creo que la Federación debería mandar información sobre cursos, cambios que ha habido en las normas o artículos. De eso la Federación carece totalmente, tú haces el curso y luego dicen que sí, que estás ahí, pero si no eres tú el que te buscas la vida, ellos te desvinculan completamente. Debería haber un tipo de revista que sacase la Federación con información y cosas que puedan ser importantes para un entrenador de tenis"* (Tec. 3).

VII.5.1.2.4.B. Alternativas a la oferta de actividades de formación permanente

A su vez, las diferentes alternativas propuestas abiertamente por los técnicos en los cuestionarios se resumen en tres aspectos preferentemente: mayor calidad y rigor científico (tanto en los programas como en las personas encargadas de impartir la formación), mayor variedad en la oferta (sobre todo de actividades novedosas y no estereotipadas) y de carácter fundamentalmente práctico (para aplicar a pie de pista la teoría adquirida). Sobre estos aspectos, escuchamos en las entrevistas: *"A los entrenadores de alta competición les metería cursos muy intensivos y cortos durante breves períodos de tiempo. En cuanto a temas que yo tocaría, pues sobre*

todo psicológicos. Yo creo que en el tema psicológico los entrenadores de alto rendimiento tienen un gran desconocimiento” (Tec. 2).

VII.5.2. ESTUDIO 2: ANÁLISIS DIDÁCTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

A continuación, profundizamos en los diversos aspectos referidos a la didáctica del entrenamiento de alta competición, siguiendo una metodología idéntica a la ofrecida en el Estudio 1.

VII.5.2.1. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

En este apartado abordamos las cuestiones relacionadas con las diferentes etapas en la formación del tenista y la planificación de la sesión, siempre considerando exclusivamente la opinión de los técnicos con formación tenística universitaria.

VII.5.2.1.1. ETAPAS EN LA FORMACIÓN DEL TENISTA

Pasamos a analizar seguidamente los objetivos de la formación del tenista y los diversos aspectos referentes a la metodología de la enseñanza del tenis.

VII.5.2.1.1.A. Objetivos de la formación del tenista

En función de las diferentes etapas de aprendizaje, los técnicos valoran los diferentes aspectos cuantitativos y cualitativos a considerar en los objetivos de la formación del tenista.

VII.5.2.1.1.A.a. Aspectos cuantitativos

TABLA 327. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de pre-tenis

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	6.19	1.61
N.º máximo de jugadores por profesor	11.92	5.51
N.º de pistas por profesor	1.83	1.00
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	1.63	.90
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	.94	.49
Duración de cada sesión expresada en minutos	48.85	10.78
N.º de partidos amistosos por temporada	1.94	4.16
N.º de partidos interclubes por temporada	.87	2.46
N.º de campeonatos oficiales por temporada	.17	.83

Los técnicos opinan que la etapa de pre-tenis debe comenzar a los 6 años, con un máximo de 12 jugadores y 2 pistas aproximadamente por profesor.

Por otro lado, proponen uno o dos días de entrenamiento técnico-táctico por semana, realizándolos en una sola sesión durante el día.

Respecto de la duración de cada sesión, la mayoría de los técnicos no cree que en esta etapa deba llegar siquiera a una hora, rondando la media los 50 minutos.

Con referencia a los partidos amistosos e interclubes a disputar por temporada, la opinión varía mucho de unos técnicos a otros, porque algunos prefieren que en esta etapa el jugador no los dispute, en tanto que otros sí que plantean un reducido número de partidos, obteniéndose una media de alrededor de 2 partidos amistosos por temporada y uno de interclubes, no disputándose campeonatos oficiales.

TABLA 328. **Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de iniciación**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	8.60	1.75
N.º máximo de jugadores por profesor	10.28	4.86
N.º de pistas por profesor	2.06	1.22
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	2.26	.81
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.04	.41
Duración de cada sesión expresada en minutos	54.81	8.31
N.º de partidos amistosos por temporada	5.87	6.69
N.º de partidos interclubes por temporada	4.31	5.18
N.º de campeonatos oficiales por temporada	1.41	2.80

La edad media para comenzar la etapa de iniciación es, según el criterio de los técnicos, aproximadamente entre 8 y 9 años, con un máximo de 10 alumnos por profesor, y dos pistas disponibles.

Se efectuaría una sesión de entrenamiento técnico-táctico un par de días por semana, realizada en una sola sesión durante el día, y pudiendo llegar la duración de la sesión hasta una hora.

Nuevamente, nos encontramos con una excesiva variabilidad en las respuestas correspondientes al n.º de partidos amistosos, interclubes y campeonatos oficiales por temporada, resultando una media de 6 partidos amistosos, 4 de interclubes y uno o dos campeonatos oficiales por temporada.

TABLA 329. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de perfeccionamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	12.12	1.86
N.º máximo de jugadores por profesor	7.06	4.30
N.º de pistas por profesor	2.08	.95
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	3.37	.87
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.19	.56
Duración de cada sesión expresada en minutos	79.74	22.37
N.º de partidos amistosos por temporada	14.62	10.49
N.º de partidos interclubes por temporada	11.63	5.87
N.º de campeonatos oficiales por temporada	7.26	4.91

La etapa de perfeccionamiento debe comenzar en torno a los 12 años, siendo aproximadamente 7 el n.º máximo de jugadores por profesor, y dos pistas para entrenar.

Aumenta a 3 el n.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana, normalmente en una sola sesión por día, variando la duración de cada sesión entre una hora y una hora y media.

En cuanto a los partidos a jugar por temporada, los técnicos empiezan a unificar criterios ligeramente, llegando a la conclusión de que deberían jugarse, aproximadamente, 15 partidos amistosos, una docena de partidos interclubes y 7 campeonatos oficiales por temporada.

TABLA 330. Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de competición

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	14.88	1.78
N.º máximo de jugadores por profesor	4.05	2.34
N.º de pistas por profesor	1.64	.76
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	4.54	.89
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.79	.80
Duración de cada sesión expresada en minutos	100.32	26.42
N.º de partidos amistosos por temporada	24.08	18.45
N.º de partidos interclubes por temporada	16.68	16.92
N.º de campeonatos oficiales por temporada	13.91	6.47

La edad para comenzar la etapa de competición, según los técnicos, se sitúa en torno a los 15 años, con 4 jugadores por profesor, habitualmente en dos pistas.

Se realizarán entrenamientos técnico-tácticos en dos sesiones diarias durante 4 ó 5 días a la semana, siendo la duración de cada sesión de casi 2 horas, aproximadamente.

Aún con el inconveniente de la excesiva variabilidad de los resultados, podemos concluir que la media de partidos amistosos a disputar se eleva a 24, más 17 partidos interclubes y alrededor de 14 campeonatos oficiales por temporada.

TABLA 331. **Distribución de los aspectos cuantitativos en la etapa de alta competición**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Edad para comenzar	17.74	1.55
N.º máximo de jugadores por profesor	2.26	1.45
N.º de pistas por profesor	1.35	.77
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.50	.77
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	2.32	.99
Duración de cada sesión expresada en minutos	101.31	27.27
N.º de partidos amistosos por temporada	39.74	34.93
N.º de partidos interclubes por temporada	9.92	12.61
N.º de campeonatos oficiales por temporada	24.22	17.93

Los técnicos opinan que hasta los 18 años, aproximadamente, no debe entrarse en la alta competición, donde cada profesor maneja un máximo de 2 ó 3 jugadores y se dispone normalmente de una pista para entrenar.

Consideran que deben realizarse dos sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día durante 5 ó 6 días a la semana, teniendo las sesiones una duración de entre una hora y media y 2 horas.

Por lo que concierne al número de partidos a disputar, sigue existiendo demasiada variabilidad, obteniéndose una media de más de 40 partidos por temporada, además de 10 partidos interclubes y unos 24 torneos por temporada.

Básicamente, estos resultados son los que se reflejan en las entrevistas realizadas: *"Entrenar seis días y descansar el domingo. Además, considero que con dos horas diarias bien aprovechadas y de calidad es suficiente porque técnica y tácticamente todos lo tienen muy cogido y sólo tienen que pulir pequeñas cosas"* (Tec. 2).

VII.5.2.1.1.A.b. Aspectos cualitativos

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

TABLA 332. **Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de pre-tenis**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.81	.46
Trabajar con material convencional	1.85	1.11
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	1.67	.71
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.63	.79
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.31	.73
Objetivos recreativos	4.82	.48
Objetivos educativos	4.74	.59
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.83	.41

Durante la etapa de pre-tenis, los técnicos destacan la gran importancia de los objetivos de desarrollo de la motricidad básica (4.83), los objetivos recreativos (4.82), el trabajo con material adaptado a la edad del jugador (4.81), los objetivos educativos (4.74) y el predominio del aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo (4.63), quedando los objetivos competitivos (1.31), el predominio del tenis sobre otros deportes (1.67) y el trabajo con material convencional (1.85) muy alejados del resto.

Respecto de estas cuestiones, hemos querido conocer la opinión de los técnicos entrevistados sobre el comienzo de la práctica del tenis a una edad temprana para llegar a ser un tenista de alta competición, y el juicio que les merece el aspecto relacionado con la prohibición de competir oficialmente a jugadores de corta edad. De sus respuestas se desprende que es importante para ellos empezar a practicar el tenis pronto, no debiéndose prohibir la competición a jugadores de poca edad. Así, valga como muestra significativa al respecto el ejemplo que sigue: "*Lo primero en un niño es que desde pequeño tiene que estar motivado para que pueda aprender, realizando tareas lúdicas, aunque el profesor debe ser lo suficientemente listo y bueno como para ir introduciendo ejecuciones técnicas mediante juegos para que el niño las haga espontáneamente. Respecto a las competiciones, yo pondría una edad a partir de la cual los niños podrían competir, porque bien planteado es bueno*" (Tec. 1).

TABLA 333. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de iniciación

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.64	.62
Trabajar con material convencional	2.28	1.09
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	2.37	.93
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.69	.61
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.59	.89
Objetivos recreativos	4.62	.69
Objetivos educativos	4.68	.59
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.73	.47

Se mantiene la tendencia vista en la etapa anterior, en la cual los técnicos daban mayor importancia a los objetivos de desarrollo de la motricidad básica (4.73), al predominio del aprendizaje por encima del objetivo de vencer a corto plazo (4.69), a los objetivos educativos (4.68), al trabajo con material adaptado a la edad del jugador (4.64) y a los objetivos recreativos (4.62), en detrimento de los objetivos competitivos (1.59), el trabajo con material convencional (2.28) y el predominio del tenis sobre otros deportes (2.37). A este respecto, la opinión mostrada en las entrevistas es la siguiente: "*Cuanto antes se empiece, mejor, si estás correctamente orientado, porque ya te empiezan a meter presión los padres para que empieces a jugar torneos, pero bien llevado; desde los 4 hasta los 10, todo muy lúdico; a partir de los 10 u 11, ya empieza el nivel de iniciación fuerte, y luego, a los 13 ó 14, perfeccionamiento*" (Tec. 2).

TABLA 334. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de perfeccionamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.14	.96
Trabajar con material convencional	3.55	1.12
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	3.59	.73
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.28	.84
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	2.64	.91
Objetivos recreativos	3.47	.85
Objetivos educativos	4.01	.80
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	3.59	1.02

En la etapa de perfeccionamiento todos los aspectos empiezan a adquirir su importancia, siendo los más valorados el predominio del aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo (4.28), el trabajo con material adaptado a la edad del jugador y los objetivos educativos (4.01), en tanto que los objetivos

competitivos (2.64), aun siendo los peor valorados, presentan ya una cierta importancia.

TABLA 335. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de competición

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.69	1.40
Trabajar con material convencional	4.24	1.01
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.44	.57
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.13	1.01
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.03	.70
Objetivos recreativos	2.49	.89
Objetivos educativos	3.15	1.03
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.45	1.01

Según los técnicos, en la etapa de competición debe empezar a predominar la práctica del tenis sobre otros deportes (4.44) y el trabajo con materiales convencionales (4.24), junto a los objetivos competitivos (4.03), bajando de manera evidente la importancia que les conceden a los objetivos de desarrollo de la motricidad básica (2.45) y a los objetivos recreativos (2.49): *"Hay contratos de publicidad y se maneja mucho dinero con niños de 10 y 11 años. Creo que esto puede distorsionar un poco, porque al tenis no llegan todos, y un niño con 13 años siendo campeón de no sé qué y con beca en no sé dónde, a lo mejor a los 15 ya no vale y tiene que volver a casa con los estudios apartados"* (Tec. 2).

TABLA 336. Distribución de la importancia que conceden a diversos aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista en la etapa de alta competición

VARIABLES	\bar{X}	σ
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.47	1.64
Trabajar con material convencional	4.46	1.05
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.74	.63
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	2.22	1.15
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.76	.63
Objetivos recreativos	2.03	1.02
Objetivos educativos	2.63	1.22
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.01	.99

Ya en el entorno de la alta competición, los técnicos creen que deben primar los objetivos competitivos (4.76), además del predominio en la práctica del tenis sobre otros deportes, y el trabajo con material convencional (4.74 y 4.46, respectivamente), en tanto que siguen siendo registrando el menor índice de valoración los objetivos de desarrollo de la motricidad básica y los recreativos (2.01

y 2.03, respectivamente), además del predominio del aprendizaje por encima del objetivo de vencer a corto plazo (2.22) y los objetivos educativos (2.63).

Asimismo, mediante las entrevistas hemos querido conocer la opinión de los técnicos sobre la introducción del profesionalismo a ciertas edades, obteniendo que, para iniciarse en el profesionalismo, deberían establecerse unos límites en el número de torneos, a fin de evitar que los jugadores se *quemem* o se lesionen. Por otra parte, piensan los técnicos entrevistados que no debería limitarse el número de torneos para los jugadores profesionales que superen esos inicios antes mencionados. En una de las entrevistas rastreamos que: "*No prohibiría la competición oficial a ciertas edades, lo que pasa es que la gente, sobre todo los padres, no lo saben orientar. En profesionales no sé hasta qué punto. Si una niña con 15 años juega bien y puede ganar a las de 25 y está correctamente llevado el tema, no le veo tampoco que sea contraproducente*" (Tec. 2).

VII.5.2.1.1.B. Metodología de la enseñanza del tenis

En este apartado abordamos diferentes cuestiones relacionadas con los métodos de enseñanza en el tenis de alta competición.

VII.5.2.1.1.B.a. Métodos de enseñanza en función de la estrategia en la práctica

TABLA 337. Distribución del empleo de la estrategia global para cada gesto técnico-táctico

VARIABLES	\bar{X}	σ
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	2.85	1.24
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	4.36	.64
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	4.32	1.00

A la vista de los resultados de la tabla, se observa un buen uso por parte de los técnicos de la estrategia global en las fases de mantenimiento y perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido (4.36 y 4.32 respectivamente), en tanto que esta práctica decae bastante para el aprendizaje de un nuevo elemento (2.85).

TABLA 338. Distribución del empleo de la estrategia analítica para cada gesto técnico-táctico

VARIABLES	\bar{X}	σ
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	4.01	.99
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	2.51	.99
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	3.23	1.44

Al contrario de lo que sucede para la estrategia global, los técnicos utilizan la estrategia analítica (ejecución de un modelo por componentes hasta llegar a la globalidad) más frecuentemente en el aprendizaje de un nuevo elemento (4.01) que a la hora de perfeccionar o mantener el nivel de ejecución ya aprendido (3.23 y 2.51, respectivamente). Sobre estos aspectos se nos comenta en las entrevistas: "Para corregir pequeños defectos en alta competición, empezaría analíticamente, para saber dónde fallas concretamente y para que se grabe en el cerebro cuál es la parte del gesto en el que tiene el defecto. Luego, ya seguiría con la global, para formalizar el gesto completo y luego le volvería a meter analítico para que se le grabara ya bien, y otra vez global, fijándose en la parte que tiene más floja" (Tec. 2).

VII.5.2.1.1.B.b. Métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza

TABLA 339. Distribución del empleo de los diversos métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza

VARIABLES	\bar{X}	σ
Mando directo	3.14	1.19
Asignación de tareas	3.53	1.00
Enseñanza recíproca	3.45	1.08
Microenseñanza	3.01	1.07
Enseñanza por grupos de nivel	3.74	1.01
Programas individuales	4.46	.82
Descubrimiento guiado	3.76	1.08
Resolución de problemas	3.60	1.22
\bar{X} y σ conjunta	3.59	1.06

Los técnicos con formación tenística universitaria emplean con cierta frecuencia los diferentes métodos de enseñanza expuestos en la tabla (3.59), no encontrándose ninguno que podamos calificar de *poco usado*. Por otra parte, los programas individuales en los que se programan tareas adecuadas a las necesidades individuales de cada jugador mediante orientaciones específicas para que pueda autoevaluarse y autoentrenarse son los que registran un uso más destacado (4.46). Durante las entrevistas tampoco descartan ningún método de enseñanza, ya que los técnicos entrevistados piensan que ello depende de las características del jugador: "Creo que debería intercambiar impresiones de lo que han hecho. Hacer un ejercicio y decir esto qué te parece, lo hemos hecho para hacer una aproximación y si está otro jugador buscarle un sentido y ver si le parece válido o no, sin llegar a agobiar. Explicar por qué lo vamos a hacer y por qué creo que es bueno, para recuperar y relajarte un poco o plantearte un objetivo" (Tec. 3).

VII.5.2.1.2. PLANIFICACIÓN DE LA SESIÓN

En esta categoría analizamos las respuestas de los técnicos a diversos aspectos relacionados con la propia planificación de la sesión.

VII.5.2.1.2. A. Elementos a considerar en la planificación de la sesión

Analizamos concretamente el tipo de ayudas que los técnicos consideran ideales a la hora de planificar, así como el grado del uso que hacen de las fuentes documentales.

VII.5.2.1.2.A.a. Ayudas para el proceso de planificación

TABLA 340. Distribución de las personas que serían ideales a la hora de planificar

TABLA DE FRECUENCIAS	N	%
Planificar sólo	0	0%
Planificar con el ayudante en pista (segundo entrenador)	0	0%
Planificar con el preparador físico	7	9%
Planificar con el psicólogo	2	3%
Planificar con el médico	0	0%
Planificar con el fisioterapeuta	0	0%
Planificar con el dietista	0	0%
Planificar con el biomecánico	0	0%
Planificar con algunos integrantes del equipo técnico	5	6%
Planificar con todos los integrantes del equipo técnico	64	82%

El 82% de los técnicos considera que se debe planificar con todos los integrantes del equipo técnico dentro del tenis de alta competición, repartiéndose el 18% restante entre los que opinan que se debe planificar sólo con algunos miembros del equipo técnico, sólo con el preparador físico o sólo con el psicólogo.

En este sentido, los técnicos entrevistados en profundidad expresan que normalmente los jugadores de alta competición disponen, junto al entrenador, de bastantes medios humanos a la hora de planificar la sesión, como son el preparador físico y un médico o fisiólogo cuando menos. Concretamente, rastreamos este ejemplo: *"A la hora de planificar, todo el mundo tiene que estar presente, el preparador físico, el fisioterapeuta, el entrenador, los ayudantes... Lo considero importante porque cada uno ve al deportista en un determinado ámbito. Entonces, todos en común pueden ayudar mucho mejor, y yo lo veo necesario"* (Tec. 2).

TABLA 341. **Distribución del empleo de las diferentes fuentes documentales para la planificación de las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Libros de texto	3.62	1.00
Artículos de revistas especializadas	4.14	.64
Documentos fotocopiados y apuntes	3.71	.82
Videos	4.03	.87
Casetes	2.59	1.10
CD roms	3.33	1.02
"Internet"	3.42	1.08
\bar{X} y σ conjunta	3.54	.93

Dentro de la aceptable valoración general (3.54), descubrimos que para la planificación de las sesiones de entrenamiento los técnicos utilizan poco los casetes (2.59), en comparación con la aceptable valoración conjunta de las fuentes documentales (3.54), y aún más si nos referimos a los artículos de revistas especializadas (4.14) y los vídeos (4.03), que se constituyen en las fuentes más utilizadas: *"A la hora de planificar, hay que estar al día de las nuevas tendencias que hay en entrenamiento deportivo y utilizar el material que todo el mundo necesita para entrenar"* (Tec, 1).

VII.5.2.1.2.B. Diseño de las tareas de la sesión

Evaluamos a continuación tanto los ejercicios practicados durante las sesiones, como la propia estructura de la sesión.

VII.5.2.1.2.B.a. Los ejercicios de la sesión

Nunca	Casi nunca	Algunos días	Casi todos los días	Todos los días
1	2	3	4	5

TABLA 342. **Distribución de la frecuencia con que emplean la derecha durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Plana	3.59	1.12
Liftada	4.42	.71
Sobre-liftada	3.38	.91
Cortada	3.35	.92
\bar{X} y σ conjunta	3.69	.92

Los técnicos opinan que el golpe de derecha debe programarse con cierta frecuencia durante las sesiones de entrenamiento (3.69), revelándose la derecha

liftada como el golpe que más frecuentemente debe prepararse de manera específica (4.42), en tanto que la derecha cortada sería la que menos debe programarse (3.35).

TABLA 343. **Distribución de la frecuencia con que emplean el revés durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Plano	3.51	1.15
Liftado	4.44	.64
Sobre-liftado	3.38	.97
Cortado	4.03	.76
Muy cortado (“chop”)	2.50	.85
\bar{X} y σ conjunta	3.68	.87

Algo parecido sucede con el entrenamiento específico del revés, de manera que se debe planificar con cierta frecuencia (3.68), predominando el uso del revés liftado (4.44) y cortado (4.03) sobre los demás, especialmente el revés muy cortado o “chop” (2.50), que debe programarse sólo algunos días.

TABLA 344. **Distribución de la frecuencia con que emplean el servicio durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Primer servicio plano	4.36	.77
Primer servicio liftado	4.05	.95
Primer servicio cortado	3.71	.98
Segundo servicio plano	3.12	1.33
Segundo servicio liftado	4.27	.77
Segundo servicio cortado	3.85	.82
\bar{X} y σ conjunta	3.89	.94

Sobre el servicio los técnicos estiman que debe programarse casi todos los días (3.89), destacando el uso específico del primer servicio plano (4.36) y del segundo servicio liftado (4.27) con respecto a la programación, sólo algunos días, del segundo servicio plano (3.12).

TABLA 345. **Distribución de la frecuencia con que emplean la volea durante las sesiones de entrenamiento**

VARIABLES	\bar{X}	σ
La volea a media altura	3.96	.76
La volea alta	3.77	.75
La volea baja	3.79	.76
La volea plana o cortada desde la mitad de la pista	3.58	.75
La volea liftada desde la mitad de la pista	3.13	.84
La volea al cuerpo	3.40	.78
La volea de dejada	3.09	.86
La volea de globo	2.88	.88
\bar{X} y σ conjunta	3.45	.80

Con relación a la volea, opinan los técnicos que debe entrenarse de manera específica algunos o casi todos los días (3.45), sobre todo la volea a media altura (3.96) y las voleas baja y alta (3.79 y 3.77, respectivamente). Por el contrario, la volea de globo (2.88) se constituye en el medio técnico-táctico que menos frecuentemente debe programarse durante las sesiones de entrenamiento.

TABLA 346. Distribución de la frecuencia con que emplean el remate durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
El remate tras botar la pelota	3.33	.82
El remate sin dejar botar la pelota	3.76	.79
\bar{X} y σ conjunta	3.55	.81

El remate, al igual que la volea, se evidencia como un medio técnico-táctico que debe emplearse algunos o casi todos los días (3.55), primando algo más el remate sin dejar botar la pelota (3.76) que el remate efectuado después del bote de ésta (3.33).

TABLA 347. Distribución de la frecuencia con que emplean el globo durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
El globo ofensivo	3.42	.83
El globo defensivo	3.60	.80
\bar{X} y σ conjunta	3.51	.82

El globo es otro golpe que debe entrenarse de manera específica alguno o casi todos los días según los técnicos, no encontrándose excesivas diferencias entre la frecuencia al programar el globo defensivo (3.60) y el ofensivo (3.42) durante las sesiones de entrenamiento.

TABLA 348. Distribución de la frecuencia con que emplean el resto durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
El resto ofensivo	4.24	.67
El resto defensivo	4.19	.68
\bar{X} y σ conjunta	4.22	.68

Para los técnicos, el resto se descubre como uno de los medios técnico-tácticos que debe entrenarse específicamente casi a diario durante las sesiones de entrenamiento (4.22), tanto el resto ofensivo (4.24), como el defensivo (4.19).

TABLA 349. Distribución de la frecuencia con que emplean otros golpes durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
La dejada	3.41	.75
El bote pronto	3.15	.84
El golpe bajo de espaldas a la red	2.19	.76
El golpe de espaldas a la red entre las piernas	1.96	.80
Los golpes de aproximación a la red	3.97	.85
El passing-shot	4.15	.70
La contra dejada	2.87	.92
\bar{X} y σ conjunta	3.10	.80

El resto de golpes debe programarse solamente algunos días (3.10), aunque encontramos que el *passing-shot* y los golpes de aproximación a la red (4.15 y 3.97, respectivamente) deben entrenarse específicamente con mucha más frecuencia que el golpe de espaldas a la red, bien entre las piernas (1.96) o no (2.19).

TABLA 350. Distribución de la frecuencia con que emplean las siguientes situaciones tácticas durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
Servicio y subida a la red	3.87	.74
Resto y subida a la red	3.33	.92
Resto	4.21	.74
Ejecución de golpes desde el fondo de construcción o de ataque	4.42	.67
Ejecución de golpes desde el fondo con intención defensiva	3.91	.93
Ejecución de golpes de aproximación a la red	3.97	.74
Atraer al jugador contrario a la red	3.23	.94
\bar{X} y σ conjunta	3.84	.81

Sobre las situaciones tácticas descritas en la tabla, los técnicos opinan que, en general, deben emplearse casi todos los días durante las sesiones de entrenamiento de tenis de alta competición (3.84). Hay que destacar la mayor frecuencia de uso que proponen para la ejecución de golpes desde el fondo de la pista con intención no defensiva (4.42) y para la situación de resto (4.21), con relación a la menor utilización que creen debe hacerse de la situación de atraer al contrario a la red (3.23) y la situación de resto y subida a la red (3.33).

TABLA 351. Distribución del porcentaje de tiempo de trabajo dedicado a los siguientes aspectos durante la temporada

VARIABLES	\bar{X}	σ
Técnica	27%	11.03
Táctica	28%	8.43
Preparación física	27%	6.44
Preparación psicológica	18%	7.40

Como podemos comprobar en la tabla, los técnicos opinan que el tiempo de trabajo durante la temporada hay que equilibrarlo a partes prácticamente iguales entre la preparación técnica, táctica y física (27/28%), en tanto que la preparación psicológica sólo representaría un 18% del tiempo de trabajo durante la temporada, comprobando por las entrevistas que: *"Quién se planteen entrenar a un deportista de elite debe saber lo que tiene que hacer en todo momento en los 4 niveles que hay, físico, técnico, táctico y psicológico"* (Tec. 1).

TABLA 352. **Distribución de la frecuencia de empleo de los diferentes medios de entrenamiento en la sesión**

VARIABLES	\bar{X}	σ
Ejercicios al ritmo real de partido	4.01	.85
Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión	3.22	.83
Ejercicios con máquina "lanzapelotas"	2.78	.85
Ejercicios en frontones	2.29	.82
Ejercicios en pistas marcadas	3.44	.75
Uso de paneles	2.92	.85
Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	2.17	.93
Medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	3.12	.82
Medios audiovisuales en la propia pista de tenis	3.09	.86
Entrenamientos con "cubos" sin secuencia lógica de partido	2.91	.97
Entrenamientos con "cubos" con secuencia lógica de partido	3.77	.90
Entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos	3.97	.82
Entrenamiento basado en el peloteo entre los alumnos y el profesor	3.31	1.05
Situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	3.32	.80
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	3.69	.92
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas	3.92	.87
Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	3.63	.85
Sesiones de entrenamiento con un reducido número de golpes por sesión	2.63	.88
Entrenamiento en dobles para mejorar en individuales	2.94	.93

A juicio de los técnicos con formación tenística universitaria, los ejercicios al ritmo real de partido (4.01) deberían emplearse casi todos los días en una sesión de entrenamiento de tenis de alta competición, como el entrenamiento basado en intercambios de golpes entre alumnos (3.97), el entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas para potenciar ciertos aspectos del juego (3.92) o el uso de entrenamientos con "cubos" teniendo que seguir una secuencia lógica de partido. Por el contrario, los medios que no deben emplearse casi nunca son los mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee (2.17) y el uso de ejercicios en frontones (2.29).

Estos resultados se combinan con los obtenidos mediante las entrevistas, en las cuales los técnicos proponen: *"Sobre todo mucha variedad. Un día cubos, otro día*

peloteo con alumno, otro día peloteo con entrenador. En general tiene que haber un poco de todo” (Tec. 2).

VII.5.2.1.2.B.b. La estructura de la sesión

TABLA 353. Distribución del porcentaje de tiempo empleado durante la sesión de entrenamiento a los siguientes aspectos

VARIABLES	\bar{X}	σ
Tiempo dedicado a las explicaciones	17%	7.36
Tiempo dedicado a la realización de las tareas	72%	11.42
Tiempo dedicado a la organización	11%	5.98

En una sesión de entrenamiento el elemento que predomina es, obviamente, el tiempo dedicado a la realización de las tareas, que, a juicio de los técnicos, ocuparía, aproximadamente, las tres cuartas partes de la sesión (72%), dedicándose el tiempo restante a las explicaciones (17%) y a la organización (11%).

TABLA 354. Distribución del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios con relación a la estructura de la sesión

VARIABLES	\bar{X}	σ
Preguntar en la parte introductoria por algún problema físico	4.58	.80
Preguntar en la parte introductoria por el estado emocional	4.24	.91
Realizar en la parte introductoria una presentación general de los objetivos	4.55	.57
Realizar el calentamiento general	4.59	.78
Realizar el calentamiento específico	4.74	.57
Realizar juegos de calentamiento	3.71	.95
Realizar el calentamiento general con el uso de la raqueta	3.58	1.12
Realizar juegos de calentamiento con el uso de la raqueta	3.69	1.01
Realizar un ejercicio divertido al final de la sesión	3.88	.87
Realizar ejercicios de estiramiento al final de la sesión	4.86	.45
Correr a un ritmo lento en la parte final de la sesión	3.72	1.04

Durante la parte introductoria de la sesión, los técnicos piensan que debe preguntarse a diario al jugador sobre problemas físicos (4.58) o emocionales (4.24), además de realizar una presentación general de los objetivos (4.55).

Posteriormente, y todos los días, deben efectuar un calentamiento general (4.59) y también específico (4.74), realizando juegos de calentamiento a menudo (3.71).

Para terminar la sesión, deben realizar a diario ejercicios de estiramiento (4.86) y, casi todos los días, algún ejercicio divertido (3.88) o una carrera lenta (3.72).

Por último, hemos querido preguntar a los técnicos entrevistados sobre las dificultades que encuentra un entrenador de tenis de alta competición para

planificar: *"El principal problema de la planificación estriba en que el jugador pierda antes de lo previsto. No se puede planificar anualmente, debiéndose planificar en mesociclos, de dos meses en dos meses"* (Tec. 1).

VII.5.2.2. DESTREZAS DE COMUNICACIÓN EN EL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Esta dimensión no ha sido analizada cuantitativamente mediante cuestionarios por los técnicos con formación tenística universitaria, de ahí que abordemos solamente las respuestas obtenidas mediante las entrevistas realizadas

VII.5.2.2.1. INFORMACIÓN INICIAL

La opinión facilitada por los 3 técnicos entrevistados en profundidad sobre los medios para la presentación de las tareas motrices y las fases de la información inicial de la tarea se manifiesta en el sentido de que, en líneas generales, con la información verbal resulta suficiente, aunque hay que explicar por qué se hacen las cosas y entablar relación comunicativa con el jugador cara a cara, no desde la distancia. El proceso lógico a seguir entonces consiste en explicar la tarea primero, y luego el jugador procede a su ejecución. Por otra parte, los técnicos también comparten la creencia de que en alta competición muy pocas veces se utiliza la demostración o la manipulación de algún segmento del jugador. Veamos un ejemplo concreto: *"Creo que con información verbal es suficiente si está en alto rendimiento y llevas muchos años dando clase. Lo que pasa es que en esa información verbal tiene que venir implícito el objetivo que se pretende. Hay que explicarle cómo se hace y cuál es la finalidad, porque es fundamental decir por qué se hacen las cosas"* (Tec. 1).

VII.5.2.2.2. FEEDBACK

En esta categoría nos interesamos durante las entrevistas en determinar el tipo de recursos didácticos y tipos de *feedback* (información sobre la ejecución) que los técnicos consideran que deben emplearse cuando se corrige la ejecución de los jugadores de tenis de alta competición, y por qué razón. En este sentido, los técnicos con formación tenística universitaria creen que el uso del vídeo resulta muy positivo porque el jugador ve lo que realmente está realizando. Opinan también que el entrenador debe decir las cosas de la manera más positiva posible, esto es, no hay que decir que algo está mal, sino su porqué. En esta dirección se expresan los entrevistados: *"Cuando tienes que corregir al jugador, utilizas desde*

la observación hasta recursos como vídeos. El vídeo estaría bien porque muchas veces piensas que no puedes estar haciendo esto o lo otro y dices que no, que lo haces bien, pero junto al entrenador, viéndolo en el vídeo, te sirve bastante para que el jugador vea realmente lo que está haciendo. Cuando estás corrigiendo, tienes que intentar dar la razón por la que tú crees que el jugador lo está haciendo mal" (Tec. 3).

Igualmente, hemos querido conocer el pensamiento de los técnicos respecto de las posibilidades y limitaciones de corrección que implica el sistema de entrenamiento basado en el lanzamiento repetido de pelotas para que las golpee el jugador de tenis de alta competición (cubos o cestos). Los resultados obtenidos indican que los técnicos creen que, cuando estás intentando corregir un determinado golpe, el uso del cesto se evidencia positivo: "*Si eres tú el que está lanzando bolas, preocupado por que las bolas salgan bien, mirar al jugador, y a la vez darle la información, son tres cosas a la vez que es muy complicado. Lo mejor es que un monitor le lance bolas y tú te pones al lado y sólo tienes que estar preocupado de observar y corregir la información.*" (Tec 1).

VII.5.2.3. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN EN EL ENTRENAMIENTO DEL TENIS

Tratamos en esta dimensión de analizar la opinión de los técnicos con formación tenística universitaria sobre los diferentes aspectos relacionados con la evaluación del rendimiento del tenista y el análisis del contexto.

VII.5.2.3.1. OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DEL TENISTA

En esta categoría establecemos las pautas que rigen la observación y el rendimiento del jugador de tenis, según la opinión expresada por los técnicos con formación tenística universitaria.

VII.5.2.3.1.A. Áreas de evaluación del rendimiento del tenista

Procedemos a examinar ahora las diferentes valoraciones que los técnicos ofrecen ante los diferentes aspectos considerados.

VII.5.2.3.1.A.a. Evaluación de los diferentes aspectos de manera aislada

TABLA 355. Distribución del grado de frecuencia con que evalúan a los jugadores según los siguientes aspectos aislados

VARIABLES	\bar{X}	σ
Extracción de los antecedentes del jugador	3.62	1.05
Aspectos técnicos	4.16	.74
Aspectos tácticos	4.28	.70
Aspectos físicos	4.18	.77
Aspectos psicológicos	4.09	.89
Aspectos médicos	4.04	.75
Aspectos fisioterapéuticos	3.82	.89
Aspectos biomecánicos	3.53	.86
Aspectos dietéticos	3.82	.89
\bar{X} y σ conjunta	3.94	.84

Los diferentes aspectos evaluados a los jugadores presentan, en general, una muy valoración alta (3.94), lo que indica que los técnicos evalúan a sus jugadores con frecuencia, descubriéndose los aspectos tácticos (4.28), físicos (4.18) y técnicos (4.16) como los que con mayor frecuencia se evalúan, por encima de los aspectos biomecánicos (3.53) y la extracción de los antecedentes del jugador (3.62), que registran los índices más bajos de empleo. Sobre este aspecto, de las entrevistas aplicadas deducimos que: "*Sería una mezcla de ojo clínico y realización de pruebas de vez en cuando a nivel físico y técnico. Lo táctico sería más difícil porque sería plantear diferentes situaciones para ver cómo responde tu jugador y la evaluación psicológica la haría a través de la observación de su comportamiento en los diferentes torneos*" (Tec. 1).

VII.5.2.3.1.A.b. Evaluación de los diferentes aspectos de manera integrada

TABLA 356. Distribución del grado de frecuencia con que evalúan a los jugadores según los siguientes aspectos aislados

VARIABLES	\bar{X}	σ
Evaluación integrada de los aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos	4.56	.70

Todavía en mayor medida que antes (4.56) creen los técnicos que debe realizarse una evaluación integrada de los aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos de manera conjunta, a diferencia del trato aislado que les dábamos en la tabla anterior.

VII.5.2.3.1.B. Instrumentos de observación y evaluación del tenista

Continuando en el dominio de los aspectos relacionados con la observación y evaluación del tenista, consideramos ahora los diferentes instrumentos de evaluación que, a juicio de los técnicos, deben emplearse durante la sesión de entrenamiento.

VII.5.2.3.1.B.a. Planillas de observación

TABLA 357. Distribución del grado de frecuencia con que emplean las planillas de observación durante la sesión de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
En situación real de juego	4.18	.80
En situación de juego modificada	3.62	.91

Respecto del uso que debe hacerse de las planillas de observación, los técnicos con formación tenística universitaria opinan que ha de ser bastante frecuente en situaciones reales de juego (4.18), bajando algo la consideración cuando hablamos de situaciones de juego modificadas (3.62). Consideremos el ejemplo que sigue: "*Pueden ser eficaces unas planillas donde se anoten si ha fallado 7 derechas o 12 derechas, pero eso no te da una información si no lo metes dentro de un contexto*" (Tec. 3).

VII.5.2.3.1.B.b. Grabación en vídeo

TABLA 358. Distribución del grado de frecuencia con que emplean las grabaciones en vídeo durante la sesión de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
En situación real de juego	4.42	.69
En situación de juego modificada	3.83	.89

Mayor uso debe hacerse, según los técnicos, de las grabaciones de vídeo durante la sesión de entrenamiento, volviendo a primar las situaciones reales de juego (4.42) sobre las modificadas (3.83), como también se apunta en las entrevistas, en las cuales los técnicos opinan que puede utilizarse la visualización de los propios partidos jugados: "*Veo una cosa muy útil grabar al jugador en vídeo para que sepa y que se vea él sus propios defectos. Muchas veces tú haces un defecto y no eres consciente. Entonces, viéndote a ti mismo pues ya sabes más o menos dónde puedes corregir*" (Tec. 2).

VII.5.2.3.1.B.c. Otros instrumentos tecnológicos

TABLA 359. Distribución del grado de frecuencia con que emplean otros instrumentos tecnológicos durante la sesión de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	σ
En situación real de juego	4.06	.83
En situación de juego modificada	3.62	.78

Se mantiene la tendencia, por parte de los técnicos, consistente en valorar en alto grado la utilización en este caso de otros instrumentos tecnológicos durante la sesión de entrenamiento, incluso más para situaciones reales de juego (4.06) que para situaciones modificadas (3.62)

VII.5.2.3.1.B.d. Cuestionarios

TABLA 360. Distribución del grado de frecuencia con que emplean cuestionarios

VARIABLES	\bar{X}	σ
Cuestionarios	3.41	.89

Aunque se emplean de vez en cuando (3.41), los técnicos no consideran que los cuestionarios deban emplearse con excesiva frecuencia durante la sesión de entrenamiento para la evaluación del jugador, al menos si los comparamos con el resto de los instrumentos analizados. También durante las entrevistas observamos: "*Puedes cogerle los fallos cuando están jugando en un cuestionario para decirle fallas tantas bolas aquí y es por esto para luego corregirle*" (Tec. 2).

VII.5.2.3.1.B.e. Autoinformes del jugador

TABLA 361. Distribución del grado de frecuencia con que emplean autoinformes del jugador

VARIABLES	\bar{X}	σ
Autoinformes del jugador	3.94	.86

Los técnicos valoran en alto grado (3.94) la necesidad de emplear frecuentemente los autoinformes del jugador como instrumento de evaluación durante el entrenamiento en el tenis de alta competición.

En otro orden de cosas, hemos preguntado durante el desarrollo de las entrevistas por las principales dificultades para realizar las debidas evaluaciones al tenista de alta competición y qué alternativas creen los técnicos que pueden existir: "*Casi todos usan el ojo clínico y no sistematizan nada. El ojo clínico es más o menos por*

intuiciones personales, pero lo ideal sería sistematizarlo y analizarlo desde un punto de vista objetivo. También están las pruebas físicas que haces en la temporada para ver si tienes problemas" (Tec. 2).

VII.5.2.3.2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Dado que en esta categoría los técnicos no deben responder cuantitativamente, procedemos a analizar el resultado de las entrevistas, en las que preguntamos cómo entienden que ha de comportarse el entrenador de tenis de alta competición en el contexto que le rodea, y por qué piensan que se producen tantos cambios de entrenador. Las respuestas recibidas se refieren a que la relación entre el entrenador y el jugador debe ser de amistad, descubriéndose como el aspecto más importante el componente humano. El trato con los padres debe ser cordial, a la vez que es importante mantener una buena relación con el resto de entrenadores, y que reine un buen ambiente entre los jugadores. Los técnicos entrevistados comentan: *"El entrenador debería tener un trato normal con los padres, si tienen que comer juntos hoy, comemos, pero de tenis no hablamos nada. Con el jugador tendría que intentar ser cercano a él. Lo más importante es lo humano y con otros entrenadores creo que ayudarse, porque están todos en el mismo barco, y es positivo, porque puedes hacer entrenamientos conjuntos" (Tec. 3).*

Con relación a los motivos para cambiar de entrenador, los técnicos los achacan a los resultados y los problemas de convivencia surgidos por estar mucho tiempo juntos. Valga al respecto el ejemplo que sigue: *"Las relaciones entre entrenador y jugador se rompen mucho, principalmente porque lo de convivir mucho tiempo con una persona que te está aplicando directrices es complicado. Entonces el jugador se cansa de las órdenes del entrenador, se queja y está hasta el gorro de convivir, porque muchas veces el jugador de alto rendimiento piensa que lo sabe todo y muchas veces es también orgulloso y no se deja influenciar tan fácilmente" (Tec. 2).*

Valga otro ejemplo: *"La gran dificultad que puede tener un entrenador de alta competición es diluir la presión externa del jugador, porque si tiene presiones de los resultados y económicas para mantener las cosas que ya tiene, el jugador no dedica sus cinco sentidos a hacer lo que tiene que hacer, que es jugar al tenis. Los cambios de entrenador se producen porque se viaja mucho y eso puede desembocar en roces. A veces se cree que con cambiar de entrenador ya se soluciona todo" (Tec. 1).*

VII.6. ANÁLISIS INFERENCIAL DE LOS RESULTADOS

Una vez realizados los 4 estudios descriptivos para las 4 poblaciones de estudio (entrenadores, jugadores, expertos y técnicos), profundizamos ahora en la búsqueda de diferencias entre ellos. Vamos a recordar que en este informe, y gracias al programa estadístico SPSS 10.0, realizaremos un análisis de la varianza de un factor (ANOVA de un factor), que nos permitirá detectar diferencias significativas entre los diversos niveles de dicho factor. Evidentemente, el factor considerado es el perfil profesional de las poblaciones estudiadas, y los cuatro niveles que presenta son entrenador, jugador, experto y técnico. Básicamente, el ANOVA nos dirá cuándo podemos considerar que las medias presentadas por los diversos niveles del factor (\bar{X} ENT, \bar{X} JUG, \bar{X} EXP y \bar{X} TEC, para entrenadores, jugadores, expertos y técnicos, respectivamente) pueden considerarse diferentes.

Así, para cada variable considerada se realiza un contraste de hipótesis que parte de un valor "p" situado entre 0 y 1, que llamaremos *significativo* cuando se encuentre por debajo de .05 (al 95% de confianza). Hay que tener en cuenta que sólo trabajaremos con las variables analizadas mediante la media y la desviación típica, excepción hecha de alguna variable expresada en tabla de frecuencias que, al ordenar sus categorías, resulte susceptible de analizarse inferencialmente, como el sexo, en el que tabulando los códigos 0 y 1, podemos acceder a dicho análisis.

Sólo reflejaremos las tablas que resulten significativas, aunque dentro de ellas haya variables que no lo sean, aplicando el test de Tukey para las variables en las que el factor presenta más de dos niveles.

Por último, hemos de recordar que durante el estudio inferencial, y tal como hemos venido haciendo con los estudios descriptivos, usaremos la estrategia de la triangulación, reforzando con los resultados de las entrevistas realizadas las conclusiones que se desprendan del ANOVA considerado.

VII.6.1. ESTUDIO 1: ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

La estructura de los anteriores informes se mantendrá intacta, componiéndose de dos estudios independientes, cada uno de ellos organizado en dimensiones y categorías.

VII.6.1.0. DATOS GENERALES

Empecemos, pues, a comprobar si, respecto a estas variables introductorias, se producen diferencias notables entre las 4 poblaciones analizadas.

VII.6.1.0.1. SEXO

TABLA 362. ANOVA del sexo

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
Sexo	.76	.95	.78	.86	.68	.048

Analizando la variable sexo, y teniendo en cuenta que podemos hacer el análisis inferencial porque hemos codificado sus categorías como 1 (hombre) y 0 (mujer), se obtienen diferencias significativas ($p < .05$) para nuestros datos. Ello es debido a que, aunque los hombres predominan en las 4 poblaciones, en los entrenadores dicho porcentaje se eleva al 95%, decayendo paulatinamente en los expertos (86%), jugadores (78%) y técnicos (68% de hombres).

VII.6.1.0.2. EDAD

TABLA 363. ANOVA de la edad

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
Edad	1.65	2.65	1.43	2.95	2.95	.000

La variable edad también presenta diferencias significativas ($p < .05$) respecto a la profesión de los individuos analizados. Así, mientras los expertos (2.95) y los entrenadores (2.65) forman una población que ronda los 40 años, los jugadores (1.43) y los técnicos (1.12) constituyen poblaciones que presentan individuos que

no sobrepasan los 35 años, ya que hemos codificado las categorías de esta variable como 1 (25 años o menos), 2 (de 26 a 35 años), 3 (de 36 a 45 años) y 4 (46 años ó más).

VII.6.1.0.3. EXPERIENCIA COMO ENTRENADOR

TABLA 364. ANOVA de la experiencia como entrenador

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Ser entrenador	.47	1.00	.04	.86	.36	.000
Años como entrenador	10.91	13.05	1.00	19.94	3.93	.000
Máxima categoría del jugador entrenado	2.52	1.00	1.00	1.44	4.36	.000

La experiencia como entrenador también provoca notorias diferencias entre los sujetos analizados. Así, ante el hecho de ser entrenador, las cuatro poblaciones de nuestro estudio presentan diferencias significativas ($p < .05$), ya que, evidentemente, el 100% de los entrenadores responde afirmativamente, en tanto que sólo el 4% de los jugadores lo es. Además, este porcentaje se eleva al 36% en el caso de los técnicos, y al 86% para los expertos, volviendo a hacer uso de la codificación de las categorías de la tabla de frecuencias.

Este aspecto, añadido al de la edad, determina que encontremos nuevas diferencias ($p < .05$) entre las poblaciones al evaluar los años que llevan ejerciendo de entrenador. Lógicamente, los expertos y los entrenadores (19.94 y 13.05 años, respectivamente) superan ampliamente en este concepto a los técnicos y jugadores (3.93 y 1 año), como se deduce de las entrevistas, en las cuales los técnicos comentan: *"Empecé a dar clases hace 5 años. Los dos primeros fueron en la escuela infantil de verano de mi pueblo y a partir de ahí me llamaron de la Federación, cuando estaba en 2° de la Facultad. Fui haciéndome con mis horas y desde el año pasado soy el director de la escuela infantil de la Federación y de la escuela de adultos. Durante estos 3 últimos años he dado clases en un club privado y este año he abierto mi escuela"* (Tec. 1). Los jugadores continúan en su inmensa mayoría jugando profesionalmente: *"Ahora mismo ni planteo la posibilidad de entrenar, mientras esté jugando"* (Jug. 2), en tanto que los expertos llevan dedicándose a la docencia del tenis mucho tiempo: *"Cuando empecé la carrera dejé de jugar y a los 18 años comencé como monitor dentro de la Federación."*

Posteriormente cogí la dirección de la instalación que era todo tenis base” (Exp. 1), al igual que los entrenadores: "A los 30 años dejé de jugar profesional y al año y medio fue cuando empecé a entrenar. Abrimos una escuela entre varios compañeros y estuve algo más de un año. Luego estuve entrenando cuatro años a un profesional, después a otro y así hasta que, cuando uno de ellos se retiró, me planteó abrir un centro para poder transmitir nuestra experiencia. Entonces me cansé de 15 años viajando más otros 15 como jugador y abrimos una escuela de alta competición” (Ent. 4).

Respecto de la máxima categoría alcanzada por un jugador entrenado, nuevamente encontramos diferencias significativas ($p < .05$), debido a que, obviamente, el total de entrenadores ha entrenado a jugadores profesionales (1.00), al igual que el único jugador que es entrenador. Algo distanciados, los expertos (1.44) muestran que los jugadores a quienes han entrenado han llegado a veces a profesionales, en tanto que el bagaje de los técnicos (4.36) se revela claramente inferior, siendo en su mayoría jugadores sin ninguna categoría.

VII.6.1.0.4. EXPERIENCIA COMO JUGADOR

TABLA 365. ANOVA de la experiencia como jugador

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
Años practicando tenis	14.94	27.30	16.13	28.19	7.86	.000
Categoría como jugador	3.49	1.85	1.00	3.05	4.76	.000

Como era de esperar, observamos diferencias significativas ($p < .05$) en cuanto al n.º de años que han practicado tenis, encontrándose que los más experimentados son los expertos y los entrenadores (28.19 y 27.30 respectivamente), seguidos a bastante distancia por los jugadores (16.13) y aún mas alejados los técnicos (7.86), como puede deducirse por los resultados de las anteriores variables estudiadas.

Además, y como ya sabemos, el total de jugadores es profesional (1.00), en tanto que la categoría como jugador va disminuyendo entre los entrenadores (1.85), y aún más entre los expertos y técnicos (3.05 y 4.76, respectivamente), provocando que las diferencias sean significativas estadísticamente ($p < .05$). Estos resultados coinciden plenamente con los obtenidos mediante las entrevistas, resultando que los entrenadores fueron jugadores de cierta categoría: *"El último año que competí me cogí un grupo de jugadores que viajaba conmigo a los mismos torneos, y al mismo*

tiempo que jugaba les entrenaba a ellos. Cuando acabé ese año monté una escuela de alta competición, donde estuve más de un año y a partir de ahí me ligué profesionalmente a mi antiguo entrenador en su escuela entrenando a muchos jugadores hasta que decidí independizarme y coger a un jugador que tiene mucho futuro” (Ent. 6) y que los expertos comentan: “Hice tres años de carrera, con 20 años estaba en un buen momento y decidí dejar los estudios para dedicarme a jugar profesionalmente, manteniéndome 10 años en primera” (Exp. 2), en tanto que los técnicos dejaron de jugar al tenis para dedicarse a los estudios: “Fui tercera para meterme a segunda, pero si no despuntas a los 18 años te das cuenta de que es imposible” (Tec.2).

VII.6.1.1. FORMACIÓN INICIAL DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Una vez conocidos los datos generales, veamos qué diferencias de opinión encontramos a la hora de valorar la formación que han recibido y el diseño de las nuevas titulaciones. Debemos reseñar además que los jugadores no tuvieron que responder a las diferentes cuestiones que siguen, reanudando su análisis en el Estudio 2.

VII.6.1.1.1. FORMACIÓN RECIBIDA

En esta categoría analizamos si existen significativas diferencias entre los sujetos analizados a la hora de valorar la formación que han recibido.

VII.6.1.1.1.A. Tipo de titulaciones

Consideramos en este apartado las diferentes opiniones que pueden surgir entre las cuatro poblaciones respecto al tipo de titulaciones cursadas.

VII.6.1.1.1.A.a. Perspectiva federativa

TABLA 3.66. ANOVA del título de tenis expedido por la Federación

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Título de tenis expedido por la Federación	3.36	3.65	1.19	3.87	.000

Sobre este aspecto, y codificacando 1 (Profesor Nacional), 2 (Entrenador Nacional), 3 (Monitor Nacional) y 4 (ninguno), encontramos diferencias significativas ($p < .05$), debido a que los expertos poseen mayor titulación federativa (1.19) que el resto de los colectivos: entrenadores y técnicos (3.65 y 3.87, respectivamente), como pudimos comprobar por las entrevistas realizadas, en las cuales los expertos afirman: "*Mientras era jugador, fui haciendo los cursos de monitor, entrenador y profesor*" (Exp. 2), mientras que los entrenadores dicen: "*Hice el curso de monitor. Hubo una posibilidad de coach, pero lo tuve que dejar a mitad por problemas de trabajo*" (Ent. 2) y los técnicos: "*Sólo he hecho el curso de monitor*" (Tec. 1).

VII.6.1.1.1.B. Valoración de la formación recibida

En este caso, ahondamos en las diferentes valoraciones que muestran los individuos analizados respecto de las titulaciones obtenidas, bien por la vía federativa, o por la universitaria.

VII.6.1.1.1.B.a. Tipo de centro responsable de la titulación

TABLA 367. ANOVA del centro responsable de la titulación vía federativa

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
La calidad de la formación	3.58	3.92	3.60	3.10	.178
La cantidad de formación	3.47	3.77	3.55	2.90	.141
La titulación es bien reconocida por los empresarios	3.60	3.69	3.50	3.70	.876
He cursado la titulación porque me gusta el tenis	4.33	3.92	4.45	4.60	.220
He cursado la titulación porque lo exige el mercado laboral	3.09	3.85	2.90	2.50	.070
He cursado la titulación para trabajar en el tenis	4.26	4.23	4.30	4.22	.959
He cursado la titulación para ganar mucho dinero	2.37	1.92	2.60	2.50	.231
He cursado la titulación para saber más sobre el tenis	4.19	4.08	4.35	4.00	.500
He cursado la titulación para mi competencia docente	4.23	4.08	4.40	4.10	.568
He cursado la titulación porque fui jugador de tenis	3.02	3.08	3.30	2.40	.171
La relación precio-calidad de enseñanza es la adecuada	2.81	3.69	2.65	2.00	.001
La oferta de plazas es suficiente para atender a la demanda	3.67	4.08	3.35	3.80	.072

El único aspecto referido al centro responsable de la titulación que provoca diferencias significativas de opinión ($p < .05$) lo constituye la relación precio-calidad de la enseñanza por vía federativa. En este caso, las diferencias estriban en que mientras los entrenadores (3.69) creen en mayor medida que es la adecuada: *"Las titulaciones te dan una base más amplia, te dan unas pautas y la oportunidad de estar con otra gente del mundo del tenis que tienen opiniones diferentes y esto te enriquece de alguna manera. Todo lo que tengas como bagaje cultural y de titulaciones influye y va sumando"* (Ent. 1), los expertos se muestran más cautos (2.65), aunque son más favorables en las entrevistas: *"Tengo una opinión muy favorable de las titulaciones. Me parecen bien porque obligan a cada uno a trabajar, a investigar y a pensar, aunque puede ser que aparentemente lo que te han dado no parezca que haya aportado mucho. Siempre hay algunas cosas que son importantes y que vienen bien"* (Exp. 1) y los técnicos (2.00) piensan que debe mejorar: *"Me parece que la mayoría de los títulos federativos son para sacar dinero. La verdad es que el curso de monitor no me pareció muy allá. Creo que en la universidad tienes muchos más contenidos, porque sobre preparación física o entrenamientos lo ves a lo largo de algunos años, mientras que este es un curso de 120 horas que vas a estar allí esas cuatro horas de preparación física o de un tema y te vas a estudiar cuatro cosas para que te den el título"* (Tec. 3).

VII.6.1.1.B.b. Características temporales de la titulación

TABLA 368. ANOVA de las características temporales de la titulación vía federativa

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
El volumen total de docencia es el adecuado	2.98	3.15	3.30	2.10	.017
El horario semanal de docencia es el adecuado	2.95	3.00	3.15	2.50	.308

De nuevo por la vía federativa, la cuestión que ahora presenta diferencias notables ($p < .05$) viene constituido por el hecho de que el volumen total y la distribución del período de docencia sea el adecuado, aspecto que los técnicos valoran (2.10) muy por debajo: *"Para mí, el curso de monitor nacional de tenis no me ha aportado absolutamente nada, y a nivel temporal lo veo escasísimo. En nueve días no se puede dar una formación, por muy intensivo que sea, no se puede*

dar la información ni los conocimientos necesarios como para poner a un técnico ante un jugador que se espera que en un futuro sea de elite. Eso es imposible" (Tec. 1) de entrenadores y expertos (3.15 y 3.30 respectivamente): "El problema que se presenta es que con entrenadores que estén viajando 30 ó 35 semanas al años pocas filigranas puedes hacer. Si quieres que realmente tengan esas titulaciones y los entrenadores están interesados en tenerlas hay que buscar una solución. Se están encontrando que para trabajar en un club o en un organismo público te lo exigirán mientras que en nuestro trabajo no necesitamos ninguna" (Ent. 5) y: "Habría que montar ese curso de coach en función del calendario de competición. No hace falta hacerlo todo en la misma sede sino pactarlo con los entrenadores de alta competición y si hay que hacerlo fuera de España se hace" (Exp. 1).

VII.6.1.1.B.c. Características de los programas de formación

TABLA 369. ANOVA de las características de los programas de formación de la titulación vía federativa

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Correspondencia entre contenido de los programas y objetivos de la titulación	3.51	3.54	3.75	3.00	.241
El número de alumnos permite una adecuada calidad de las clases prácticas	3.62	4.08	3.63	3.00	.080
El curso se desarrolla a un ritmo adecuado	2.65	2.31	3.15	2.10	.023
Los contenidos tienen nivel de actualización científica	3.00	3.54	3.10	2.10	.005
Los conocimientos adquiridos tienen aplicabilidad	3.58	3.85	3.55	3.30	.437
Se imparte suficiente cantidad de contenidos teóricos	3.63	4.00	3.55	3.30	.158
Se imparte suficiente cantidad de contenidos prácticos	3.35	3.77	3.35	2.80	.075
Los contenidos teóricos son válidos y adecuados	3.53	3.77	3.45	3.40	.502
Los contenidos prácticos son válidos y adecuados	3.49	3.85	3.25	3.50	.274
Adecuado equilibrio en la distribución de créditos entre los contenidos teóricos y prácticos	3.23	3.15	3.25	3.30	.941

Por lo que se refiere a las características de los programas de formación, los expertos creen en mayor medida (3.15) que los cursos realizados en la Federación se desarrollan a un ritmo que permite tratar con rigor todos los temas, provocando diferencias significativas ($p < .05$) respecto de las pequeñas valoraciones de entrenadores y técnicos (2.31 y 2.10 respectivamente).

Preguntados sobre si los contenidos alcanzan un adecuado nivel actualización científica, y siempre por la vía federativa, sigue descubriéndose el colectivo de los técnicos (2.10) como el más escéptico, provocando diferencias significativas ($p < .05$) respecto de las valoraciones de expertos y entrenadores (3.10 y 3.54, respectivamente), y coincidiendo con la visión general obtenida en las entrevistas, que es la crítica expresada por parte de los técnicos al modelo federativo: "*En la facultad sí se centran criterios metodológicos para entrenar en alto rendimiento. El curso que ha hecho la Federación no te sirve para ser un entrenador de alto rendimiento, te da unas pautas básicas para que la gente salga un poco del paso*" (Tec. 3) y el moderado grado de acuerdo que presentan, por el contrario, entrenadores: "*Pues hacer algunas jornadas con gente de alta competición, pero cortitas, cuando se acabaran los torneos al final de año que sabes que hay unas semanas*" (Ent. 3) y expertos: "*Creo que los cursos tienen suficiente actualización científica, aunque siempre se puede mejorar*" (Exp. 1).

VII.6.1.1.1.B.d. Características del desarrollo de la enseñanza

TABLA 370. ANOVA de las características del desarrollo de la enseñanza de la titulación vía federativa

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Claridad de los objetivos del curso y de los temas a recibir	3.51	3.92	3.25	3.50	.259
En general, existe una cultura de atención individualizada	3.05	3.31	3.10	2.60	.250
Las estrategias didácticas utilizadas son las adecuadas	3.35	3.85	3.20	3.00	.138
Se fomenta la participación acerca de problemas y dudas	3.79	4.31	3.60	3.50	.054
Se ofrecen otras actividades más allá de las clases	3.23	3.54	3.05	3.20	.536
Se ofrecen actividades complementarias sobre técnicas de estudio, de aprendizaje de actitudes.	2.81	3.46	2.55	2.50	.063
El nivel de exigencia de la titulación es elevado	3.40	3.77	3.55	2.56	.007
El tipo y contenido de los exámenes es el adecuado	3.44	3.69	3.35	3.30	.583
Los criterios de evaluación de los exámenes son los adecuados	3.49	3.69	3.40	3.40	.637
La normativa de revisión de los exámenes es la adecuada	3.44	3.54	3.50	3.20	.636

Solamente una de las cuestiones planteadas en este sentido pone de manifiesto las divergencias existentes ($p < .05$) entre las diferentes poblaciones con relación al desarrollo de la enseñanza: los técnicos siguen mostrándose escépticos (2.56) ante el hecho de que las titulaciones de la Federación posean un alto nivel de exigencia, ya que, a raíz de la aplicación de las entrevistas, sabemos que: *"En la Federación se centran demasiado en la enseñanza del método, que es un poco absurdo. En la universidad creo que se ve una visión más general porque tienes más tiempo en contacto con cada asignatura deportiva"* (Tec. 3). De otro lado, los expertos y los entrenadores (3.55 y 3.77, respectivamente) se muestran más proclives a creer que dicho nivel de exigencia es elevado: *"Como en una semana de curso se puede dar poco y es todo muy reducido lo mejor es el debate. Nos habla el profesional de la medicina, por ejemplo, y vamos haciendo un debate para contarnos nuestras experiencias y se van aprendiendo cosas mientras hablamos de tenis"* (Ent. 6) y: *"Los entrenadores de alta competición tienen su opinión bien formada y la fórmula más adecuada quizá sea la del debate, que creo que es donde sacarían más jugo"* (Exp.1).

VII.6.1.1.1.B.e. Características de las instalaciones y de los recursos materiales

TABLA 371. ANOVA de las características de las instalaciones y de los recursos materiales de la titulación vía federativa

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
Suficientes medios didácticos	3.37	4.23	3.10	2.80	.001
Suficientes instalaciones	3.49	4.38	3.35	2.60	.000
Suficientes dotaciones complementarias	3.09	3.92	2.75	2.70	.011

A la hora de considerar las instalaciones y recursos materiales ofrecidos por la Federación, observamos diferencias significativas ($p < .05$) para los tres aspectos considerados, y siempre debido a la superior valoración que de éstos efectúan los entrenadores con relación a las demás poblaciones: *"Las instalaciones disponibles son adecuadas y no les veo ningún problema"* (Ent. 5).

Esto mismo es lo que sucede cuando los entrenadores muestran un buen grado de acuerdo (4.38) con los medios didácticos utilizados por los profesores en las clases, en tanto que los expertos y técnicos (3.10 y 2.80, respectivamente) se manifiestan más moderados más en sus valoraciones: *"Podríamos mejorar en medios materiales. A veces los cursos tienes que realizarlos en una instalación que es*

precaria en cuanto a medios, como el vídeo, ya que no se utilizan sistemas modernos" (Exp. 2).

Aunque en las entrevistas observamos que los técnicos calificaban como buenas las instalaciones de los cursos de la Federación: *"Pues a nivel de materiales la vía federativa la veo completamente correcta, y la vía universitaria, también. En cuanto dotaciones complementarias, ahí gana la vía universitaria porque en mi universidad tenemos vídeos, cámaras, clases con televisión y sin embargo en la vía federativa pues me parece que hemos dado una clase con vídeo" (Tec. 2)*, no las consideran suficientes (2.60), según observamos en la tabla, por debajo de la opinión de los expertos (3.35), y muy lejos de la observada por los entrenadores (4.38).

Esta tendencia se mantiene también, como ya hemos apuntado, para las dotaciones complementarias de las que dispone la titulación, valorándolas en mayor medida los entrenadores (3.92) que los expertos y los técnicos (2.75 y 2.70, respectivamente).

VII.6.1.1.2. DISEÑO DE LAS NUEVAS TITULACIONES DE TÉCNICOS DEPORTIVOS

Los entrenadores conceden especial importancia a la prueba de ejecución inicial en la formación académica de las personas que acceden al curso, así como el haber sido jugadores de buen nivel de juego (los expertos y los técnicos se manifiestan de modo muy semejante, aunque mostrándose menos exigentes). Los entrenadores, con relación a los requisitos académicos, se pronuncian menos exigentes que los expertos y técnicos en la exigencia de acceder a las titulaciones, no exigiendo los entrenadores más que el Graduado Escolar. Expertos y técnicos exigen básicamente el tener, como mínimo, el BUP. De otro lado, los entrenadores se muestran muy exigentes en tener experiencia como entrenador y un alto nivel de juego de tenis en los diferentes cursos de Monitor, Entrenador y Profesor.

Existe una unanimidad acerca de la importancia de la colaboración por parte de los entrenadores, los expertos y los técnicos, especialmente estos últimos, con valores muy altos, sobre la importancia de que para el desarrollo de las nuevas titulaciones exista una gran colaboración entre Facultades de Ciencias del Deporte, INEFS y el Área Docente de la Real Federación Española de Tenis. Por lo que se refiere a las características y el desarrollo de la formación inicial, los entrenadores y los técnicos universitarios otorgan una considerable importancia al hecho de que

los alumnos puedan cursar diferentes itinerarios curriculares y tengan asignaturas optativas, importancia constatada por los expertos, aunque con un valor más bajo; por otro lado, los entrenadores se muestran bastante más reacios a las clases teóricas y al empleo de recursos didácticos como libros de texto, artículos de revistas especializadas, transparencias, etc., que los expertos y los técnicos universitarios para las clases de los cursos, concediendo mucha más importancia a la aplicación de los contenidos de forma práctica. Asimismo, para ser profesor de las titulaciones, las exigencias de los expertos y de los entrenadores se descubren bastante superiores a las de los técnicos universitarios por lo que concierne a la necesidad de poseer un alto grado de formación federativa y de nivel de juego para poder ser profesor, opinando los técnicos que las exigencias tienen que venir dadas por un mayor nivel de formación académica no federativa.

Actualmente, están diseñándose las nuevas titulaciones de técnicos deportivos y nos interesa saber si existe diversidad de opiniones en torno a la clase de requisitos que establecerían las distintas poblaciones como obligatorios para poder acceder a las diferentes titulaciones de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española de Tenis.

VII.6.1.1.2.A. Requisitos de acceso

Indagamos en las diferentes poblaciones buscando diferencias significativas de opinión tanto para los requisitos administrativos, como para los requisitos académicos y profesionales.

VII.6.1.1.2.A.a. Requisitos administrativos

TABLA 372. ANOVA de los requisitos administrativos para monitor, entrenador y profesor

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Licencia federativa para monitor	.60	.95	.95	.41	.000
Licencia federativa para entrenador	.66	.95	1.00	.50	.000
Licencia federativa para profesor	.69	.95	.95	.55	.000
Prueba de ejecución para monitor	2.97	3.10	3.19	2.88	.369
Prueba de ejecución para entrenador	2.67	2.65	2.86	2.63	.552
Prueba de ejecución para profesor	2.73	2.20	3.00	2.79	.015

Por lo que concierne a la necesidad de licencia federativa para el curso de monitor, el 95% de los entrenadores y expertos la consideran necesaria,

distanciándose significativamente ($p < .05$) del porcentaje (41%) presentado por los técnicos. Esta tendencia se repite, con nuevas diferencias significativas ($p < .05$), para la necesidad de licencia federativa en los títulos de entrenador y monitor.

Atendiendo a la necesidad de prueba de ejecución para el título de profesor, en la anterior tabla observamos que son los entrenadores (2.20) los que se muestran más exigentes: *"No me refiero a que si no eres de 1.ª categoría no puedes ser profesor pero en el tenis el profesor está en la pista enseñando a los chicos y ahí el ver que tu profesor sabe jugar es importante de cara a los niños"* (Ent. 1) que el resto (2.79 y 3.00 para técnicos y expertos, respectivamente): *"Para el título de profesor lo veo perfecto. No necesita ningún tipo de capacitación porque puedes ser muy buen entrenador y no tener ni idea de jugar al tenis"* (Tec. 2) y: *"A partir de monitor sí que hay prueba de acceso, o como mínimo necesitas la titulación anterior para impartir eso. En todas las titulaciones hay una prueba de nivel, con la cual tú haces el curso de monitor, teniendo que superarla y después de certificar que has trabajado un año. Esto es necesario e imprescindible porque primero has de saber que tienes un nivel de juego, y después que con los conocimientos adquiridos has estado todo un año trabajando"* (Exp. 1), aunque estos últimos como vemos exigen más en las entrevistas.

VII.6.1.1.2.A.b. Requisitos académicos

TABLA 373. ANOVA de los requisitos académicos para monitor, entrenador y profesor

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Requisitos académicos para monitor	2.32	3.00	2.43	2.12	.001
Requisitos académicos para entrenador	1.87	2.70	2.00	1.62	.000
Requisitos académicos para profesor	1.65	2.65	1.57	1.41	.000

Atendiendo a la codificación 1 (Bachiller o COU), 2 (BUP), 3 (Graduado escolar) y 4 (Ninguno), tanto para el curso de monitor, como para el de entrenador y profesor, las poblaciones de estudio muestran diferencias significativas ($p < .05$), ya que, como también observamos en las entrevistas, los entrenadores no se preocupan por la titulación académica de las personas que acceden a los cursos: *" No hace falta tener unos estudios determinados, sino decidir el momento en el que les gusta la enseñanza, y que quieren enseñar y que tienen ilusión para que los chavales aprendan"* (Ent. 2).

En consecuencia, para dichos cursos los entrenadores no suelen exigir mucho más allá del Graduado Escolar (3.00, 2.70 y 2.65 respectivamente), en tanto que los expertos (2.43, 2.00 y 1.57) y los técnicos (2.12, 1.62 y 1.41) raramente bajan la exigencia por debajo del BUP: *"Tienen que tener, mínimo, graduado escolar. Hoy en día, el graduado escolar, y no sé si bachiller, habría que aportarlo, es decir, es muy difícil que una persona se enfrente al 2001 sin una formación, llámala escolar, amplia..., ahí sí que sería estricto"* (Exp. 3) y: *"Debes tener por lo menos terminado el instituto, para disponer de una formación medianamente adecuada"* (Tec. 1).

VII.6.1.1.2.A.c. Requisitos profesionales

TABLA 374. ANOVA de los requisitos profesionales para monitor, entrenador y profesor

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Temporadas como profesional de la enseñanza para monitor	3.56	2.80	3.38	3.81	.000
Temporadas como profesional de la enseñanza para entrenador	2.32	1.70	1.90	2.59	.000
Temporadas como profesional de la enseñanza para profesor	1.71	1.25	1.57	1.87	.027
Categoría deportiva para monitor	3.60	3.45	3.48	3.67	.375
Categoría deportiva para entrenador	3.24	3.00	2.95	3.38	.054
Categoría deportiva para profesor	3.07	2.50	2.86	3.27	.004

Las temporadas como profesional de la enseñanza necesarias para acceder a los cursos de monitor, entrenador y profesor, marcan diferencias significativas ($p < .05$) en las tres ocasiones, considerando 1 (3 ó más temporadas), 2 (2 temporadas), 3 (una temporada) y 4 (ninguna).

Para los diferentes cursos, los entrenadores (2.80, 1.70 y 1.25 respectivamente) exigen más temporadas de experiencia: *"Creo que en cada titulación tienes que tener un nivel de juego y una experiencia, es decir, no puedes hacer el de profesor si no has trabajado nunca de entrenador, trabajando tanto tiempo en este club, con tales jugadores o equipos"* (Ent. 1), en tanto que expertos (3.38, 1.90 y 1.57) y técnicos (3.81, 2.59 y 1.87) no suelen exigir tanto: *"Es un tema difícil, pero si a mí me viene una persona a hacer el curso de monitor considero importante que, si no lo tiene, dotarle de la vivencia del proceso de aprendizaje"* (Exp. 3) y: *"Además del nivel de juego quizás les podría exigir algo de experiencia de tenis, educación en un centro o en alguna escuela de tenis"* (Tec. 2).

Respecto de la categoría deportiva necesaria para acceder al curso de profesor, se mantiene dicha tendencia, revelándose el colectivo de los entrenadores como el que propone niveles más cercanos a la 2.^a categoría (2.50) que el resto: *"El nivel de juego también debes tenerlo, aunque también difiere un poco dependiendo de muchos factores"*(Ent. 1)., por lo que también se producen diferencias significativas en este aspecto ($p < .05$) con relación a expertos y técnicos (2.86 y 3.27 respectivamente), que bajan el nivel hasta 3^o categoría o incluso ninguna: *"He sido muy buen jugador y no me ha beneficiado en tanto como yo pensaba en el proceso docente"* (Exp. 3) y: *"El nivel de juego no creo que sea muy importante. Tiene que ser algo mínimo, una persona que haya tenido un poco de relación, que haya jugado un poco al tenis y se le vea que puede diferenciar un golpe plano o cortado, pero no que sea capaz de pegar cuatro líneas seguidas"* (Tec. 3).

VII.6.1.1.2.B. Análisis prospectivo de los centros responsables de las titulaciones

Veamos ahora qué diversidad de opinión muestran las diferentes poblaciones objeto de estudio sobre las características deseables de las nuevas titulaciones.

VII.6.1.1.2.B.a. Tipo de centro responsable de la titulación

TABLA 375. ANOVA del tipo de centro responsable de la titulación

	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	
Las titulaciones expedidas por la Federación Española de Tenis o por una Facultad de CC. del Deporte o INEFs deben tener el mismo reconocimiento	3.99	3.65	3.52	4.21	.036
Para el desarrollo de las nuevas titulaciones deben realizarse estudios conjuntos	4.47	4.05	4.29	4.63	.003
Restricción del acceso a la titulación en función del 'mercado tenístico'	3.01	3.47	3.05	2.88	.208
Realización de estudios sobre la opinión de los empresarios	3.77	3.30	3.67	3.92	.035
Existencia de programas de cooperación docente	4.42	3.95	4.29	4.58	.007
Existencia de convenios o acuerdos de investigación entre la Federación y Facultades de CC. del Deporte	4.39	4.00	4.33	4.51	.021

Las diferencias significativas apreciadas con relación al tipo de centro responsable de la titulación ($p < .05$) obedecen al hecho de que los técnicos han

valorado todas las circunstancias anteriores por encima de expertos y entrenadores. Así, ante el hecho de que las titulaciones de ambas vías posean el mismo reconocimiento, las valoraciones de técnicos, entrenadores y expertos han sido 4.21, 3.65 y 3.52, respectivamente.

Si analizamos las opiniones ofrecidas respecto de que para el desarrollo de las nuevas titulaciones deben realizar estudios conjuntos la Federación y la Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs donde se impartan asignaturas de tenis, la tendencia sigue situando a los técnicos con un mayor grado de acuerdo (4.63) que expertos (4.29) y entrenadores (4.05), lo que provoca las diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

Considerando que deben realizarse estudios sobre la opinión de los empresarios respecto a la formación de los titulados que acceden al mundo laboral, de nuevo las diferencias significativas ($p < .05$) aparecen debidas a la mayor valoración presentada por los técnicos (3.92) que por los expertos y los entrenadores (3.67 y 3.30, respectivamente), al igual que sucede con el hecho de que deban existir programas de cooperación docente y mecanismos de convalidación entre las titulaciones de ambas vías (4.58, 4.29 y 3.95, para técnicos, expertos y entrenadores, respectivamente).

Por último, si consideramos el hecho de que deban existir convenios entre la Federación, las Facultades o INEFs y determinadas empresas relacionadas con la enseñanza impartida en las titulaciones, volvemos a encontrar diferencias significativas ($p < .05$), debido a la mayor valoración presentada por los técnicos (4.51), frente a expertos (4.33) y entrenadores (4.00).

Estas diferencias se atenúan durante las diferentes entrevistas realizadas: "*Si estamos hablando del Estado, los únicos organismos que estarían capacitados para realizar estos cursos serían las Facultades o INEFs y la Federación, o bien su sección docente, que es la Escuela de Maestría.*" (Tec. 1), "*Creo que esto tiene que partir un poco de la Federación pero también en colaboración con otras entidades, por ejemplo el INEF a nivel de preparación física. Todas las instituciones que puedan aportar algo a nivel de lo que se tenga que dar como psicología, preparación física..*" (Ent. 1) y "*No deben existir titulaciones en las que sólo puedas participar en actividades correspondientes a esa titulación. Creo que deben trabajar conjuntamente todas las instituciones que están relacionadas con la formación de técnicos deportivos*" (Exp. 1).

VII.6.1.1.2.B.b. Características temporales de la titulación

TABLA 376. ANOVA de las características temporales de la titulación

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Volumen total de docencia para el nivel 1: 120 horas	3.45	3.40	3.62	3.41	.678
Volumen total de docencia para el nivel 2: 120 horas	3.15	3.30	2.86	3.19	.290
Volumen total de docencia para el nivel 3: 150 horas	3.14	3.45	2.95	3.12	.284
Volumen total de docencia de seguido. Por ej. : un mes intensivo	2.50	2.75	2.05	2.56	.102
Volumen total de docencia durante los fines de semana	2.72	2.65	2.14	2.90	.021
Volumen total de docencia distribuido en semanas espaciadas	2.84	3.10	3.48	2.59	.002
Posesión de un período extenso de prácticas tras la obtención de una titulación para acceder a la de siguiente nivel	3.74	3.50	3.81	3.78	.528
Realización de prácticas durante el curso	3.65	3.30	3.95	3.65	.144
Realización de trabajos de los alumnos, simultáneos al desarrollo del curso, para acceder a exámenes	3.29	3.00	3.52	3.31	.256
Realización de trabajos aprobados para obtener el título	3.34	3.15	3.95	3.23	.010
Existencia de exámenes parciales	3.72	3.85	3.52	3.74	.519
Existencia de un plazo límite para aprobar toda la titulación	3.44	3.35	3.81	3.36	.280
Atención tutorial durante y después del curso	4.15	3.75	3.95	4.31	.015

Respecto de las características temporales que serían deseables para las nuevas titulaciones, se producen diferencias significativas ($p < .05$) a la hora de valorar si el volumen total de docencia debe distribuirse tan solo durante los fines de semana de manera continua hasta completar las horas o créditos necesarios, mostrándose dentro de la moderación de las valoraciones, más partidarios los técnicos (2.90), seguidos de los entrenadores (2.65) y los expertos (2.14). Estas diferencias ($p < .05$) se producen en sentido inverso cuando evaluamos si el volumen total de docencia debe distribuirse en semanas espaciadas unas de otras por lo menos dos meses hasta completar las horas o créditos necesarios, ya que son ahora los expertos los que mayor grado de acuerdo muestran (3.48), por encima de entrenadores (3.10) y técnicos (2.59).

También apreciamos diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) a la hora de evaluar si es adecuado exigir la realización de trabajos posteriores al desarrollo del curso, teniendo que ser aprobados para obtener el título. En este aspecto, los

expertos vuelven a otorgar una mayor valoración (3.95) que los restantes colectivos (3.23 y 3.15, para técnicos y entrenadores, respectivamente).

Por último, aparece otra diferencia significativa ($p < .05$) cuando consideramos que la atención tutorial debe existir también tras la obtención del título, mostrándose significativamente más favorables los técnicos (4.31) que los expertos (3.95) y los entrenadores (3.75).

También debemos recordar que durante las entrevistas las opiniones vertidas fueron: "*Habría que hacerlo, y en diez o quince días, juntarlo, no se puede hacer por semanas, porque esta gente no puede dejar de trabajar*" (Ent. 2), "*Si los entrenadores de alta competición están viajando continuamente y quieren tener una titulación para el futuro, creo que la Escuela de Maestría tiene que ser un poco flexible y facilitarles la formación a ellos haciéndoles algún curso de unas características especiales, pero nunca debe ser un regalo*" (Exp. 2) y "*Sería hacerlo más largo temporalmente e introducir más contenidos porque lo que se da, aunque es una materia útil y buena, se da por encima y en pinceladas*" (Tec. 1).

VII.6.1.1.2.B.c. Características de los programas de formación

TABLA 377. ANOVA de las características de los programas de formación

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Existencia de asignaturas optativas	3.94	3.65	3.62	4.10	.030
Posibilidad de especializarse por diferentes itinerarios curriculares	4.27	4.20	3.71	4.44	.005
Creación de un master en "tenis de alto rendimiento"	4.02	3.60	3.67	4.22	.011
Mayor extensión de las asignaturas en detrimento del número de estas	3.43	3.50	2.95	3.54	.066
Número máximo de alumnos para 4 pistas y un profesor	2.40	1.80	2.55	2.52	.002
Tenis recreativo	3.80	3.90	3.76	3.78	.875
Gestión del tenis	3.71	4.20	3.71	3.59	.048
Tenis en discapacitados	3.17	3.10	2.71	3.31	.062
Tenis educativo	4.14	3.85	4.05	4.24	.187
Tenis de alto rendimiento	4.01	4.25	3.86	3.99	.362
Biomecánica	3.15	3.40	3.48	3.00	.108
Dirección y gestión	3.99	4.45	3.95	3.88	.035
Equipamiento y reglamentación	3.39	3.00	3.43	3.49	.078
Historia del tenis	2.04	2.05	2.14	2.01	.799
Medicina del deporte	3.54	3.95	3.10	3.55	.017
Organización y legislación del deporte	3.07	3.15	3.05	3.05	.918
Metodología	4.26	3.65	4.48	4.36	.002
Preparación física	4.37	4.10	4.10	4.51	.003
Psicología	4.18	4.35	4.00	4.18	.377
Sistemas de entrenamiento	4.49	4.30	4.38	4.56	.178
Sociología	2.67	3.00	2.81	2.55	.124

Táctica	4.45	4.15	4.48	4.53	.082
Técnica	4.56	4.40	4.57	4.60	.358

Con relación a los programas de formación, se producen diferencias significativas ($p < .05$) cuando los técnicos muestran mayor acuerdo con que el curso deba incluir algunas asignaturas optativas (4.10) que los entrenadores y expertos (3.65 y 3.62, respectivamente). Estas diferencias ($p < .05$) también las provocan los expertos al considerar menos adecuado (3.71) que los alumnos puedan especializarse en comparación con entrenadores y técnicos (4.20 y 4.44, respectivamente).

Los técnicos muestran su apoyo a la creación de un Master en tenis de alto rendimiento (4.22) en mayor medida que expertos y entrenadores (3.67 y 3.60, respectivamente), lo que provoca la significación ($p < .05$) de las diferencias.

Por otra parte, con relación a la adecuada calidad de las clases prácticas, los entrenadores se diferencian significativamente ($p < .05$) del resto al exigir como mucho 12 alumnos por cada 4 pistas y profesor, en tanto que expertos y técnicos sitúan ese número entre 12 y 18.

La gestión del tenis se revela como una especialidad a la que los entrenadores conceden más importancia (4.20) que los expertos y los técnicos (3.71 y 3.59, respectivamente) en cuanto a presencia en los cursos, al igual que a la hora de medir su conexión con el mercado laboral (4.45, por 3.95 y 3.88 de expertos y técnicos, respectivamente), provocando diferencias significativas ($p < .05$).

La medicina del deporte ha sido frecuentemente tratada en las entrevistas, y también presenta diferencias ($p < .05$) entre las tres poblaciones analizadas, volviendo a ser los entrenadores (3.95) los que encuentran mayor aplicación, en tanto que técnicos y expertos (3.55 y 3.10, respectivamente) moderan más sus valoraciones.

Sin embargo, la metodología se evidencia como una asignatura a la que los entrenadores (3.65) otorgan significativamente ($p < .05$) menos aplicabilidad que técnicos y expertos (4.36 y 4.48, respectivamente), mostrándose la preparación física como una asignatura con mucha aplicación por parte de los técnicos (4.51), y no tanto para entrenadores y expertos (4.10 y 4.51, respectivamente), lo que provoca nuevamente diferencias significativas ($p < .05$).

Sobre estos aspectos encontramos coincidencias en las entrevistas realizadas a entrenadores: *"Por lo que he visto en los cursos que he hecho, normalmente, en temas de alta competición, los entrenadores tienen bastante interés en el tema*

psicológico, en el tema de nutrición. En el tema técnico también tienen interés, pero quizá como es lo que más conocen, pues, a lo mejor, no tanto" (Ent. 1), al igual que con expertos: "Hay asignaturas que tienen mayor aplicación pero otras no se entiende cómo se imparten en los cursos de entrenadores" (Exp. 3) y técnicos: "La preparación física y la metodología son fundamentales en la formación, aunque en realidad lo son casi todos los aspectos que podamos considerar útiles" (Tec. 1).

VII.6.1.1.2.B.d. Características del desarrollo de la enseñanza

TABLA 378. ANOVA de las características del desarrollo de la enseñanza

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Clases expositivas y magistrales del profesor	3.00	3.15	3.00	2.96	.774
Clases participativas con debates. Diálogo	4.24	4.25	4.24	4.23	.993
Talleres de trabajo	3.70	3.15	3.86	3.79	.028
Reflexiones en grupo	4.03	4.10	4.00	4.01	.918
Intercambio de experiencias por parejas	3.47	3.20	3.29	3.59	.182
Observación y análisis de entrenadores expertos en su situación de entrenamiento	4.27	4.60	4.24	4.19	.089
Observación y análisis de jugadores en competición	4.24	4.55	4.19	4.18	.116
Asistencia a clases teóricas	3.55	3.40	4.05	3.46	.039
Asistencia a clases prácticas	4.42	4.30	4.48	4.44	.606
Examen teórico	3.81	3.15	3.90	3.95	.001
Examen práctico	4.03	4.05	4.19	3.97	.559
Trabajos teóricos	3.45	3.15	3.95	3.38	.017
Trabajos prácticos	3.98	4.15	4.24	3.87	.081
Prácticas de tenis en algún centro	4.25	4.00	4.15	4.33	.260

Con relación a la eficacia de las diferentes metodologías a emplear en los cursos de las nuevas titulaciones, los entrenadores consideran menos eficaces (3.15) los talleres de trabajo que técnicos y expertos (3.79 y 3.86, respectivamente), siendo la única que provoca diferencias notables ($p < .05$).

A la hora de analizar la adecuación e importancia de los diferentes tipos de evaluación para dichos cursos, las diferencias ($p < .05$) aparecen, como ya pudimos comprobar mediante las entrevistas, ya que los expertos muestran un perfil más teórico, evidentemente, y se manifiestan más partidarios de la asistencia a clases teóricas (4.05) que técnicos y entrenadores (3.46 y 3.40, respectivamente), sucediendo de igual forma para los trabajos teóricos (3.95, por 3.38 y 3.15 de técnicos y entrenadores, respectivamente). Al hablar de exámenes teóricos, las diferencias son significativas ($p < .05$), merced al carácter netamente práctico

demostrado por los entrenadores durante las entrevistas, valorando en menor grado su eficacia (3.15) que expertos y técnicos (3.90 y 3.95, respectivamente).

Estos argumentos se exponen de manera menos clara durante las entrevistas: "*Metería en la escuela de maestría un profesional que tuviese mucha experiencia de haber viajado mucho en el circuito profesional, en el cursillo de monitores, entrenadores o de profesores una semana, para dar explicaciones en la pista, teóricas y prácticas, creo que esto sería muy importante*" (Ent. 6), "*Estamos intentando lanzar la enseñanza a distancia y alternar esos grupos de trabajo donde todo el mundo puede hablar con otras actividades organizadas que no hace falta que sean presenciales, pues casi todo el mundo viaja y lleva su ordenador conectado a Internet*" (Exp. 1) y "*Debería centrarse más en lo que los alumnos tuviesen más posibilidades de aprender, no sólo con un profesor que está todo el día con los apuntes, sino tener otro punto de vista*" (Tec. 3)

VII.6.1.1.2.B.e. Características de las instalaciones y de los recursos materiales

TABLA 379. ANOVA de las características de las instalaciones y de los recursos materiales

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Libros de texto	3.97	3.70	4.33	3.94	.033
Artículos de revistas especializadas	4.08	3.70	4.24	4.13	.022
Documentos fotocopiados y apuntes	3.93	3.50	4.33	3.94	.004
Diapositivas	3.36	2.95	3.81	3.35	.028
Trasparencias	3.69	3.35	4.05	3.68	.033
Videos	4.33	4.10	4.29	4.40	.254
Casetes	2.69	2.60	3.10	2.60	.161
CD roms	3.79	3.55	3.86	3.83	.463
"Internet"	3.93	3.20	4.14	4.06	.000
Sistema de teleconferencia	3.31	2.85	3.52	3.37	.097

Si valoramos ahora la importancia y utilidad de los medios didácticos y recursos materiales para el adecuado desarrollo de las nuevas titulaciones, volvemos a encontrarnos con los perfiles observados mediante las entrevistas, primando los expertos el tema teórico, y mostrándose los entrenadores mucho más prácticos, y no valorando tanto la metodología.

Por lo tanto, y tal como nos comentan en las entrevistas, los entrenadores valoran significativamente ($p < .05$) menos los libros de texto (3.70) que los expertos (4.33), quedando en el centro los técnicos (3.94), porque, como expresan en las entrevistas: "*Mi primer entrenador era una persona que no había hecho un curso en su vida, que enseñaba una buena técnica, pero que era práctica. Creo que hay personas que*

se han dedicado a entrenadores que son más de libro, y los entrenadores somos más de campo, más prácticos" (Ent. 2).

De la misma manera, se observan diferencias ($p < .05$) en la menor valoración de los entrenadores hacia los artículos (3.70, por 4.13 y 4.24 de técnicos y expertos, respectivamente), o los documentos fotocopiados y apuntes (3.50, 3.94 y 4.33 para entrenadores, técnicos y expertos, respectivamente). Con referencia a las diapositivas, los expertos (3.81) siguen mostrándose los más proclives a su uso, seguidos por los técnicos (3.35), y aún menos entusiásticamente se manifiestan los entrenadores (2.95), tendencia que sigue mostrándose para las transparencias, diferenciándose ampliamente ($p < .05$) los expertos (4.05) de los técnicos (3.68) y los entrenadores (3.35).

Un aspecto que ha sido abordado frecuentemente en la entrevista se refiere al uso de "Internet", comprobándose que los entrenadores son más reacios a su uso (3.55) que los técnicos y los expertos (4.06 y 4.14, respectivamente): "*Hoy todo el mundo viajamos y llevamos nuestro ordenador conectado a "Internet", por lo que estamos intentando lanzar la enseñanza a distancia y hacer todo desde "Internet"*" (Exp. 1) o: "*Podría ser viajando con ellos o por "Internet" también*" (Tec. 2).

VII.6.1.1.2.C. Capacitación del profesorado de las materias específicas de tenis para las nuevas titulaciones

En este apartado analizamos las diferentes opiniones expresadas por entrenadores, expertos y técnicos sobre la capacitación del profesorado encargado de impartir las nuevas titulaciones.

VII.6.1.1.2.C.a. Capacitación académica

TABLA 380. ANOVA de la capacitación académica

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Requisito académico mínimo relacionado con la titulación en tenis	1.55	1.30	1.19	1.71	.028

Aparecen diferencias significativas ($p < .05$) a la hora de valorar el requisito académico mínimo para ser profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores, encontrando que los técnicos se conforman con un nivel de entrenador nacional (codificado como 2) en tanto que entrenadores y expertos exigen un profesor nacional (codificado como 1) en mayor medida. En las entrevistas las opiniones son

más parecidas y abogan por profesores nacionales: "Cada asignatura tendrá un especialista. Cuando creas el curso con todas sus materias también tienes que buscar quién es la persona más adecuada para dar esas materias" (Ent. 5), "Pienso que tienen que ser expertos en las materias, que sean profesores nacionales o la titulación máxima de esa especialidad. Para las materias comunes, un licenciado en Educación Física, un médico, psicólogo, etc" (Exp. 2) y "Llegar hasta COU y luego profesor nacional, porque es la máxima titulación en la Federación" (Tec. 2).

VII.6.1.1.2.C.b. Capacitación profesional

TABLA 381. ANOVA de la capacitación profesional

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Requisito mínimo profesional como jugador	2.77	2.00	2.05	3.17	.000

Por lo que se refiere al requisito profesional como jugador que debería poseer cualquier profesor de la Escuela de Formación de Entrenadores, los técnicos vuelven a mostrar significativas diferencias ($p < .05$) de opinión al exigir, como mucho, un nivel de perfeccionamiento (codificado como 3), en tanto que expertos y entrenadores exigen un nivel de competición (cuya codificación es 2). Durante las entrevistas las exigencias son parecidas: "Para los cursos mínimos no hace falta que te venga un entrenador de alta competición, puede ser una persona con unos estudios medios, que haya hecho ya su curso de formación de monitor, entrenador y lo tenga bien controlado. Conforme vas subiendo, entonces tienen que entrar ya los que han hecho Masters y también los entrenadores que no tienen ningún título pero que están entrenando cada día" (Ent. 3), "Sería bueno que hubiese sido un jugador de calidad" (Exp. 1) y "La experiencia como jugador a mí no me ha ayudado tanto para mi experiencia docente" (Tec. 3).

VII.6.1.2. FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Los entrenadores opinan que las actividades de formación permanente deberían impartirse, fundamentalmente, por entrenadores con amplia experiencia práctica en la alta competición, concediendo un similar valor, aunque mas bajo que el anterior,

a la participación de profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs con docencia en tenis y a Profesores de la vía federativa. Por su parte, los expertos confieren un mayor valor a los profesores de la vía federativa, y un menor valor a los profesores de INEFS, y todavía menor a los entrenadores. De otro lado, los técnicos se constituyen en el colectivo que de forma más contundente apuesta por que la participación de los profesores de INEFS debiera ser próxima al doble que la de profesores de la vía federativa. Por otra parte, los entrenadores consideran que las actividades de formación permanente deben ser prácticas (asistencia a partidos “en vivo”, “observación de jugadores en competición”..., rechazando las actividades de tipo teórico como asistencia a congresos, lectura de libros especializados, etc. (a excepción de la gran importancia que conceden a la realización de charlas y discusiones con otros entrenadores “en vivo”), en tanto que los expertos y los técnicos universitarios valoran, pese a que conceden una menor, pero gran importancia, al hecho de que los entrenadores conceden gran importancia a las actividades de tipo práctico, en mucha mayor medida que las actividades de tipo teórico.

VII.6.1.2.1. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

Esta categoría se descubre como la primera que no presenta ningún tipo de significación en las diferencias obtenidas, ya que sólo los entrenadores fueron preguntados sobre estas cuestiones, comprobándose, también mediante las entrevistas, que el uso que hacen de los diferentes medios para seguir formándose puede considerarse similar, con excepción hecha del empleo de “Internet”, ya comentado, al igual que la tendencia, más práctica, de los entrenadores frente al fomento de la teoría por parte de los expertos.

VII.6.1.2.2. VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA Y OFERTA DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

En esta categoría entran de nuevo expertos y técnicos para considerar la importancia que le dan a los diferentes medios formativos.

VII.6.1.2.2.A. Actividades de tipo teórico

Veamos si los diferentes colectivos ofrecen opiniones claramente diferenciadas con relación a las actividades de tipo teórico.

VII.6.1.2.2.A.a. Elaboración de conocimiento

TABLA 382. ANOVA del perfil profesional de las personas que deben impartir actividades de formación permanente

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
Profesores de Facultades de CC. del Deporte o INEFs con docencia en tenis	38%	27%	29%	43%	.000
Profesores de la vía federativa	27%	26%	37%	25%	.000
Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición	25%	38%	26%	21%	.000
Dirigentes de la vía federativa	10%	9%	8%	11%	.363

A la hora de establecer en porcentajes el perfil profesional de las personas que deben impartir la formación permanente, el resultado de las entrevistas viene a coincidir con lo expuesto en la tabla anterior, en la que existen diferencias significativas ($p < .05$) en el gran porcentaje que atribuyen los técnicos (43%) a los profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs, frente a los porcentajes señalados por expertos y entrenadores (29% y 27%, respectivamente), sirviendo de ejemplo para expresar esta tendencia por parte de los técnicos estas palabras: "*Creo que los diferentes profesores de los INEFs o Facultades estarían bien, están capacitados en el terreno físico, y en psicología, una colaboración entre un licenciado en psicología y un especialista en psicología deportiva. Quizás también lo propios profesores de la facultad o alumnos ya licenciados. Formar un grupo de investigación que esté constantemente trabajando sobre las tendencias que hay en el deporte*" (Tec. 1).

Respecto del porcentaje de profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis, son los expertos: "*Es fundamental contar con los profesores de la Federación*" (Exp. 2) los que más protagonismo les confieren (37%), provocando diferencias significativas ($p < .05$) respecto de entrenadores y técnicos (26% y 25%, respectivamente).

Por último, y al hilo de los aspectos que nos comentan los entrenadores durante las entrevistas, éstos proponen un porcentaje (38%) significativamente superior al de técnicos y expertos (21% y 26%, respectivamente) de entrenadores con amplia experiencia práctica en la alta competición (sus colegas) dentro del perfil profesional requerido, como reflejan las entrevistas: "*Creo que además de los que*

se han dedicado a la formación individual, en ir estudiando y avanzando, también hay que contar con la experiencia, y por lo tanto deberían tener cabida todas esas personas que han tenido una experiencia y la han vivido” (Ent. 1).

VII.6.1.2.2.A.b. Recepción de conocimiento

TABLA 383. ANOVA de la recepción de conocimiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Asistencia a partidos “en vivo”	4.04	4.70	3.95	3.90	.000
Visionado de partidos televisados	3.87	4.10	3.62	3.87	.165
Análisis de partidos en vídeo	4.28	4.00	4.29	4.35	.228
Observación de entrenadores expertos durante el entrenamiento	4.16	4.20	4.19	4.14	.939
Observación de jugadores en competición	4.19	4.70	4.24	4.05	.002
Lectura de artículos de revistas especializadas	3.87	3.20	3.81	4.05	.000
Lectura de libros especializados	3.82	2.95	4.00	3.99	.000
Empleo de CD roms especializados	3.39	2.35	3.71	3.58	.000
Uso de “Internet”	3.53	2.55	3.90	3.68	.000
Asistencia a congresos, cursos y clinics de formación	3.96	3.10	4.10	4.14	.000
Investigación individual	3.75	3.30	4.00	3.79	.054

La importancia que les otorgan los entrenadores (4.70) a la asistencia a partidos y a la observación de jugadores en competición como medio para seguir formándose se muestra significativamente superior ($p < .05$) a la ofrecida por expertos (3.95 y 4.24, respectivamente) y técnicos (3.90 y 4.05, respectivamente), en tanto que, como ya se desprende de las entrevistas, se muestran significativamente ($p < .05$) más reacios a actividades de tipo teórico, como la lectura de artículos (3.20, por 3.81 y 4.05 de expertos y técnicos, respectivamente) o la lectura de libros (2.95, por 3.99 y 4.00 de técnicos y expertos, respectivamente). Tampoco los entrenadores se muestran muy partidarios de la asistencia a cursos de formación, de modo que su valoración (3.10) es significativamente ($p < .05$) inferior a la del resto (4.10 y 4.14 para los expertos y técnicos, respectivamente), porque prefieren, en opinión de los entrevistados, otro tipo de medios.

Otro aspecto ya comentado durante las entrevistas se refiere al relacionado con los medios informáticos, conociendo ya que tampoco los entrenadores van a mostrarse muy partidarios de ellos. Según los resultados de la tabla, su valoración del uso de “Internet” (2.55) es notoriamente ($p < .05$) más baja que la mostrada por técnicos y expertos (3.68 y 3.90, respectivamente), al igual que sucede con el empleo de CD roms especializados (2.35, por 3.58 y 3.71 de técnicos y expertos, respectivamente).

Por lo tanto, en las entrevistas se diferencia también la opinión de los entrenadores: *"Cuando hablamos de alta competición, tú estás en torneos y*

recibiendo constantemente información de parte de otros jugadores y entrenadores, ves cómo entrena éste, ves cómo entrena el otro. Sinceramente, ni miro Internet. ¿Para qué voy a mandarle un E-mail a otro entrenador cuando nos vamos a tomar café muchas noches juntos? " (Ent. 5) con relación al resto: "Los entrenadores deberían preocuparse por su formación acudiendo a la Federación en busca de información sobre los continuos cursos que se realizan" (Exp. 2) y: "Se convocan a través de la Federación técnicos, psicólogos que sepan, preparadores físicos, y no se obliga pero se sugiere que esos entrenadores, que están en la élite y continuamente viajando durante las semanas libres del año hagan ese reciclaje" (Tec. 1).

VII.6.1.2.2.A.c. Intercambio de conocimiento

TABLA 384. ANOVA del intercambio de conocimiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
Investigación en grupo	3.98	2.40	3.86	4.19	.000
Charlas y discusiones con otros entrenadores "en vivo"	4.24	4.25	3.86	4.29	.037
Charlas y discusiones entre entrenadores por "Internet" (chatear)	3.29	1.85	3.19	3.64	.000
Charlas y discusiones con mis ayudantes	4.08	3.60	3.86	4.13	.443
Participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo	3.89	1.65	4.05	4.12	.000
Realización de Master en tenis de alto rendimiento	3.99	1.30	4.14	4.17	.000
Participación en talleres de aprendizaje práctico	3.59	1.35	3.57	3.91	.000
Participación en mesas redondas y debates	3.77	2.15	3.67	3.92	.011
Afiliación a una asociación de entrenadores	3.16	1.60	3.33	3.22	.163

Tal y como nos comentan en las entrevistas, los técnicos apuestan más (4.19) por la investigación en grupo como medio para seguir formándose. Los expertos no quedan muy lejos en sus valoraciones (3.86) y los entrenadores (3.30) presentan una valoración significativamente ($p < .05$) más baja.

Volvemos a encontrarnos la misma situación cuando enfocamos la importancia que les conceden los sujetos analizados al chateo por "Internet" entre entrenadores, ya que los entrenadores (2.05) apenas consideran esta cuestión, en tanto que expertos y técnicos (3.19 y 3.64, respectivamente) presentan valoraciones significativamente ($p < .05$) más altas, porque los resultados de las entrevistas nos informan de que se hallan más familiarizados con las nuevas tecnologías: "Pasaría

por establecer relaciones por Internet, pero también organizando actividades puntuales presenciales” (Exp. 1).

El comentario es muy parecido cuando hablamos de la participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo, ya que los entrenadores de alta competición no tienen tiempo para este tipo de cuestiones, y presentan una valoración significativamente ($p < .05$) más baja (2.85) que el resto (4.05 y 4.12 para expertos y técnicos respectivamente).

Para el resto de medios formativos que presentan diferencias significativas ($p < .05$), se mantiene la tendencia, observada por parte de los entrenadores a valorarlos en menor medida que expertos y técnicos, en ese orden. Así, respecto de la importancia que conceden los diferentes profesionales a la realización de un *Master* en alto rendimiento, las valoraciones son de 3.15, 4.14 y 4.17 respectivamente, al igual que la participación en talleres de aprendizaje práctico (2.35, 3.57 y 3.91, respectivamente), o en mesas redondas y debates (3.30, 3.67 y 3.92, respectivamente): *"La formación siempre tiene que ser continua y les puede ayudar para ampliarles el conocimiento. Creo que charlarán entre ellos para saber si pueden hacer esto o lo otro o cuando se juntan en los torneos mirarán otros entrenamientos” (Tec.3).* consolidándose la idea, percibida en las entrevistas, de que los entrenadores no disponen de tiempo para seguir formándose, haciéndolo mayoritariamente en los torneos: *"Entre los entrenadores profesionales esto se hace continuamente porque cuando están viajando se reúnen constantemente y las conversaciones siempre giran en torno al tenis” (Ent. 1).*

VII.6.1.2.3. DIFICULTADES PARA ACCEDER A LA FORMACIÓN PERMANENTE

Como esta categoría no presenta variables susceptibles de ser analizadas inferencialmente, sólo queremos insistir en lo expuesto por los diferentes profesionales durante las entrevistas, y lo que, obviamente, estamos considerando ahora remite al hecho de que los entrenadores de tenis de alta competición viajan durante casi todo el año, y contando solamente unas semanas para poder dedicarlas al descanso, estar con la familia y preparar a su jugador, tanto técnica, como tácticamente, hecho objetivo que nadie discute: *"El tiempo es la única dificultad. Es muy difícil, mientras tú estés viajando, con gente de elite, es muy difícil, porque el circuito no te permite estar dos semanas en casa" (Ent. 2), "Creo que su trabajo les dificulta la formación, al estar viajando más de 30 semanas al año” (Exp. 1) y "Si el entrenador está en la elite es muy complicado. La solución sería disponer de seis*

semanas durante todo el año en el que se realizaran cursos de formación de reciclaje” (Tec. 1).

VII.6.1.2.4. ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN PERMANENTE

Por todo ello, los entrenadores señalan principalmente que en la alta competición se está recibiendo información continuamente de otros entrenadores y jugadores, no mostrándose demasiado entusiastas a la hora de realizar otro tipo de formación más reglada: *"Pues hacer algunas jornadas de estas con gente de alta competición, pero cortos, cuando se acabaran los torneos, al final de año que sabes que hay un mes o unas semanas” (Ent. 4).*

Los técnicos y expertos, por su parte, plantean el uso de las nuevas tecnologías, pero ya sabemos que los entrenadores no poseen todos ordenador portátil. Otra solución planteada por técnicos y expertos, durante las entrevistas *"Creo que la Federación debería mandar información sobre cursos, cambios que ha habido en las normas o artículos. De eso la Federación carece totalmente, tú haces el curso y luego dicen que sí, que estás ahí, pero si no eres tú el que te buscas la vida, ellos te desvinculan completamente. Debería haber un tipo de revista que sacase la Federación con información y cosas que puedan ser importantes para un entrenador de tenis" (Tec. 3) y "El contacto con ellos es básico. Antes de empezar el curso hay que tener una relación más estrecha y centrar cuáles son los puntos de interés. Habría unas aportaciones por parte del profesorado, dejando un espacio amplio para lo que pudieran sugerir los propios participantes. La formación permanente es fundamental y con la formación puntual es mucho más fácil” (Exp. 1).*

VII.6.2. ESTUDIO 2: ANÁLISIS DIDÁCTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

En este estudio, como hemos venido haciendo en los informes descriptivos, abordamos los diferentes aspectos a considerar en la planificación, destrezas de comunicación y evaluación en el entrenamiento del tenis de alta competición.

VII.6.2.1. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Repasamos en esta dimensión las diferentes etapas en la formación del tenista y la propia planificación de la sesión de entrenamiento.

VII.6.2.1.1. ETAPAS EN LA FORMACIÓN DEL TENISTA

En el dominio de los aspectos cuantitativos, los entrenadores, jugadores -preguntas de acción- y expertos muestran una clara sintonía, en sus respuestas vertidas sobre los principales aspectos cuantitativos a considerar (edad para comenzar, duración de cada sesión de entrenamiento, número de competiciones...) en las diferentes etapas de formación del tenista (pre-tenis, iniciación, perfeccionamiento, competición, y alta competición), centrándose su opinión en la importancia de comenzar a jugar y a competir a edades tempranas, y a entrenar y competir con unos valores cuantitativos muy altos. Por otra parte, los técnicos universitarios presentan valores bien diferentes a los de las otras poblaciones por lo que respecta a los aspectos citados: la edad para comenzar (temprana, pero sustantivamente superior a la propuesta por las otros colectivos); una muy menor cantidad de tiempo de entrenamiento y del número de competiciones por temporada, etc. Respecto del número de máximo de jugadores y número de pistas por profesor a emplear durante la sesión de entrenamiento, precisemos que los entrenadores y los jugadores presentan una claramente menor disposición a entrenar con un número de jugadores elevado, cuestión en la que los expertos y los técnicos universitarios propugnan un mayor número de jugadores en la sesión de entrenamiento, especialmente los técnicos, abogando estos últimos por compensar este mayor número de jugadores mediante el empleo de dos pistas en lugar de una, dirigidas por un solo técnico, apostando, de esta manera, por la asignación de tareas como estilo de enseñanza que puede ofrecer, con el debido dominio de las destrezas docentes, un alto nivel de calidad con un elevado número de alumnos.

Por lo que se refiere a los aspectos cualitativos en las diferentes etapas de formación del tenista, hemos de concluir que las respuestas de los jugadores -única de las poblaciones a la que se le plantean preguntas de acción y no de opinión- se diferencian claramente de la opinión manifestada por los entrenadores, los expertos y los técnicos universitario, en el sentido de que no se emplearon con ellos en su entrenamiento unas instalaciones y un material adaptado a su edad, y que los objetivos se orientaron a sus etapas de formación, dirigidos en una gran medida al alto rendimiento, predominando sobremanera, desde la misma etapa de pre-tenis, la práctica del tenis sobre la práctica de otros deportes, e incorporando un valor muy bajo los objetivos recreativos, educativos... De otro lado, los, expertos y los técnicos universitarios abogan por adaptar las instalaciones y el material a la edad del jugador, destacando las diferentes poblaciones la importancia de los objetivos

educativos y recreativos, incluso en las etapas de competición y de alta competición, extremo este que no sucede, totalmente.

VII.6.2.1.1.A. Objetivos de la formación del tenista

Vamos a analizar a continuación los diferentes aspectos, cuantitativos y cualitativos, a tener en cuenta para las diferentes etapas de la formación del tenista.

VII.6.2.1.1.A.a. Aspectos cuantitativos

TABLA 385. ANOVA de los aspectos cuantitativos en la etapa de pre-tenis

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Edad para comenzar	5.69	4.85	5.65	4.60	6.19	.000
N.º máximo de jugadores por profesor	10.27	7.40	7.65	9.76	11.92	.000
N.º de pistas por profesor	1.56	1.10	1.30	1.24	1.83	.028
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	1.71	2.00	1.91	1.52	1.63	.198
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	.94	1.00	1.00	.86	.94	.794
Duración de cada sesión expresada en minutos	52.68	67.25	60.43	44.52	48.85	.000
N.º de partidos amistosos por temporada	2.48	2.90	4.61	1.76	1.94	.177
N.º de partidos interclubes por temporada	1.30	1.95	2.65	.76	.87	.118
N.º de campeonatos oficiales por temporada	.43	1.45	.78	.05	.17	.056

La edad para comenzar la etapa de pre-tenis presenta diferencias significativas ($p < .05$) porque los entrenadores y expertos (4.85 y 4.60, respectivamente) la sitúan antes que jugadores y técnicos (5.65 y 6.19, respectivamente), mientras que el n.º máximo de jugadores por profesor en esta etapa se revela significativamente diferente ($p < .05$), ya que los entrenadores y jugadores aceptan menos (7.40 y 7.65, respectivamente) que expertos y técnicos (9.76 y 11.92, respectivamente).

Los técnicos se muestran más exigentes al pedir el n.º de pistas por profesor (1.83) que el resto de profesionales (1.24, 1.30 y 1.10 para expertos, jugadores y entrenadores, respectivamente), lo que provoca diferencias significativas ($p < .05$), al igual que sucede al evaluar la duración de cada sesión, porque los entrenadores y jugadores la amplían más (67.25 y 60.43 minutos, respectivamente) que los técnicos y expertos (48.85 y 44.52, respectivamente).

TABLA 386. ANOVA de los aspectos cuantitativos en la etapa de iniciación

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
Edad para comenzar	8.04	6.90	8.26	6.75	8.60	.000
N.º máximo de jugadores por profesor	8.79	6.65	6.52	7.76	10.28	.000
N.º de pistas por profesor	1.70	1.20	1.30	1.24	2.06	.000
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	2.45	2.65	3.09	2.29	2.26	.001
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.02	1.00	1.00	1.00	1.04	.837
Duración de cada sesión expresada en minutos	62.85	75.75	85.65	55.48	54.81	.000
N.º de partidos amistosos por temporada	7.54	7.70	13.00	7.62	5.87	.002
N.º de partidos interclubes por temporada	5.55	7.20	7.70	6.24	4.31	.071
N.º de campeonatos oficiales por temporada	2.13	2.30	5.17	1.33	1.41	.000

También se registran diferencias significativas ($p < .05$) en cuanto a la edad para comenzar la etapa de iniciación, manteniéndose la tendencia mostrada en la etapa de pre-tenis, es decir, los expertos y entrenadores (6.75 y 6.90, respectivamente) la cifran antes que jugadores y técnicos (8.26 y 8.60, respectivamente).

Al igual que en la etapa anterior, los técnicos proponen más jugadores (10.28) por profesor que el resto (6.52, 6.65 y 7.76 para jugadores, entrenadores y expertos, respectivamente), lo que provoca diferencias significativas ($p < .05$), al igual que respecto al n.º de pistas por profesor, donde también se mantiene la tendencia, observada en la etapa anterior, consistente en la petición de un mayor n.º de ellas por parte de los técnicos (2.06) que por el resto (1.30, 1.24 y 1.20 para jugadores, expertos y entrenadores, respectivamente).

En la etapa de iniciación también presenta diferencias significativas el n.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana, siendo los jugadores los que más días proponen (3.09), seguidos por los entrenadores (2.65) y disminuyendo todavía más el número para expertos y técnicos (2.29 y 2.26, respectivamente).

Nuevamente, la duración de la sesión es significativamente ($p < .05$) más larga para jugadores y entrenadores (85.65 y 75.75, respectivamente) que para expertos y técnicos (55.48 y 54.81, respectivamente), proponiendo a su vez los jugadores significativamente ($p < .05$) más partidos y campeonatos por temporada (13 y 5.17, respectivamente) que entrenadores (7.70 y 2.30, respectivamente), expertos (7.62 y 1.33, respectivamente) y técnicos (5.87 y 1.41, respectivamente).

TABLA 387. ANOVA de los aspectos cuantitativos en la etapa de perfeccionamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
Edad para comenzar	11.25	9.80	10.96	9.65	12.12	.205
N.º máximo de jugadores por profesor	6.04	5.05	4.09	5.33	7.06	.001
N.º de pistas por profesor	1.87	1.70	1.70	1.43	2.08	.012
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	3.65	3.95	4.30	3.67	3.37	.000
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.21	1.30	1.35	1.05	1.19	.504
Duración de cada sesión expresada en minutos	89.89	101.00	125.65	77.86	79.74	.001
N.º de partidos amistosos por temporada	19.39	24.50	26.70	24.29	14.62	.000
N.º de partidos interclubes por temporada	12.55	14.80	12.35	14.05	11.63	.216
N.º de campeonatos oficiales por temporada	8.95	10.10	13.04	9.67	7.26	.000

La etapa de perfeccionamiento presenta diferencias significativas ($p < .05$) a la hora de evaluar el n.º máximo de jugadores y el n.º de pistas por profesor, manteniéndose la tendencia de las dos etapas anteriores, y valorando los técnicos (7.06 y 2.08, respectivamente) dichas cantidades por encima de expertos (5.33 y 1.43, respectivamente), entrenadores (5.05 y 1.70, respectivamente) y jugadores (4.09 y 1.70, respectivamente).

En cuanto al n.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana, las diferencias ($p < .05$) aparecen porque los técnicos proponen menos (3.37) que los jugadores (4.30), quedando entre ambos entrenadores y expertos (3.95 y 3.67, respectivamente), siendo los jugadores los que proponen una mayor duración de la sesión de entrenamiento (125.65 minutos), significativamente ($p < .05$) superior a la valoración del resto (101, 79.74 y 77.86 para entrenadores, técnicos y expertos, respectivamente).

Finalmente, a la hora de evaluar la cantidad de partidos y campeonatos por temporada, son los técnicos quienes se distancian significativamente ($p < .05$) de los demás colectivos, proponiendo unas cantidades (14.62 y 7.26, respectivamente) mucho menores que expertos (24.29 y 9.67, respectivamente), entrenadores (24.50 y 10.10, respectivamente) y jugadores (26.70 y 13.04, respectivamente).

TABLA 388. ANOVA de los aspectos cuantitativos en la etapa de competición

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
Edad para comenzar	14.01	12.60	13.43	12.65	14.88	.000
N.º máximo de jugadores por profesor	3.65	3.30	2.61	3.67	4.05	.012
N.º de pistas por profesor	1.58	1.65	1.43	1.48	1.64	.455
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	4.85	5.35	5.26	5.10	4.54	.000
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.77	1.75	1.74	1.71	1.79	.958
Duración de cada sesión expresada en minutos	109.75	122.75	124.35	116.43	100.32	.001
N.º de partidos amistosos por temporada	34.94	42.05	51.39	50.48	24.08	.000
N.º de partidos interclubes por temporada	17.10	19.75	19.09	13.95	16.68	.544
N.º de campeonatos oficiales por temporada	16.94	20.55	22.35	18.81	13.91	.000

Los técnicos retrasan la edad para comenzar la etapa de competición y permiten un mayor n.º de jugadores por profesor (14.88 y 4.05, respectivamente), distanciándose significativamente ($p < .05$) de jugadores (13.43 y 2.61, respectivamente), expertos (12.65 y 3.67, respectivamente) y entrenadores (12.60 y 3.30 respectivamente), considerando menos días de entrenamiento técnico-táctico por semana (4.54) que el resto (5.35, 5.26 y 5.10 para entrenadores, jugadores y expertos, respectivamente).

De nuevo, son los técnicos los que proponen sesiones de entrenamiento significativamente ($p < .05$) más cortas (100.32) que el resto (124.35, 122.75 y 116.43 para jugadores, entrenadores y expertos, respectivamente), además de un menor n.º de partidos y campeonatos por temporada (24.08 y 13.91, respectivamente) que jugadores (51.39 y 22.35, respectivamente), entrenadores (42.05 y 20.55, respectivamente) y expertos (50.48 y 18.81, respectivamente).

TABLA 389. ANOVA de los aspectos cuantitativos en la etapa de alta competición

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
Edad para comenzar	17.00	15.50	16.61	16.05	17.74	.000
N.º máximo de jugadores por profesor	2.26	2.45	1.96	2.43	2.26	.538
N.º de pistas por profesor	1.35	1.40	1.17	1.52	1.35	.625
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.62	5.85	5.87	5.57	5.50	.136
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	2.13	1.90	1.78	2.05	2.32	.074
Duración de cada sesión expresada en minutos	116.21	125.25	141.74	135.00	101.31	.000
N.º de partidos amistosos por temporada	55.65	58.85	73.91	91.67	39.74	.000
N.º de partidos interclubes por temporada	8.01	3.95	7.39	5.43	9.92	.117
N.º de campeonatos oficiales por temporada	25.74	28.10	29.91	24.57	24.22	.296

La fase de alta competición se trata con asiduidad en las entrevistas, en las que observamos cómo los técnicos se desmarcan de los demás colectivos, sobre todo en la duración de la sesión: *"Entrenar seis días y descansar el domingo. Además, considero que con dos horas diarias bien aprovechadas y de calidad es suficiente porque técnica y tácticamente todos lo tienen muy cogido y sólo tienen que pulir pequeñas cosas"* (Tec. 2).

Corroborando lo anterior, observamos que los técnicos elevan significativamente ($p < .05$) la edad para adentrarse en la alta competición (17.74), situándola por encima de jugadores (16.61), expertos (16.05) y entrenadores (15.50). Asimismo, y como acabamos de comprobar, los técnicos prefieren una sesión de entrenamiento significativamente ($p < .05$) más corta (101.31 minutos) que expertos, entrenadores y jugadores (135.00, 125.25 y 141.74, respectivamente) y limitan notoriamente ($p < .05$) el n.º de partidos por temporada (39.74), en comparación con los expertos (91.67), jugadores (73.91) y entrenadores (58.85).

Exceptuando los técnicos, el resto de colectivos se manifiesta uniformemente en las entrevistas: *"Considero que si trabaja bien y lo aprovecha, un par de horas por la mañana y una hora y media por la tarde de tenis son suficientes. Partir el entrenamiento tiene la ventaja de que tú afrontas el segundo entreno más fresco. Esto durante todos los días de la semana, excepto, a lo mejor, el sábado y el domingo si quieres o, a veces, también el sábado puedes hacer un entreno corto, más suave"* (Ent. 3), *"Jugar 6 días a la semana y descansar uno. Sobre las horas,*

depende de cada jugador, pero de media yo pondría dos horas por la mañana y dos horas por la tarde. Creo que lo que está bien es entrenar la técnica por la mañana, o por la tarde en la misma sesión, y luego hacer en otra sesión un set y repartir la técnica y los partidos” (Jug. 3) y “Depende del momento de la temporada pero sería por ejemplo en dos sesiones mañana y tarde de 2 horas y media cada una. Por la mañana puedes dedicarlo más a aspectos técnicos y por la tarde más el tema de partidos, haciendo el último día de la semana un pequeño descanso” (Exp. 2).

VII.6.2.1.1.A.b. Aspectos cualitativos

TABLA 390. ANOVA de los aspectos cualitativos en la etapa de pre-tenis

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.66	4.90	3.83	4.81	4.81	.000
Trabajar con material convencional	2.15	2.15	3.61	1.67	1.85	.000
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	2.11	2.70	3.30	1.86	1.67	.000
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.44	4.25	4.30	4.05	4.63	.078
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.49	1.70	2.09	1.33	1.31	.001
Objetivos recreativos	4.65	4.55	3.96	4.86	4.82	.000
Objetivos educativos	4.61	4.75	3.83	4.86	4.74	.000
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.65	4.60	3.96	4.81	4.83	.000

Los aspectos cualitativos relacionados con las diferentes etapas de la formación de un tenista muestran, en general, una correspondencia con las conclusiones extraídas de las entrevistas. Así, durante la etapa de pre-tenis, los jugadores piensan, como el resto, que es importante mejorar y progresar, aunque también juzgan necesario prestarle cierta atención a los aspectos competitivos: *“Los resultados condicionan un poco. Está claro que las becas de la Federación se las dan normalmente a los jugadores que más ganan, pero lo importante es progresar, y las instituciones federativas han de enseñar a jugar al tenis, no a ganar partidos con estas edades. No creo que tengas que ganar partidos a toda costa de pequeño”* (Jug. 1)

Es por ello por lo que, al analizar la siguiente tabla, confirmamos lo expuesto durante dichas entrevistas, puesto que los jugadores (3.83) valoran significativamente ($p < .05$) en menor medida que los demás (4.90, 4.81 y 4.81 para entrenadores, expertos y técnicos, respectivamente) el hecho de trabajar con material adaptado a la edad del jugador, y prefieren por encima del resto trabajar con material convencional (3.61 por 2.15, 1.85 y 1.67 de entrenadores, técnicos y expertos, respectivamente).

Además, y como sucede con la información extraída de las entrevistas, ofrecen un significativo ($p < .05$) mayor grado de importancia al predominio del tenis sobre otros deportes y a los objetivos competitivos (3.30 y 2.09, respectivamente) que entrenadores (2.70 y 1.70, respectivamente), expertos (1.86 y 1.33, respectivamente) y técnicos (1.67 y 1.31, respectivamente). Sin embargo, y aún valorándolos bien, otorgan significativamente ($p < .05$) menor importancia a los objetivos recreativos, educativos y de desarrollo de la motricidad básica (3.96, 3.83 y 3.96, respectivamente) que expertos (4.86, 4.86 y 4.81, respectivamente), técnicos (4.82, 4.74 y 4.83, respectivamente) y entrenadores (4.55, 4.75 y 4.60, respectivamente), los cuales opinan así: *"Cuando empiezan tenemos que dotarles de la mayor disponibilidad motriz, todas las habilidades posibles, no sólo cogiendo la raqueta, sino también cualquier otro instrumento. Cuántas más capacidades pueda trabajar mejor, potenciando las que después va a utilizar. Yo diría que entrar en una competición sería no debería ser antes de los 10 años"* (Exp. 1), *"Lo primero en un niño es que desde pequeño tiene que estar motivado para que pueda aprender, realizando tareas lúdicas, aunque el profesor debe ser lo suficientemente listo y bueno como para ir introduciendo ejecuciones técnicas mediante juegos para que el niño las haga espontáneamente. Respecto a las competiciones, yo pondría una edad a partir de la cual los niños podrían competir, porque bien planteado es bueno"* (Tec. 1) y *"Lo que tienes que hacer es que el chico o chica se divierta, haga deporte, y si le gusta el tenis le pones en la escuela de tenis, y después poco a poco ya se va viendo. Creo que si pones a un niño a entrenar a tope y lo orientas de esta manera con 7 u 8 años, a los 16 ya está harto de jugar a tenis. Creo que mucha competición en edades jóvenes es negativa"* (Ent. 6).

TABLA 391. ANOVA de los aspectos cualitativos en la etapa de iniciación

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.44	4.80	3.61	4.19	4.64	.000
Trabajar con material convencional	2.61	2.55	4.57	2.38	2.28	.000
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	2.64	2.90	4.61	2.38	2.37	.000
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.44	4.05	3.43	4.52	4.69	.001
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.82	1.85	3.74	1.67	1.59	.000
Objetivos recreativos	4.46	4.55	2.96	4.67	4.62	.000
Objetivos educativos	4.52	4.80	3.30	4.86	4.68	.000
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.54	4.55	2.87	4.57	4.73	.000

En la etapa de iniciación volvemos a encontrarnos una situación muy parecida a la de la etapa de pre-tenis, por lo que vuelven a confluir entrevistas y cuestionarios en una menor valoración de los jugadores a los aspectos educativos en detrimento de los competitivos: *"De pequeño, la máxima ilusión que tenía en el mundo era la de participar en campeonatos, porque yo era muy ambicioso. Si a mí me hubieran dicho que no podía participar en campeonatos, si sólo hubiera entrenado, me hubieran matado. Lo que pasa es que debe haber un límite, y los entrenadores han de saber llevar a los jugadores"* (Jug. 3).

Por lo tanto, y como sucedió en la etapa de pre-tenis, los jugadores se muestran significativamente ($p < .05$) más propensos a trabajar con material convencional (3.96, por 2.55, 2.38 y 2.28 para entrenadores, expertos y técnicos, respectivamente) que con material adaptado a la edad (3.65, por 4.80, 4.54 y 4.19 de entrenadores, técnicos y expertos, respectivamente). También produce significación ($p < .05$) la mayor importancia concedida por los jugadores en esta etapa al predominio del tenis sobre otros deportes y a los objetivos competitivos (3.57 y 2.74, respectivamente), seguidos por los entrenadores (2.90 y 1.85, respectivamente), expertos (2.38 y 1.67, respectivamente) y técnicos (2.37 y 1.59, respectivamente), como seguimos viendo en las entrevistas: *"Cuanto antes se empiece, mejor, si estás correctamente orientado, porque ya te empiezan a meter presión los padres para que empieces a jugar torneos, pero bien llevado; desde los*

4 hasta los 10, todo muy lúdico; a partir de los 10 u 11, ya empieza el nivel de iniciación fuerte, y luego, a los 13 ó 14, perfeccionamiento" (Tec. 2).

Sin embargo, y aunque valoran positivamente los objetivos del aprendizaje correcto, los recreativos, educativos y del desarrollo de la motricidad básica (3.83, 3.40, 3.73 y 3.83, respectivamente), lo hacen significativamente ($p < .05$) por debajo de entrenadores (4.05, 4.55, 4.80 y 4.55, respectivamente), expertos (4.52, 4.67, 4.86 y 4.57, respectivamente) y técnicos (4.69, 4.62, 4.68 y 4.73, respectivamente).

Entrenadores y expertos también se manifiestan en los mismos términos: "El chico tiene que ir viendo qué es lo que le gusta y tiene que divertirse con lo que hace. La ilusión es una cosa de sentirla uno y no te la pueden imponer" (Ent. 5) y "Siempre recomiendo que iniciarse pronto es bueno, pero la especialización no creo que sea buena tan pronto, abandonando otros aspectos como los coordinativos, motrices, que son los que tiene que desarrollar un niño a cada edad, no debemos saltarnos etapas" (Exp.2).

TABLA 392. ANOVA de los aspectos cualitativos en la etapa de perfeccionamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.99	4.35	3.61	3.48	4.14	.032
Trabajar con material convencional	3.89	4.10	4.57	4.24	3.55	.000
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	3.80	3.80	4.61	3.71	3.59	.000
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.10	3.85	3.43	4.38	4.28	.002
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	2.90	3.05	3.74	2.81	2.64	.000
Objetivos recreativos	3.51	4.00	2.96	3.76	3.47	.006
Objetivos educativos	3.90	4.05	3.30	4.00	4.01	.011
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	3.56	4.05	2.87	3.71	3.59	.002

Durante la etapa de perfeccionamiento, entrenadores y técnicos (4.35 y 4.14 respectivamente) potencian significativamente ($p < .05$) más el uso de material adaptado a la edad que jugadores y expertos (3.61 y 3.48, respectivamente), en tanto que éstos, obviamente, conceden más importancia al trabajo con material convencional (4.57 y 4.24, respectivamente) que los entrenadores y técnicos (4.10 y 3.55, respectivamente).

Nuevamente, los jugadores priman más ya a estas edades la práctica del tenis sobre otros deportes y los objetivos competitivos (4.61 y 3.74, respectivamente), diferenciándose significativamente ($p < .05$) de entrenadores (3.80 y 3.05, respectivamente), expertos (3.71 y 2.81, respectivamente) y técnicos (3.59 y 2.64, respectivamente).

Sin embargo los jugadores (2.96, 3.30 y 2.87, respectivamente) valoran en menor medida los objetivos recreativos, educativos y de desarrollo de la motricidad básica, significativamente ($p < .05$) por debajo de técnicos (3.47, 4.01 y 3.59, respectivamente), expertos (3.76, 4.00 y 3.71, respectivamente) y entrenadores (4.00, 4.05 y 4.05, respectivamente).

Observamos también que expertos y técnicos (4.38 y 4.28, respectivamente) prestan más importancia que entrenadores y jugadores (3.85 y 3.43, respectivamente) al predominio del aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo.

TABLA 393. ANOVA de los aspectos cualitativos en la etapa de competición

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.63	4.00	3.57	3.10	3.69	.281
Trabajar con material convencional	4.49	4.75	4.83	4.76	4.24	.004
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.51	4.35	4.87	4.57	4.44	.038
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.16	3.45	2.52	3.71	3.13	.007
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.13	4.25	4.35	4.14	4.03	.247
Objetivos recreativos	2.54	2.85	2.26	2.76	2.49	.180
Objetivos educativos	3.11	3.25	2.61	3.38	3.15	.123
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.56	2.95	2.35	2.81	2.45	.184

En la etapa de competición las diferencias se atenúan porque, obviamente, el jugador ya sólo está centrado en ganar, que es lo que se desprende de las entrevistas realizadas: "*Creo que a los 15 años más o menos es cuando se ve si tiene potencial o no para llegar a profesional, cuando está haciendo el cambio de categorías de su edad para pasar a profesional y entonces ahí se ve el que nace y tiene el don*" (Jug. 2). Por lo tanto, los jugadores conceden menos importancia al aprendizaje que al

objetivo de vencer a corto plazo (2.52), significativamente ($p < .05$) por debajo del resto (3.71, 3.45 y 3.13 para expertos, entrenadores y técnicos, respectivamente).

Así, aunque todos prefieren usar ya materiales convencionales, todavía los técnicos (4.24) presentan un significativo ($p < .05$) menor acuerdo que el resto (4.83, 4.76 y 4.75 para jugadores, expertos y entrenadores, respectivamente): "*Hay contratos de publicidad y se maneja mucho dinero con niños de 10 y 11 años. Creo que esto puede distorsionar un poco, porque al tenis no llegan todos, y un niño con 13 años siendo campeón de no sé qué y con beca en no sé dónde, a lo mejor a los 15 ya no vale y tiene que volver a casa con los estudios apartados*" (Tec. 2).

Lógicamente, el tenis debe predominar sobre otros deportes, aunque son los jugadores nuevamente (4.87) los que significativamente ($p < .05$) apoyan esta cuestión, por encima de expertos, técnicos y entrenadores (4.57, 4.44 y 4.35, respectivamente). Además, disponemos también de las evidencias documentales aportadas por expertos: "*El mundo del tenis es complicado porque estamos teniendo niños que en tecnificación, con 12 años, ya tienen contratos con marcas, con lo cual estamos en un mundo que está premiando el éxito a corto plazo*" (Exp. 1) y entrenadores: "*El profesionalismo quiere decir que tú puedes ya entrenar como un profesional y tener catorce años y no jugar torneos ATP*" (Ent. 1).

TABLA 394. ANOVA de los aspectos cualitativos en la etapa de alta competición

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.51	4.00	3.57	3.10	3.47	.388
Trabajar con material convencional	4.63	4.80	4.87	4.86	4.46	.084
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.76	4.55	4.91	4.86	4.74	.322
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	2.44	3.15	2.17	2.90	2.22	.015
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.77	4.80	4.70	4.90	4.76	.713
Objetivos recreativos	2.15	2.50	2.13	2.33	2.03	.320
Objetivos educativos	2.67	3.15	2.26	2.81	2.63	.148
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.14	2.65	1.91	2.38	2.01	.089

Ya en la alta competición, el objetivo de predominio del aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo es el que divide a las poblaciones de

estudio. Tanto entrenadores, como expertos (3.15 y 2.90, respectivamente) siguen atribuyéndole cierta importancia a este aspecto: *"Me parece bien que haya un número de torneos para que se pueda jugar según la edad. A los profesionales no les puedes prohibir porque ya son personas mayores y hay mucha competencia para meterse entre los mejores del mundo. Lo que tiene que tener en cuenta él, su entrenador y su preparador físico es que muchas lesiones vienen de ese exceso de entrenamiento y competición. Es muy difícil parar y perder puntos, dinero y competición"* (Ent. 3) y *"Prohibir no es bueno y creo que la competición en sí es buena. Cuando los padres crean una necesidad de competir, de ganar puntos, dinero, eso entonces es mala competición, pero no creo que se deba suprimir, en todo caso, programar mejor las competiciones, como en la WTA, que hay un n.º máximo de torneos según la edad. A nivel profesional lo que han hecho en la WTA es para evitar lesiones importantes y me parece que es bueno que exista esa norma"* (Exp.2), contrastando de manera significativa ($p < .05$) con la opinión expresada por jugadores y técnicos (2.17 y 2.22, respectivamente), que en las entrevistas se muestran, sobre todo los primeros: *"Cada uno ya sabe cuánto tiene que jugar y no se deben limitar la cantidad de torneos"* (Jug.3), proclives a no limitar la edad para ser profesional y, también debido al sistema de puntuación de la "ATP" y la "WTA", buscando ser competitivos desde el primer momento: *"No prohibiría la competición oficial a ciertas edades, lo que pasa es que la gente, sobre todo los padres, no lo saben orientar. En profesionales no sé hasta qué punto. Si una niña con 15 años juega bien y puede ganar a las de 25 y está correctamente llevado el tema, no le veo tampoco que sea contraproducente"* (Tec. 2).

VII.6.2.1.1.B. Métodos de enseñanza en función de la estrategia en la práctica

Después de haber analizado en profundidad las diferentes etapas en la formación del tenista, veamos ahora las diferentes opiniones que muestran los sujetos analizados respecto a los métodos de enseñanza.

VII.6.2.1.1.B.a. Métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza

TABLA 395. ANOVA de los métodos de enseñanza en función del estilo de enseñanza

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Mando directo	3.25	3.05	4.13	2.86	3.14	.000
Asignación de tareas	3.49	3.25	3.30	3.76	3.53	.273
Enseñanza recíproca	2.96	1.95	2.17	2.95	3.45	.000
Microenseñanza	2.62	1.95	1.83	2.71	3.01	.000
Enseñanza por grupos de nivel	3.54	3.40	2.74	3.76	3.74	.001
Programas individuales	4.21	3.90	3.39	4.48	4.46	.000
Descubrimiento guiado	3.74	4.00	3.35	3.86	3.76	.204
Resolución de problemas	3.30	2.95	2.35	3.57	3.60	.000

Con relación al estilo de enseñanza, se presentan diferencias significativas ($p < .05$) porque los jugadores creen mayormente (4.13) que se usa el mando directo, reduciéndose su papel a obedecer las consignas, en tanto que técnicos, entrenadores y expertos (3.14, 3.05 y 2.86, respectivamente) no creen que se emplee con tanta frecuencia: *"Creo que con jugadores así de alto nivel, tú tienes que trabajarles pero, muchas veces, sin que ellos se den cuenta de que lo estás trabajando. Hay que decirles las cosas pero muchas veces son ya ellos mismos los que se dan cuenta"* (Ent. 2).

Como viene deduciéndose también a través de las entrevistas realizadas, los expertos y técnicos desarrollan aquí su condición de teóricos, en tanto que entrenadores y jugadores prescinden en cierta manera de tanta metodología y se centran en tener buenas relaciones sobre todo: *"Lo importante es que haya comunicación y que el entrenador esté encima y se de cuenta de que aunque no te salgan las cosas, él te vaya diciendo y que cojas las confianza para que poco a poco lo hagas mejor"* (Jug. 2). De esta forma, la enseñanza recíproca o la microenseñanza presentan significativas diferencias ($p < .05$) en el mayor empleo que hacen de ellas técnicos (3.45 y 3.01, respectivamente) y expertos (2.95 y 2.71, respectivamente) en comparación con los jugadores (2.17 y 1.83, respectivamente) y los entrenadores (1.95 para ambas).

La enseñanza por grupos de nivel solamente presenta, sin embargo, una escasa valoración (2.74) en los jugadores, que se sitúan significativamente ($p < .05$) por debajo del resto (3.40, 3.74 y 3.76 para entrenadores, técnicos y expertos, respectivamente), en tanto que los programas individuales y la resolución de

problemas son métodos en los que se mantiene la tendencia general obtenida en las entrevistas, con clara disposición por parte de técnicos (4.46 y 3.60, respectivamente) "*Creo que debería intercambiar impresiones de lo que han hecho. Hacer un ejercicio y decir esto qué te parece, lo hemos hecho para hacer una aproximación y si está otro jugador buscarle un sentido y ver si le parece válido o no, sin llegar a agobiar. Explicar por qué lo vamos a hacer y por qué creo que es bueno, para recuperar y relajarte un poco o plantearte un objetivo*" (Tec. 3). y expertos (4.48 y 3.57, respectivamente): "*Creo que a esos niveles de alta competición las posibles correcciones tienen que hacerse siempre de acuerdo con el jugador, estableciendo con él un plan de mejora del golpe para que vea la necesidad y que el jugador esté motivado para perseguir esa mejora*" (Exp. 2). y valoraciones menos altas en entrenadores (3.90 y 2.95, respectivamente) y jugadores (3.39 y 2.35, respectivamente).

VII.6.2.1.2. PLANIFICACIÓN DE LA SESIÓN

En esta categoría, analizamos tanto los elementos a considerar en la planificación como el diseño de las tareas de la sesión.

VII.6.2.1.2. A. Elementos a considerar en la planificación de la sesión

Veamos ahora qué diferencias de opinión encontramos a la hora de valorar, entre otras, las diferentes ayudas que puede recibir el entrenador de tenis de alta competición para dicha planificación. Como podrá apreciarse en la tabla siguiente, los jugadores no fueron analizados cuantitativamente con relación a este aspecto.

VII.6.2.1.2.A.a. Ayudas para el proceso de planificación

TABLA 396. ANOVA de las diferentes fuentes documentales para la planificación de las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Libros de texto	3.32	2.00	3.48	3.62	.000
Artículos de revistas especializadas	3.70	2.20	3.48	4.14	.000
Documentos fotocopiados y apuntes	3.42	2.30	3.43	3.71	.000
Videos	3.85	3.40	3.62	4.03	.017
Casetes	2.40	1.50	2.57	2.59	.000
CD roms	2.99	1.45	3.19	3.33	.000
"Internet"	3.12	1.65	3.38	3.42	.000

Analizando en las entrevistas el empleo que hacen de las diferentes fuentes documentales para la planificación de las sesiones de entrenamiento, vemos que se mantiene la tendencia de los entrenadores a la hora de valorar escasamente los materiales teóricos y las nuevas tecnologías: *"Creo que lo mejor es que te enseñaran cosas accesorias, por ejemplo, un vendaje, o tener más nociones de preparación física y cómo se tendría que llevar una actitud de empresa, porque cuando los entrenadores acaban los van a buscar para llevar gestiones de empresa deportiva, llevar un club, la secretaria de un club deportivo"* (Ent.2), a diferencia de expertos y técnicos, que comentan: *"A la hora de planificar, hay que estar al día de las nuevas tendencias que hay en entrenamiento deportivo y utilizar el material que todo el mundo necesita para entrenar"* (Tec, 1).

En este sentido, vemos cómo todas las diferencias significativas encontradas ($p < .05$) se deben a que los técnicos y expertos valoran todas las fuentes documentales mejor que los entrenadores: libros de texto (3.62, 3.48 y 2.00, respectivamente), artículos de revistas especializadas (4.14, 3.48 y 2.20, respectivamente), documentos fotocopiados y apuntes (3.71, 3.43 y 2.30, respectivamente), casetes (2.59, 2.57 y 1.50), CD roms (3.33, 3.19 y 1.45), "Internet" (3.42, 3.38 y 1.65, respectivamente) y el vídeo, que presenta significación ($p < .05$) porque son los técnicos (4.03) los que destacan ahora respecto de expertos y entrenadores (3.62 y 3.40, respectivamente) *"Puedes hacer uso del vídeo, porque es importante que el jugador se vea"* (Exp. 2).

VII.6.2.1.2.B. Diseño de las tareas de la sesión

En este caso, nos centramos tanto en la estructura de la sesión, como en los propios ejercicios desarrollados en ésta, para distinguir las posibles diferencias que puedan surgir entre las poblaciones de estudio.

VII.6.2.1.2.B.a. Los ejercicios de la sesión

TABLA 397. ANOVA de la frecuencia con que emplean la derecha durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Plana	3.51	3.35	3.13	3.76	3.59	.232
Liftada	4.56	4.80	4.70	4.71	4.42	.041
Sobre-liftada	3.34	3.15	3.09	3.65	3.38	.278

Cortada	2.87	1.70	1.74	3.48	3.35	.000
----------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Si repasamos los distintos golpes de derecha a realizar durante la sesión, encontramos diferencias significativas ($p < .05$) en la menor frecuencia obtenida para la derecha liftada en los técnicos (4.42) que, aunque presenten buena valoración, no alcanzan los niveles de uso que hacen entrenadores, expertos y jugadores (4.80, 4.71 y 4.70, respectivamente). Mayores diferencias ($p < .05$) encontramos en el moderado uso que de la derecha cortada hacen expertos y técnicos (3.48 y 3.35, respectivamente) respecto a la poca práctica que muestran entrenadores y jugadores (1.70 y 1.74, respectivamente).

TABLA 398. ANOVA de la frecuencia con que emplean el revés durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
Plano	3.49	3.25	3.30	3.86	3.51	.312
Liftado	4.56	4.80	4.70	4.62	4.44	.054
Sobre-liftado	3.30	3.05	2.96	3.65	3.38	.106
Cortado	4.04	3.85	3.83	4.48	4.03	.029
Muy cortado (“chop”)	2.74	2.20	1.87	2.60	2.50	.000

En el revés, las diferencias ($p < .05$) se localizan en el mayor uso que hacen expertos y técnicos del cortado (4.48 y 4.03, respectivamente), en comparación con entrenadores y jugadores (3.85 y 3.83, respectivamente). La significación ($p < .05$) de las diferencias se observa además en el revés muy cortado o “chop”, que registra un uso moderado por parte de expertos y técnicos (2.60 y 2.50 respectivamente) y apenas utilizado por entrenadores y jugadores (2.20 y 1.87, respectivamente).

TABLA 399. ANOVA de la frecuencia con que emplean el servicio durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
Primer servicio plano	4.47	4.65	4.61	4.57	4.36	.192
Primer servicio liftado	4.25	4.60	4.39	4.48	4.05	.027
Primer servicio cortado	4.01	4.35	4.30	4.52	3.71	.000
Segundo servicio plano	2.70	1.95	1.74	2.95	3.12	.000
Segundo servicio liftado	4.40	4.79	4.26	4.71	4.27	.007
Segundo servicio cortado	3.96	3.85	4.00	4.48	3.85	.046

Casi todos los tipos de servicio planteados ofrecen diferencias significativas ($p < .05$), empezando por el primer servicio liftado, que es más frecuentemente empleado por los entrenadores (4.60) que por los técnicos (4.05), quedando en medio expertos y jugadores (4.48 y 4.39, respectivamente). Si este primer servicio se ejecuta cortado, las diferencias aparecen ahora porque los técnicos (3.71) lo practican en menor medida que el resto (4.52, 4.35 y 4.30 para expertos, entrenadores y jugadores, respectivamente).

Con relación al segundo servicio plano, los técnicos y expertos (3.12 y 2.95, respectivamente) lo usan significativamente ($p < .05$) más que entrenadores y jugadores (1.95 y 1.74, respectivamente), en tanto que son entrenadores y expertos (4.79 y 4.71, respectivamente) los que marcan diferencias ($p < .05$) en el mayor uso del segundo servicio liftado con respecto a técnicos y jugadores (4.27 y 4.26, respectivamente). Por último, el segundo servicio cortado es significativamente ($p < .05$) más practicado por los expertos (4.48) que por los restantes colectivos (4.00, 3.85 y 3.85 para jugadores, entrenadores y técnicos, respectivamente).

TABLA 400. ANOVA de la frecuencia con que emplean la volea durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
La volea a media altura	4.13	4.25	4.22	4.57	3.96	.018
La volea alta	3.95	4.15	4.00	4.38	3.77	.011
La volea baja	3.98	4.30	3.96	4.38	3.79	.006
La volea plana o cortada desde la mitad de la pista	3.70	4.00	3.61	4.00	3.58	.089
La volea liftada desde la mitad de la pista	3.17	3.25	2.91	3.52	3.13	.194
La volea al cuerpo	3.22	2.70	2.74	3.57	3.40	.001
La volea de dejada	2.99	2.55	2.65	3.43	3.09	.008
La volea de globo	2.52	1.65	1.52	3.10	2.88	.000

Sobre la frecuencia de uso de la volea durante las sesiones también registran numerosas diferencias significativas ($p < .05$), como es el amplio uso que hacen de la volea a media altura y de la volea alta los expertos (4.57 y 4.38, respectivamente) en comparación con los técnicos (3.96 y 3.77, respectivamente), situándose en un punto medio los entrenadores (4.25 y 4.15, respectivamente) y jugadores (4.22 y 4.00, respectivamente). La volea baja, sin embargo, provoca diferencias ($p < .05$) porque expertos y entrenadores realizan un uso más amplio

(4.38 y 4.30, respectivamente) que jugadores y técnicos (3.96 y 3.79, respectivamente).

Las voleas más específicas son utilizadas con mayor frecuencia por expertos y técnicos. Así, se producen diferencias significativas ($p < .05$) por el mayor uso que hacen de la volea al cuerpo, de dejada y de globo los expertos (3.57, 3.43 y 3.10, respectivamente) y los técnicos (3.40, 3.09 y 2.88, respectivamente) que los entrenadores (2.70, 2.55 y 1.65, respectivamente) y jugadores (2.74, 2.65 y 1.52, respectivamente).

TABLA 401. ANOVA de la frecuencia con que emplean el remate durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
El remate tras botar la pelota	3.34	3.20	2.91	3.95	3.33	.001
El remate sin dejar botar la pelota	4.10	4.45	4.52	4.57	3.76	.000

El remate tras botar la pelota se descubre como un golpe que significativamente practican en mayor medida los expertos (3.95) que el resto (3.33, 3.20 y 2.91 para técnicos, entrenadores y jugadores, respectivamente), revelándose los técnicos como el colectivo que provoca las diferencias ($p < .05$) al emplear en menor medida (3.76) que los demás (4.57, 4.52 y 4.45 para expertos, jugadores y entrenadores, respectivamente) el remate sin dejar botar la pelota.

TABLA 402. ANOVA de la frecuencia con que emplean el globo durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
El globo ofensivo	3.46	3.40	3.13	4.00	3.42	.012
El globo defensivo	3.60	3.45	3.39	4.00	3.60	.120

Sobre la frecuencia de uso del globo durante la sesión, observamos que son los expertos los que se diferencian ($p < .05$) del resto, al practicar más el globo defensivo (4.00), siendo las restantes valoraciones de 3.42, 3.40 y 3.13 para técnicos, entrenadores y jugadores, respectivamente.

TABLA 403. ANOVA de la frecuencia con que emplean el resto durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	P
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	---

		ENT.	JUG.	EXP.	TEC.	
El resto ofensivo	4.29	4.50	4.09	4.48	4.24	.154
El resto defensivo	4.14	4.15	3.65	4.48	4.19	.013

Otro medio técnico que presenta significación ($p < .05$) en las diferencias lo constituye el resto defensivo, dado que los jugadores manifiestan un uso más reducido (3.65) que los restantes colectivos (4.48, 4.19 y 4.15 para expertos, técnicos y entrenadores, respectivamente).

TABLA 404. ANOVA de la frecuencia con que emplean otros golpes durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
La dejada	3.16	2.80	2.35	3.48	3.41	.000
El bote pronto	2.89	2.10	2.26	3.38	3.15	.000
El golpe bajo de espaldas a la red	1.98	1.50	1.35	2.33	2.19	.000
El golpe de espaldas a la red entre las piernas	1.84	1.40	1.57	2.10	1.96	.011
Los golpes de aproximación a la red	4.11	4.30	4.17	4.33	3.97	.166
El passing-shot	4.15	3.85	4.22	4.33	4.15	.193
La contra dejada	2.74	2.35	2.35	3.05	2.87	.018

Con relación al resto de golpes, la tendencia se muestra uniforme en todos ellos, primando su uso los expertos y técnicos por encima de entrenadores y jugadores, estableciéndose un límite entre teóricos y prácticos que venimos presentando desde el principio, merced a los resultados de las entrevistas, que, evidentemente, no han llegado hasta el detalle de cuestionar golpe por golpe, pero que sí refuerzan las diferencias ($p < .05$) observadas en la tabla.

De este modo, los expertos y técnicos practican más durante las sesiones la dejada (3.48 y 3.41, respectivamente) que los entrenadores y jugadores (2.80 y 2.35, respectivamente), al igual que ocurre con el bote pronto (3.38 y 3.15, por 2.10 y 2.26, respectivamente), el golpe de espaldas a la red (2.33 y 2.19, por 1.50 y 1.35, respectivamente), el golpe de espaldas a la red entre las piernas (2.10 y 1.96, por 1.40 y 1.57, respectivamente) y la contra dejada (3.05 y 2.87, por 2.35 para entrenadores y jugadores, respectivamente).

TABLA 405. ANOVA de la frecuencia con que emplean las siguientes situaciones tácticas durante las sesiones de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Servicio y subida a la red	3.72	3.70	3.09	3.86	3.87	.001
Resto y subida a la red	3.10	2.85	2.22	3.43	3.33	.000
Resto	4.25	4.40	4.04	4.48	4.21	.178
Ejecución de golpes desde el construcción o de ataque	4.53	4.80	4.61	4.57	4.42	.081
Ejecución de golpes desde el fondo con intención defensiva	3.99	4.35	3.96	4.00	3.91	.329
Ejecución de golpes de aproximación a la red	4.15	4.35	4.43	4.29	3.97	.012
Atraer al jugador contrario a la red	3.03	2.65	2.30	3.43	3.23	.000

Si analizamos ahora las diversas situaciones tácticas que pueden realizarse en la sesión de entrenamiento, constatamos significativas diferencias ($p < .05$) en el menor uso que hacen los jugadores (3.09) de la situación de servicio y subida a la red si lo comparamos con el resto (3.87, 3.86 y 3.70 para técnicos, expertos y entrenadores, respectivamente). De igual manera se comportan los datos referidos a la situación de resto y subida a la red, presentando los jugadores (2.22) un uso por debajo de los demás colectivos (3.43, 3.33 y 2.85 para expertos, técnicos y entrenadores, respectivamente). Sin embargo, si analizamos la ejecución de golpes de aproximación a la red, las diferencias ($p < .05$) aparecen porque los técnicos en esta ocasión (3.97) efectúan un menor uso que el resto de profesionales (4.43, 4.35 y 4.29 para jugadores, entrenadores y expertos, respectivamente), en tanto que a la hora de atraer al jugador contrario a la red, los expertos y técnicos muestran un mayor empleo (3.43 y 3.23, respectivamente) que entrenadores y jugadores (2.65 y 2.30, respectivamente).

TABLA 406. ANOVA del porcentaje de tiempo de trabajo dedicado a los siguientes aspectos durante la temporada

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Técnica	28%	28%	36%	23%	27%	.012
Táctica	28%	31%	27%	28%	28%	.672
Preparación física	27%	26%	26%	26%	27%	.999

Preparación psicológica	17%	15%	11%	23%	18%	.000
-------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	------

Los jugadores opinan en las entrevistas que: *"Es muy importante para mí que tú tengas tu equipo de confianza y que a la hora de jugar te encuentres bien en la pista, con tu entrenador y con tu preparador físico. Eso es básicamente un equipo"*. (Jug. 2), deduciéndose por los cuestionarios que prefieren dedicar más tiempo durante la temporada a la preparación técnica (36%) que el resto de profesionales (27%, 27% y 23% para entrenadores, técnicos y expertos, respectivamente), provocando las diferencias ($p < .05$).

Las entrevistas confirman este hecho: *"Pues un poco de todo, porque todos los aspectos son importantes, tanto el físico, como el psicológico, el técnico y el táctico"* (Exp. 1) o: *"Quién se plantee entrenar a un deportista de elite debe saber lo que tiene que hacer en todo momento en los 4 niveles que hay, físico, técnico, táctico y psicológico"* (Tec. 1), provocando las diferencias ($p < .05$) que vuelven a aparecer en la mayor dedicación a la preparación psicológica que proponen los expertos (23%), frente a los demás (18%, 16% y 11% para técnicos, entrenadores y jugadores, respectivamente), aunque en este caso el aspecto psicológico es muy valorado por todos los entrevistados: *"El tema psicológico es el más importante, por la razón de que cualquier persona que tenga buen tenis, tendrá buenos golpes y cualquier persona que entrene físico, tendrá físico, pero la mentalidad es una cosa más difícil de trabajar"* (Ent. 2).

TABLA 407. ANOVA de la frecuencia con que emplean los siguientes medios

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Ejercicios al ritmo real de partido	4.28	4.65	4.65	4.52	4.01	.000
Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión	3.05	2.75	2.83	2.95	3.22	.137
Ejercicios con máquina “lanzapelotas”	2.22	1.10	1.17	2.33	2.78	.000
Ejercicios en frontones	2.02	1.30	1.35	2.43	2.29	.000
Ejercicios en pistas marcadas	3.12	2.90	2.39	2.95	3.44	.000
Uso de paneles	2.69	2.20	2.39	2.62	2.92	.013
Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	1.75	1.05	1.09	1.62	2.17	.000
Medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	2.65	2.00	1.70	2.62	3.12	.000
Medios audiovisuales en la propia pista de tenis	2.64	2.05	1.70	2.57	3.09	.000
Entrenamientos con “cubos” sin secuencia lógica de partido	2.99	2.65	3.78	2.71	2.91	.001
Entrenamientos con “cubos” con secuencia lógica de partido	3.89	4.25	4.13	3.76	3.77	.093
Entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos	4.15	4.55	4.39	4.14	3.97	.011
Entrenamiento basado en el peld los alumnos y el profesor	3.39	3.60	3.22	3.71	3.31	.335
Situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	3.16	3.10	2.70	3.14	3.32	.035
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	3.82	4.10	4.17	3.62	3.69	.028
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas	3.71	3.40	3.39	3.57	3.92	.023
Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	3.79	4.00	4.45	3.48	3.63	.000
Sesiones de entrenamiento con un reducido número de golpes por sesión	2.44	2.10	1.91	2.67	2.63	.001
Entrenamiento en dobles para mejorar en individuales	2.80	2.80	2.17	2.95	2.94	.006

Como el grado de frecuencia con que emplean los diversos medios en los ejercicios de la sesión provoca numerosas diferencias significativas (prácticamente la totalidad de los medios ofrecidos), nos haremos eco de las pautas generales, ya que no resulta lógico presentar los detalles para todas.

Por lo tanto, los ejercicios a ritmo real de partido son significativamente ($p < .05$) menos frecuentados por los técnicos (4.01), en tanto que éstos y los expertos (2.78 y 2.33, respectivamente) se muestran más partidarios que entrenadores y jugadores (1.10 y 1.17, respectivamente) del empleo de máquinas "lanzapelotas", al igual que sucede con los ejercicios en frontones (2.29 y 2.43, por 1.30 y 1.35, respectivamente).

El uso de ejercicios en pistas marcadas es significativamente ($p < .05$) diferente por el mayor empleo que hacen los técnicos (3.44) y el menor de los jugadores (2.90), en tanto que técnicos y expertos (2.92 y 2.62, respectivamente) emplean en mayor medida paneles que jugadores y entrenadores (2.39 y 2.20, respectivamente).

Los técnicos se destacan de manera significativa ($p < .05$) de los restantes colectivos al hacer mayor uso de mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee (2.17), descubriéndose éstos y los expertos (3.12 y 2.62, respectivamente) como los colectivos que con mayor asiduidad utilizan los medios audiovisuales en el aula y en la propia pista (3.09 y 2.57, respectivamente).

Además, el entrenamiento con "cubos" sin seguir una secuencia lógica de partido es significativamente ($p < .05$) más usado por los jugadores (3.78), utilizando menos que los demás el entrenamiento en dobles para mejorar en individuales (2.17).

Más diferencias significativas ($p < .05$) encontramos en el mayor uso que hacen del entrenamiento basado en intercambios de golpes entre alumnos los entrenadores (4.55) respecto de los técnicos (3.97), siendo los jugadores los que significativamente ($p < .05$) utilizan menos ejercicios novedosos (2.70): "*Mientras estás tirando pelotas también lo vas mirando aunque el ideal es que esté jugando con otro y tú mirándolo*" (Ent. 1).

Por otra parte, jugadores y entrenadores emplean en mayor medida el entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales (4.17 y 4.10, respectivamente) que técnicos y expertos (3.69 y 3.62, respectivamente), provocando diferencias significativas ($p < .05$) que vuelven a aparecer al considerar dicho entrenamiento con las reglas modificadas, siendo ahora los técnicos (3.92) los que realizan un uso más intenso.

Por último, observamos diferencias notables ($p < .05$) en cuanto al n.º de golpes por sesión, considerando que emplean un elevado número de ellos jugadores y entrenadores (4.45 y 4.00, respectivamente), y no tanto expertos y técnicos (3.48 y 3.63, respectivamente), en tanto que si planteamos los entrenamientos con pocos golpes por sesión, son éstos, evidentemente, los que superan (2.67 y 2.63, respectivamente) en uso a entrenadores y jugadores (2.10 y 1.91 respectivamente).

Como no todos los aspectos pudieron ser considerados durante las entrevistas, sí que debemos hacer mención de: *"Lo más importante es entrenar con tu entrenador los golpes a base de cubos, que es la manera más fácil de practicar. Luego, una vez que has hecho cubos y has entrenado practicando, es bueno que los llesves a cabo haciendo ejercicios con compañeros"* (Jug. 1).

También destacar otros comentarios: *"A niveles más altos el cesto pierde importancia porque ya la bola no es viva y pienso que habría que substituirlo más por peloteos más controlados"* (Exp. 2) o: *"Sobre todo mucha variedad. Un día cubos, otro día peloteo con alumno, otro día peloteo con entrenador. En general tiene que haber un poco de todo"* (Tec. 2).

VII.6.2.1.2.B.b. La estructura de la sesión

TABLA 408. ANOVA del porcentaje de tiempo empleado durante la sesión de entrenamiento a los siguientes aspectos

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Tiempo dedicado a las explicaciones	19%	21%	26%	13%	17%	.000
Tiempo dedicado a la realización de las tareas	70%	67%	61%	78%	72%	.000
Tiempo dedicado a la organización	11%	12%	13%	9%	11%	.184

Aunque todos los colectivos asignan la mayoría del tiempo en la sesión a la realización de tareas, expertos y técnicos (78% y 72%, respectivamente) amplían significativamente ese porcentaje, en comparación con entrenadores y jugadores (67% y 61%, respectivamente). Ello es debido a que éstos emplean más tiempo (21% y 26%) en las explicaciones que técnicos y expertos (17% y 13%, respectivamente), produciendo diferencias significativas ($p < .05$) en ambas ocasiones.

TABLA 409. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios con relación a la estructura de la sesión

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Preguntar en la parte introductoria por algún problema físico	4.11	3.65	2.65	4.38	4.58	.000
Preguntar en la parte introductoria por el estado emocional	3.86	3.45	2.57	4.24	4.24	.000
Realizar en la parte introductoria una presentación general de los objetivos	4.12	3.60	2.78	4.48	4.55	.000
Realizar el calentamiento general	4.63	4.80	4.35	4.90	4.59	.046
Realizar el calentamiento específico	4.44	4.10	3.43	4.76	4.74	.000
Realizar juegos de calentamiento	3.39	3.25	2.22	3.62	3.71	.000
Realizar el calentamiento general con el uso de la raqueta	3.50	3.20	3.26	3.76	3.58	.353
Realizar juegos de calentamiento con el uso de la raqueta	3.32	2.70	2.52	3.43	3.69	.000
Realizar un ejercicio divertido al final de la sesión	3.62	3.10	3.04	3.76	3.88	.000
Realizar ejercicios de estiramiento al final de la sesión	4.75	4.65	4.39	4.86	4.86	.006
Correr a un ritmo lento en la parte final de la sesión	3.37	2.75	2.65	3.48	3.72	.000

Durante la parte introductoria de la sesión, técnicos y expertos creen que debe preguntarse frecuentemente a los jugadores por problemas físicos, emocionales y darles una presentación general de los objetivos (4.58, 4.24 y 4.55, respectivamente en los técnicos, y 4.38, 4.24 y 4.48, respectivamente, en los expertos), aunque difieren significativamente ($p < .05$) del menor uso con que lo hacen entrenadores (3.65, 3.45 y 3.60, respectivamente) y jugadores (2.65, 2.57 y 2.78, respectivamente). Este dato se observa muy claramente durante las entrevistas, en las cuales son expertos y entrenadores los más explícitos: "En cualquier sesión el alumno debe ser conocedor del objetivo que se quiere conseguir, mientras hace el calentamiento al principio de la sesión, y que haremos este tipo de ejercicios, que algunos ya se han hecho e intentaremos centrarnos en la preparación" (Exp. 1) y : "Tratamos de no tirar pelotas sin ton ni son , sino que es más importante ir

corrigiendo e ir ayudando a que el jugador vaya haciendo lo que tenga que hacer sobre todo porque si no le explicas el por qué tampoco lo entiende” (Ent.4).

En la fase de calentamiento los jugadores muestran un significativo ($p<.05$) menor uso del calentamiento general (4.35, por 4.59, 4.80 y 4.90 de técnicos, entrenadores y expertos, respectivamente), al igual que del específico (3.43, por 4.10, 4.74 y 4.76 de entrenadores, técnicos y expertos, respectivamente). Tampoco creen que realicen demasiados juegos de calentamiento con o sin raqueta (2.52 y 2.22, respectivamente), en comparación con el uso que hacen entrenadores (2.70 y 3.25, respectivamente), expertos (3.43 y 3.62, respectivamente) y técnicos (3.69 y 3.71, respectivamente).

Los jugadores también creen que en la fase de vuelta a la calma realizan menos ejercicios de estiramiento al final de la sesión, mostrando menor valoración (4.39) que los restantes colectivos (4.65, 4.86 y 4.86 para entrenadores, expertos y técnicos, respectivamente), y provocando diferencias significativas ($p<.05$), al igual que sucede cuando se trata de realizar ejercicios divertidos o correr a un ritmo lento para terminar la sesión, ejercicios más usados por técnicos (3.88 y 3.72, respectivamente) y expertos (3.76 y 3.48, respectivamente) que por entrenadores (3.10 y 2.75, respectivamente) y jugadores (3.04 y 2.65, respectivamente).

Además de las cuestiones reseñadas, obtuvimos de las entrevistas afirmaciones en torno al principal problema que se encuentra el entrenador de tenis de alta competición a la hora de planificar: *"El principal problema de la planificación estriba en que el jugador pierda antes de lo previsto. No se puede planificar anualmente, debiéndose planificar en mesociclos, de dos meses en dos meses” (Tec. 1)* o bien: *"Entre los cien primeros normalmente tienes tu entrenador y tu preparador físico, además de un médico que te controla. Lo importante es que el entrenador tenga experiencia y conozca el circuito para poder aplicar esas experiencias al jugador” (Jug. 3).*

VII.6.2.2. DESTREZAS DE COMUNICACIÓN EN EL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

Consideramos en esta dimensión de que manera el entrenador de tenis de alta competición da la información inicial de la tarea, así como la aplicación de los diferentes tipos de *feedbacks*, con el objeto de rastrear diferencias de opinión entre los colectivos estudiados, que en este caso se reducen a entrenadores y jugadores.

VII.6.2.2.1. INFORMACIÓN INICIAL

En esta categoría analizamos tanto los medios para la presentación de las tareas motrices, como las fases de la información de la tarea.

VII.6.2.2.1.A. Medios para la presentación de las tareas motrices

Veamos las posibles diferencias que pueden surgir a la hora de presentar el entrenador las tareas, bien por canal visual, auditivo o kinestésico.

VII.6.2.2.1.A.a. Canal auditivo

TABLA 410. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes medios auditivos para la presentación de las tareas motrices

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	P
Descripción de entrenador	4.35	4.30	4.39	.683
Explicación del entrenador	3.77	4.40	3.22	.000

Al igual que hemos comprobado a raíz de la aplicación de las entrevistas, los entrenadores, normalmente, consideran que desarrollan las tareas adecuadamente y que hacen las cosas bien: "*Normalmente lo llamas a la red y se lo explicas verbalmente. Suele ser suficiente con lo verbal, aunque a veces hay que realizarlo dos o tres veces*" (Ent. 1), constituyéndose los jugadores en el colectivo que a veces discrepa de ellos por lo que al grado de utilización de ciertos medios se refiere.

De esta manera, mientras los entrenadores piensan que frecuentemente introducen la tarea con una explicación que justifica técnicamente las razones de la técnica correcta (4.40), los jugadores significativamente ($p < .05$) muestran que se emplea en menor grado (3.22), aunque esto puede ser debido, según se desprende de los entrevistados, a que: "*Si tú eres tenista profesional de alto nivel enseguida entiendes lo que te están explicando y yo no tengo demostración nunca porque tengo la suerte de que con mi entrenador me comunico sólo mirándome y me entiendo muy bien*" (Jug. 1).

VII.6.2.2.1.B. Fases de la información inicial de la tarea

Veamos cómo el entrenador explica la tarea en función de las diferentes fases que debe realizar para llevarlo a cabo.

VII.6.2.2.1.B.a. Ganar la atención de los alumnos

TABLA 411. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para ganar la atención de los tenistas durante la presentación de las tareas

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	P
Utilizar una disposición espacial fija de los jugadores	2.14	2.40	1.91	.245
Emplear un lugar concreto donde transmitir la información	2.49	2.60	2.39	.589
Exigir el silencio, no comenzando hasta ser escuchado	3.35	4.00	2.78	.001
Utilizar recursos didácticos, como es la pizarra	1.91	2.00	1.83	.627

Volvemos a constatar que los entrenadores creen en mayor medida (4.00) que los jugadores (2.78) que ganan la atención de sus alumnos esperando a que haya silencio para comenzar su discurso, existiendo diferencias significativas ($p < .05$).

VII.6.2.2.1.B.b. Introducción de la tarea

TABLA 412. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para introducir la tarea

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	P
Anunciar directamente la actividad	3.93	4.30	3.61	.007
Enlazar la explicación con una tarea anterior	3.77	4.10	3.48	.030
Dar confianza al alumno	4.09	4.45	3.78	.010
Valorar el contenido de la tarea	4.05	4.50	3.65	.001

Observamos la misma tendencia que antes a la hora de introducir la tarea, por lo que se producen diferencias significativas ($p < .05$) al mostrar los entrenadores mayor valoración que los jugadores, frente al hecho de que el entrenador anuncia directamente la actividad, concretando los ejercicios o tareas a realizar (4.30, por 3.61), enlaza la explicación con una tarea anterior ya conocida (4.10, por 3.48), da confianza al alumno, predisponiéndole positivamente hacia el aprendizaje (4.45, por 3.78) o valora el contenido de la tarea, reforzando el objetivo de la misma o la utilidad que tiene para el aprendizaje (4.50, por 3.65).

Esto mismo se desprende aproximadamente de las entrevistas realizadas, en las cuales los entrenadores se expresan como sigue: "*Entre ejercicio y ejercicio estás hablando pero no es una clase donde hay un profesor y un alumno, es un intercambio constante de información*" (Ent. 5), mientras que los jugadores lo hacen en estos términos: "*Ya sabes prácticamente lo que vas a hacer ese día,*

entonces el te lo explica y tú lo haces. Normalmente cuando estás descansando te explica el siguiente ejercicio, tú lo has escuchado y estás listo para hacerlo. Prácticamente no hace falta la demostración del entrenador porque ya sabes el tipo de ejercicios que tienes que hacer, lo único que él te lo dice así, o en la red juntos, y tú ya te preparas y lo haces" (Jug. 2).

VII.6.2.2.1.B.c. Explicación de la tarea

TABLA 413. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para explicar la tarea

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	P
Explicar y demostrar la tarea con palabras que den imagen clara	4.19	4.50	3.91	.010
Transmitir los detalles más técnicos	4.09	4.35	3.87	.051
Proporcionar información acerca de las razones que justifican la práctica	4.05	4.10	4.00	.670
Los objetivos que presentamos se refieren a la intención que deseamos lograr	3.91	4.00	3.83	.554

Nuevamente, encontramos diferencias notables ($p < .05$) porque se mantiene la tendencia por parte de los entrenadores a valorarse más a sí mismos (4.50): "Hay cosas que tienes que explicarle y cuando lo hace bien le refuerzas haciendo más incidencia en lo positivo que en lo negativo" (Ent. 5) de lo que lo hacen sus jugadores (3.91) respecto al hecho de explicar y demostrar eficazmente la tarea a los jugadores con palabras que proporcionen una imagen clara del fin a conseguir y que inciten a realizarla. Los jugadores, en las entrevistas, se expresan fundamentalmente en estos términos: "Lo importante es que el entrenador tenga una comunicación con el jugador continua y le explique por qué hace las cosas para que así el jugador sepa lo que está haciendo" (Jug. 1).

VII.6.2.2.1.B.d. Lanzamiento a la tarea

TABLA 414. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean los siguientes recursos didácticos para lanzar la tarea

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} JUG.	P
Estimular reforzando el objetivo, recordando el fin perseguido	4.12	4.40	3.87	.033
Estimular a la autoevaluación del jugador	3.42	3.70	3.17	.125
Invitar al descubrimiento	3.35	3.90	2.87	.005
Estimular a que el jugador actúe al máximo de sus posibilidades	4.35	4.45	4.26	.436
Estimular para la cooperación	3.56	3.85	3.30	.083
Estimular para el reto	4.21	4.20	4.22	.934
Estimular para la competición	4.44	4.55	4.35	.298

Seguimos observando que los entrenadores valoran más la frecuencia de uso de los diferentes recursos didácticos que sus jugadores. Así, se producen diferencias significativas ($p < .05$) como consecuencia de la mayor valoración de los entrenadores ante el hecho de que estimulen reforzando el objetivo, recordando el fin perseguido en el lanzamiento de una tarea (4.40, por 3.87), al igual que creen realizar mayor uso del hecho de invitar al descubrimiento al jugador (3.90, por 2.87), como se comprueba en sus declaraciones: *"Cuando la gente tiene 18 años puedes estar parando y hablando con él hasta conseguir lo que tú quieres de esta persona, buscando el mayor número de ejercicios para sacarle el mayor provecho a este jugador. En grandes campeones, si no pasa nada raro, lo importante es que hagan el trabajo y al acabar cada ejercicio comentarlo para ver cómo ha ido"* (Ent. 2), no variando mucho de la opinión mostrada por los jugadores: *"Me lo dice una vez y me voy para atrás y ya sé lo que hay que hacer. Es muy importante que el jugador tenga habilidad mental y sea fresquito de cabeza mientras que el entrenador debería transmitirlo de la forma que él considere oportuna pero sin grandes explicaciones"* (Jug. 1).

VII.6.2.2.2. FEEDBACK

Como no se disponen de datos cuantitativos para esta categoría, salvo en el caso de los entrenadores, sólo cabe destacar el buen grado de acuerdo mostrado con los diferentes aspectos tratados referentes al *feedback* en las entrevistas realizadas: *"Puede ser que él no entienda bien lo que le estás pidiendo. Entonces lo mejor es desplazarte allí y explicarle bien, haciéndole tirar las bolas a él para que se fije en mi gesto"* (Ent. 6) o: *"Lo que diga el entrenador te lo tienes que tomar a bien,*

intentar hacerlo y mejorarlo. Debe decir las cosas claras y no te lo tienes que tomar como una crítica sino como algo que mejorar, porque él siempre está mirando por ti" (Jug. 2).

También los técnicos se expresan sobre estos aspectos, concretamente el uso del vídeo en la corrección: *"Cuando tienes que corregir al jugador, utilizas desde la observación hasta recursos como vídeos. El vídeo estaría bien porque muchas veces piensas que no puedes estar haciendo esto o lo otro y dices que no, que lo haces bien, pero junto al entrenador, viéndolo en el vídeo, te sirve bastante para que el jugador vea realmente lo que está haciendo. Cuando estás corrigiendo, tienes que intentar dar la razón por la que tú crees que el jugador lo está haciendo mal"* (Tec. 3), además de los expertos: *"El lenguaje debe adaptarse al jugador, siendo el mensaje simple y adaptado a las circunstancias. El primero que tiene que reconocer el fallo es el jugador y a partir de ahí tú intervienes"* (Exp. 3).

VII.6.2.3. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN EN EL ENTRENAMIENTO DEL TENIS

En esta dimensión, tratamos tanto la observación y evaluación del rendimiento del tenista como el análisis del contexto que le rodea, contando con las opiniones de entrenadores, expertos y técnicos solamente.

VII.6.2.3.1. OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DEL TENISTA

Procedemos a analizar los diferentes instrumentos utilizados para realizar esta evaluación.

VII.6.2.3.1.A. Áreas de evaluación del rendimiento del tenista

Primero, estudiamos la evaluación de los diferentes aspectos de manera individual y, posteriormente, consideramos la evaluación de los diferentes aspectos de manera integrada, para buscar las diferencias que pudieran existir entre nuestras poblaciones.

VII.6.2.3.1.A.a. Evaluación de los diferentes aspectos de manera aislada

TABLA 415. ANOVA del grado de frecuencia con que evalúan a los jugadores según los siguientes aspectos aislados

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Extracción de los antecedentes del jugador	3.45	3.05	3.24	3.62	.100
Aspectos técnicos	4.12	3.90	4.19	4.16	.472
Aspectos tácticos	4.29	4.20	4.38	4.28	.729
Aspectos físicos	4.22	4.05	4.52	4.18	.129
Aspectos psicológicos	4.06	3.70	4.29	4.09	.149
Aspectos médicos	3.94	3.35	4.14	4.04	.003
Aspectos fisioterapéuticos	3.69	2.90	3.95	3.82	.000
Aspectos biomecánicos	3.46	2.60	4.05	3.53	.000
Aspectos dietéticos	3.96	3.40	4.05	3.82	.054

Las diferencias más extremas ($p < .05$) se registran debido a que los expertos, como nos comentan: *"La evaluación en el tenis es tan compleja que no tiene criterios objetivos. El físico es importante y se debe controlar la capacidad de esfuerzos medios desarrollados durante largo tiempo. Técnicamente, hay que evaluar el plano de golpeo, sobre interacción, las influencias entre jugador y adversario; y a nivel afectivo, el control emocional y la motivación"* (Exp. 3) consideran que se deben evaluar los aspectos físicos, fisioterapéuticos y biomecánicos (4.14, 3.95 y 4.05, respectivamente) con más frecuencia que los técnicos (4.04, 3.82 y 3.53, respectivamente) y, sobre todo, que los entrenadores (3.35, 2.90 y 2.60, respectivamente).

Estos últimos colectivos se expresan del siguiente modo: *"Sería una mezcla de ojo clínico y realización de pruebas de vez en cuando a nivel físico y técnico. Lo táctico sería más difícil porque sería plantear diferentes situaciones para ver cómo responde tu jugador y la evaluación psicológica la haría a través de la observación de su comportamiento en los diferentes torneos"* (Tec. 1) y: *"El preparador físico hace su evaluación, tú también haces sobre la preparación física en los partidos o en los entrenos puedes hacer una evaluación. A nivel técnico-táctico también puedes hacer evaluaciones tanto en entrenamientos como en partidos y normalmente estos jugadores tienen ya un médico que les hace una revisión y una dieta, aunque el tema de nutrición está más atrasado"* (Ent. 1).

VII.6.2.3.1.B. Instrumentos de observación y evaluación del tenista

Valoramos ahora el grado de frecuencia con que emplean los diferentes instrumentos considerados para la evaluación del rendimiento del tenista.

VII.6.2.3.1.B.a. Planillas de observación

TABLA 416. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean las planillas de observación durante la sesión de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
En situación real de juego	4.03	3.30	4.14	4.18	.003
En situación de juego modificada	3.41	2.50	3.52	3.62	.000

Lógicamente, se mantiene la tendencia por parte de técnicos y expertos de emplear más en este caso las planillas de observación: "Pueden ser eficaces unas planillas donde se anoten si ha fallado 7 derechas o 12 derechas, pero eso no te da una información si no lo metes dentro de un contexto" (Tec. 3), tanto en situación real de juego (4.18 y 4.14, respectivamente, por 3.30 de los entrenadores) como modificada (3.62 y 3.52, por 2.50 de los entrenadores, respectivamente) : "Las planillas de observación pueden ser buenas, pero no son muy fiables" (Exp. 3), mostrándose significativas ($p < .05$) dichas diferencias sobre la opinión de los entrenadores, aunque en las entrevistas no suceda realmente así: "Es que el tema de apuntar y decir que has hecho 30 errores no forzados... Se puede hacer pero, a veces, es engañoso porque no es lo mismo un error con una ventaja que en un 0/15 y ahí hay temas psicológicos, de concentración" (Ent. 1)

VII.6.2.3.1.B.b. Grabación en vídeo

TABLA 417. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean las grabaciones en vídeo durante la sesión de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
En situación real de juego	4.27	3.60	4.33	4.42	.003
En situación de juego modificada	3.61	2.55	3.81	3.83	.000

Esta es la situación que se produce también respecto del empleo del vídeo, valorando significativamente ($p < .05$) más su uso técnicos y expertos tanto para situaciones reales de juego (4.42 y 4.33, respectivamente, por 3.60 de los entrenadores), como en situaciones de juego modificadas (3.83 y 3.81, respectivamente, por 2.55 de los entrenadores).

Este es un aspecto que venimos comentando y que merece las siguientes valoraciones de entrenadores: "Hay entrenadores que creen que con su capacidad ya de verlo tienen bastante, es una cuestión de maneras de ser. Puedes coger en vídeo también a los jugadores y verlo y pasárselo a ellos" (Ent. 3), expertos: "Si no localizo el error, hay varias vías, por ejemplo, la ayuda del vídeo." (Exp. 2) y técnicos: "Veo una cosa muy útil grabar al jugador en vídeo para que sepa y que se vea él sus propios defectos. Muchas veces tú haces un defecto y no eres consciente. Entonces, viéndote a ti mismo pues ya sabes más o menos dónde puedes corregir" (Tec. 2).

VII.6.2.3.1.B.c. Otros instrumentos tecnológicos

TABLA 418. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean otros instrumentos tecnológicos durante la sesión de entrenamiento

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
En situación real de juego	3.81	2.55	4.05	4.06	.000
En situación de juego modificada	3.42	2.40	3.67	3.62	.000

Tampoco los entrenadores muestran un amplio uso de otros instrumentos tecnológicos, ni para situaciones reales de juego (2.55, por 4.05 y 4.06 de expertos y técnicos, respectivamente) ni para situaciones modificadas (2.40, por 3.67 y 3.62, respectivamente) provocando la significación ($p < .05$) de las diferencias.

VII.6.2.3.1.B.d. Cuestionarios

TABLA 419. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean cuestionarios

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	p
Cuestionarios	3.23	2.50	3.24	3.41	.002

Como no podía ser de otra forma, técnicos y expertos (3.41 y 3.24, respectivamente) emplean significativamente ($p < .05$) con mayor frecuencia los cuestionarios para evaluar a los jugadores que los entrenadores (2.50), encontrándose en las entrevistas que: : "Eso es práctico todo, las teorías, los papeles y esto, las estadísticas no te van a enseñar a pegar un golpe" (Ent. 4) y "Puedes cogerle los fallos cuando están jugando en un cuestionario para decirle

fallas tantas bolas aquí y es por esto para luego corregirle” (Tec. 2), mientras que los expertos no se pronuncian específicamente sobre esta cuestión: “Tendrás que tener muchos recursos y en función de la situación utilizar uno u otro. En una situación le irá mejor un visionado en vídeo, en otra un análisis biomecánico, en otra simplemente un ejemplo visual y lo que debemos hacer será tener los máximos recursos a nuestro alcance” (Exp. 1).

VII.6.2.3.1.B.e. Autoinformes del jugador

TABLA 420. ANOVA del grado de frecuencia con que emplean autoinformes del jugador

VARIABLES	\bar{X}	\bar{X} ENT.	\bar{X} EXP.	\bar{X} TEC.	P
Autoinformes del jugador	3.75	3.15	3.62	3.94	.003

Por último, se mantiene de nuevo esta tendencia a la hora de solicitar autoinformes del jugador, resultando su empleo significativamente ($p < .05$) más frecuente entre técnicos y expertos (3.94 y 3.62, respectivamente) que entre los entrenadores (3.15). Básicamente, lo que obtenemos de las entrevistas para la evaluación del rendimiento del tenista es lo siguiente: *“Como entrenador tengo mi grupo, el preparador físico, un psicólogo que me ayuda y hacemos un equipo que casi hablamos todos los días” (Ent. 3), o bien: “El problema es que la observación es tan compleja que no tiene criterios objetivos. Un indicador es el fallo en el partido y la evaluación del partido tiene que ser fundamental. Habría que desarrollar alguna técnica observacional que permitiera objetivar algunos puntos relacionados con el golpeo sobre la bola” (Exp. 3), mientras que los técnicos aseguran: “Casi todos usan el ojo clínico y no sistematizan nada. El ojo clínico es más o menos por intuiciones personales, pero lo ideal sería sistematizarlo y analizarlo desde un punto de vista objetivo. También están las pruebas físicas que haces en la temporada para ver si tienes problemas” (Tec. 2).*

VII.6.2.3.2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Esta categoría solamente proporciona información cuantitativa por parte de los entrenadores, por lo que no se puede realizar el ANOVA correspondiente. Aún así, y como hemos venido haciendo hasta ahora nos serviremos de las evidencias documentales extraídas de las entrevistas, en las cuales se aborda desde la relación que debe mantener el entrenador de tenis de alta competición con dicho contexto

hasta las causas de los cambios de entrenador: *"A veces hay problemas con los padres que se quieren meter más de lo que deben y con el manager también hay problemas. Es importante tener buena relación con otros entrenadores para quedar a entrenar o charlar. Sobre los cambios de entrenador el problema es muchas veces económico y otras veces porque los resultados van mal, la relación empieza a ir peor y es conveniente cambiar"* (Ent. 6), además de: *"Creo que mientras se va ganando se mantiene esa confianza y cuando aparecen los malos resultados vienen las dudas y a veces hay que cambiar porque el propio cambio implica nuevas caras, nuevas maneras de trabajar y un borrón y cuenta nueva, ya que técnico y jugador pueden llegar a una relación de saturación porque se ven 24 horas al día"* (Exp. 2).

Otros fragmentos válidos como ejemplo son: *"El entrenador tiene que mantener una relación cordial con los padres, explicándoles él por qué su hijo a lo mejor llega cansado a su casa y está cansado y no tiene ganas de hablar. Por otra parte, el hecho de que haya unión entre los entrenadores y entre los jugadores siempre ayuda a mejorar. Además se viaja mucho y se está fuera de casa y es lógico que haya discrepancias y que la gente busque nuevas motivaciones y ambiciones y cambie de entrenador"*(Jug. 1) y *"La gran dificultad que puede tener un entrenador de alta competición es diluir la presión externa del jugador, porque si tiene presiones de los resultados y económicas para mantener las cosas que ya tiene, el jugador no dedica sus cinco sentidos a hacer lo que tiene que hacer, que es jugar al tenis. Los cambios de entrenador se producen porque se viaja mucho y eso puede desembocar en roces. A veces se cree que con cambiar de entrenador ya se soluciona todo"* (Tec. 1).

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES

Las conclusiones más significativas extraídas de nuestra investigación van a ser estructuradas a partir de los dos estudios en los que se centra nuestra nuestro trabajo, a saber:

Estudio 1: Análisis de la formación de los entrenadores de tenis de alta competición.

Estudio 2: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-entrenamiento del tenis de alta competición.

VIII.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 1. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

FORMACIÓN INICIAL DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

1.ª Conclusión

Se constata que los entrenadores de tenis de alta competición no han recibido una formación inicial institucionalizada, limitándose dicha formación a su propia experiencia previa como jugador de tenis de alta competición.

No existe tradición por lo que se refiere a la influencia federativa y/o universitaria en la formación del entrenador de tenis de alta competición. Esto es debido, fundamentalmente, a que los entrenadores, a raíz de sus compromisos profesionales, no disponen de tiempo para recibir una adecuada formación inicial, tal y como hoy está planteada. Por consiguiente, los entrenadores no poseen una formación inicial institucionalizada a nivel tenístico y, tampoco, a nivel académico (ninguno de los entrenadores encuestados realizó una licenciatura o una

diplomatura), basando su comportamiento como entrenador en su experiencia como jugador de tenis de competición, confirmándose plenamente, de este modo, nuestra 1.^a hipótesis. Las situaciones anteriores vienen determinadas, principalmente, por el hecho de que los actuales entrenadores de alta competición comenzaron a competir desde muy jóvenes a un alto nivel, descubriéndose el tenis como un deporte que exige continuos viajes, al margen del gran número de horas de entrenamiento que reclama si se desea llegar a ser un jugador de elite; y, finalizada su etapa como jugadores, pasaron inmediatamente a ser entrenadores de tenistas de alta competición, circunstancia que les impidió realizar tanto estudios académicos, como titulaciones de tenis a nivel federativo; de hecho, por esta vía el 75% no ha llegado a realizar, ni tan siquiera, el curso más bajo, el de “Monitor Nacional”, y el 20 % tan solo ha realizado el nivel inferior de la vía federativa.

2.^a Conclusión

Existe una opinión generalizada sobre la necesidad de que los entrenadores de tenis de alta competición reciban una formación inicial específica institucionalizada (federativa y/o universitaria), aunque se constata que existe un desacuerdo, entre los entrenadores, por un lado, y los expertos y técnicos con formación tenística universitaria, por el otro, sobre cuáles deben ser los contenidos de la formación.

Todas la poblaciones encuestadas coinciden en la necesidad de regular la formación inicial de los entrenadores de tenis de alta competición, dado que son conscientes de la importancia de preparar correctamente a los futuros entrenadores.

La unanimidad se rompe al considerar cómo debe articularse la formación inicial, y, sobre todo, cuáles han de ser los contenidos formativos que deben aparecer en los programas. De este modo, los expertos en tenis y los técnicos universitarios consideran que el contenido formativo debe seguir los modelos institucionales, en cuanto a una sólida preparación académica (federativa o universitaria), en tanto que los entrenadores de tenis de alta competición afirman, por el contrario, que dicha formación debe basarse en la experiencia como jugador, donde predomine, por tanto, una formación práctica, y en el conocimiento del circuito tenístico profesional. Los datos obtenidos nos permiten, de este modo, ratificar la 2.^a hipótesis, aunque parcialmente.

3.ª Conclusión

La valoración de la formación recibida es considerada por las diferentes poblaciones como positiva, por lo que se refiere a los programas de formación y al desarrollo de la enseñanza, mostrándose esta valoración superior en los técnicos con formación tenística universitaria.

En este sentido, y con relación a los programas de formación, hemos de señalar que la vía federativa es valorada por las diferentes poblaciones con una media de: entrenadores: 3,59; expertos: 3,40, y técnicos: 2,98, en tanto que la vía universitaria registra una valoración media por parte de los técnicos con formación tenística universitaria -únicos sujetos que han seguido esta vía- de 3,64. Debemos destacar que la única población que puede comparar la formación recibida por la vía federativa y por la vía universitaria, por haber cursado determinados individuos ambas vías, concede un mayor valor a la vía universitaria, otorgando un valor medio a los programas de formación de la vía universitaria de 3,63, y de 2.98 a la vía federativa, en tanto que, por lo que se refiere al desarrollo de la enseñanza, otorgan un valor medio a la vía universitaria de 3.57, y a la vía federativa de 3.07. Los datos anteriores indica nítidamente cómo los técnicos valoran de manera claramente superior la formación recibida por la vía universitaria.

4.ª Conclusión

Con el objeto de superar la tradición en la formación inicial de los entrenadores de tenis de alta competición, limitada a su propia experiencia como jugador, se constata la necesidad de planificar una formación inicial adaptada a sus condiciones profesionales.

En consonancia con lo expresado, las distintas poblaciones que han respondido a esta cuestión (entrenadores, expertos, y técnicos) manifiestan la importancia de adaptar las titulaciones a las condiciones profesionales de los entrenadores de tenis de alta competición, con el objeto de facilitar el acceso a la formación institucionalizada, cumpliéndose, así, nuestra 3.ª hipótesis.

La falta de tradición, el rápido paso del *rol* de jugador a entrenador, y la no obligatoriedad de estar en posesión de un título federativo para poder entrenar, han favorecido la ausencia de una formación inicial institucionalizada en este colectivo. La Federación debería exigir un título federativo para poder entrenar, al igual que

ocurre en otros deportes, pero, a la vez, tendría que facilitar el acceso a una buena formación, que debería pasar por adaptar los requisitos de acceso, duración de los cursos, etc., a las circunstancias profesionales de los futuros entrenadores que vienen del mundo de la práctica del tenis de alta competición.

5.ª Conclusión

Los sujetos investigados manifiestan la necesidad de que la formación inicial sea diseñada por personas procedentes de los tres perfiles con capacidad para implicarse en el proceso de formación (titulados federativos, titulados universitarios y entrenadores con amplia experiencia en la alta competición).

Considerando lo expuesto, las diferentes poblaciones expresan su deseo de que la Escuela Nacional de Maestría de Tenis, responsable de la formación por la vía federativa, debería trabajar más en conjunto con las Facultades de Ciencias del Deporte e INEFs y con los propios entrenadores, en las tareas de formación y de elaboración de conocimiento, aportando cada una de dichas poblaciones el tipo de conocimiento que más dominan, con vistas a dotar de la máxima calidad posible a los cursos federativos de formación inicial. Igualmente, existe coincidencia (85% de los entrenadores, 86% de los expertos, y 88% de los técnicos) acerca de que la elaboración del material formativo debe ser un trabajo conjunto de los tres colectivos.

FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

6.ª Conclusión

Los entrenadores de tenis de alta competición presentan unos índices muy bajos de participación en actividades de formación permanente, justificados por las exigencias laborales que su desempeño profesional les impone.

El grado de participación en actividades de formación permanente de los entrenadores se revela mayoritariamente (70%) escaso o muy escaso, basándose dicha participación, casi exclusivamente, en asistencia a partidos “en vivo”, charlas

y discusiones con otros entrenadores, y observación de jugadores de competición, todo ello unido a la reflexión sobre su propia experiencia. Los datos obtenidos son el reflejo del escaso tiempo que expresan tener para la realización de dichas actividades (el 95% de entrenadores afirma que la principal dificultad para no poder asistir a actividades de formación permanente obedece al hecho de no poder descuidar su trabajo), y por la importancia que les conceden a las actividades de tipo práctico. Igualmente, consideran que les resulta más interesante la información que pueden proporcionarles sus propios compañeros entrenadores, información que, además de provenir de personas de su mismo entorno profesional, es más fácil de obtener, por coincidir los entrenadores en los torneos; concordando el conjunto de las anteriores consideraciones con la 4.^a hipótesis de nuestra investigación.

7.^a Conclusión

La oferta de actividades de formación permanente se evidencia claramente mejorable, constatándose la necesidad, en primer lugar, de ofrecer un mayor nivel de actualización científica en los contenidos de enseñanza, al igual que de instaurar una participación más multidisciplinar de los agentes formativos.

Las distintas poblaciones que han respondido a esta cuestión manifiestan la escasa calidad de la formación permanente ofrecida a los entrenadores. En consonancia con lo declarado, el 66% de expertos afirma que la calidad de las actividades de formación permanente que se les propone es muy mejorable o mejorable, extremo este confirmado por el 78% de los técnicos y por el 75% de los entrenadores. Estimamos, en este sentido, que las actividades deberían incorporar un mayor nivel de actualización científica y una mayor participación de otros sectores. Todas las poblaciones concuerdan en que, tanto para la elaboración de los textos dirigidos a los cursos de formación, como para la impartición de actividades de formación permanente, deberían participar personas pertenecientes a los tres colectivos (entrenadores, expertos y técnicos universitarios).

Las distintas poblaciones coinciden en que el factor que más dificulta la participación de los entrenadores en actividades de formación permanente lo constituye el poco tiempo del que disponen para ello, así como la dificultad que entraña el atender a un calendario predeterminado, debido a que los entrenadores realizan numerosos viajes, durante 30 a 35 semanas al año, para participar en torneos, y dependiendo sus viajes de los resultados obtenidos. La referidas

circunstancias suponen un alto grado de incertidumbre a la hora conocer la disponibilidad de los entrenadores para cualquier otro acto que no sea la pura competición.

VIII.2. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 2. ANÁLISIS DIDÁCTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-ENTRENAMIENTO DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

PANIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

1.ª Conclusión

Se aprecia en todas las poblaciones un deseo de especialización temprana de los tenistas, en contra de las ideas expresadas por los expertos en iniciación deportiva.

El análisis de los datos obtenidos refleja que todos los colectivos proponen una edad muy temprana para iniciarse en el tenis. Los entrenadores y expertos consideran que la edad ideal para comenzar la práctica del tenis debe situarse alrededor de los 6-7 años de edad. Los técnicos con formación tenística universitaria proponen los 8-9 años como edad de inicio de la práctica del tenis. Los jugadores, finalmente, manifiestan que la edad a la que se iniciaron fueron los 8 años.

Estas opiniones van en contra de las tendencias de los expertos en iniciación deportiva. En este sentido, Navatnikova (1982; citada por López, 1994) fija el inicio de la práctica del tenis entre los 9-11 años. Le Boulch (1991) sitúa la iniciación deportiva a los 9 años, y, en el contexto nacional, Pintor (1989) habla de 9-10 años. Por último, Blázquez y Batalla (1995), aunque admiten que el contacto con el deporte podría empezar a los 6 años, apuntan que la edad más eficaz para la iniciación deportiva serían los 9-11 años.

2.ª Conclusión

Existen visiones contrapuestas en las diferentes poblaciones sobre la metodología de la enseñanza del tenis: Los entrenadores y los jugadores de tenis de alta competición proponen una metodología más tradicional, con pocos jugadores en pista; en tanto que los expertos en tenis y, más aún, los técnicos con formación tenística universitaria consideran que deben emplearse otras opciones metodológicas que compaginen la calidad con el trabajo simultáneo de un mayor número de alumnos y de pistas.

Los técnicos se muestran de acuerdo en que el número máximo de alumnos en edades tempranas para trabajar de manera simultánea y con un buen nivel de calidad se eleva, aproximadamente, a 12 jugadores, en tanto que, en contraposición, los entrenadores, al igual que los jugadores, hablan de un máximo de 7 alumnos, y los expertos expresan la posibilidad de trabajar, más en la línea de los técnicos con formación tenística universitaria, con un total de, aproximadamente, 10 alumnos. Estimamos que las clases tradicionales se han caracterizado por el escaso dominio de los entrenadores de las destrezas docentes o por una filosofía donde un menor número de alumnos significa, automáticamente, una mayor calidad, obviando la importancia de trabajar con metodologías más participativas, que desarrollen cognitivamente y socialmente al jugador, y con un mayor número de alumnos entrenando simultáneamente.

3.ª Conclusión

Se manifiestan ideas contrapuestas por parte de las diferentes poblaciones sobre cuál debe ser la carga de entrenamiento: Los entrenadores y los jugadores sostienen que el tenista debe entrenar mayor cantidad de tiempo que el que estiman como suficiente los expertos y los técnicos.

Coinciden expertos y técnicos, en contraposición con entrenadores y jugadores, en que la duración de cada sesión de entrenamiento de tenis de alta competición debe rondar los 45 minutos, en tanto que los segundos colectivos hablan, como pauta ideal, de una duración de cada sesión ligeramente superior a los 60 minutos. Para nosotros, la opinión de los expertos y de los técnicos, que cuentan con una mayor formación en los aspectos del desarrollo del niño, posee mayor validez que la expresada por los entrenadores. Creemos que un volumen temporal tan

importante de entrenamiento a edades tempranas puede perjudicar su futuro como jugador, debido a los perjuicios de sobreesfuerzos, saturación de tenis, etc.

4.^a Conclusión

Existe desacuerdo por lo que se refiere a la cantidad de competiciones a jugar por temporada: Los entrenadores y los jugadores proponen que el número de torneos para disputar ha de ser muy elevado, en tanto que los expertos y los técnicos opinan que los tenistas deben jugar un número menor de partidos.

Los expertos y los técnicos se encuentran considerablemente distantes de la opinión manifestadas por los entrenadores y los jugadores con relación al número ideal de competiciones a jugar por temporada, resultando este juicio aplicable a la totalidad de las etapas de formación del tenista. Los jugadores y los entrenadores entienden que el número de partidos debe ser elevado, dado que el tenis se revela como un deporte muy competitivo, y que el sistema de puntuación profesional obliga a tener que participar en numerosas competiciones si se quiere estar entre los mejores. Coincidimos, en este sentido, con la opinión expuesta por la totalidad de poblaciones, que se refieren a la posibilidad de que la “ATP” y la “WTA” deberían, por encima de los intereses de las firmas patrocinadoras, dar un descanso razonable a los tenistas en un momento determinado de la temporada.

5.^a Conclusión

Las diferentes poblaciones coinciden básicamente en los objetivos a perseguir en las diferentes etapas de la formación del tenista (de desarrollo de la motricidad básica, educativos, recreativos, y de rendimiento).

Todas las poblaciones, aunque con una menor valoración de los jugadores, coinciden básicamente en prestar importancia a los objetivos recreativos, educativos y de desarrollo de la motricidad básica desde las primeras etapas, manteniéndose la importancia de estos objetivos hasta el período de la alta competición, en el que predominan los objetivos de rendimiento.

Estas afirmaciones suponen un importante cambio cualitativo de pensamiento y de forma de actuar de los entrenadores actuales frente a los de hace una década, cambio que se constata en el hecho de que los jugadores encuestados afirman haber

sido entrenados con objetivos orientados hacia el rendimiento, desde edades ya muy tempranas.

Las consideraciones anteriormente expuestas no coinciden con nuestra 5.^a hipótesis, en la que considerábamos que los entrenadores mantendrían desde el principio una formación orientada al rendimiento, hecho que nos produce una enorme satisfacción, pese a habernos equivocado en nuestra previsión, dado que los jugadores que se inician en la práctica del tenis están siendo los grandes beneficiados.

6.^a Conclusión

Los entrenadores de tenis de alta competición emplean escasas ayudas para planificar sus sesiones de entrenamiento, a la vez que dedican un reducido tiempo a la planificación de las mismas.

A la hora de planificar, el entrenador emplea un exiguo número de fuentes documentales, utilizando básicamente el vídeo, pese a la gran importancia que conceden los expertos y los técnicos a fuentes documentales como artículos de revistas especializadas o al uso de las nuevas tecnologías, caso de “Internet”. Todo ello indica que los entrenadores planifican siguiendo de manera considerable su propia experiencia e *improvisando* en función del modo como va evolucionando el tenista, sin seguir las pautas recomendadas por los especialistas en planificación, o siguiéndolas por sentido común. Así, se cumple plenamente la 6.^a hipótesis planteada en nuestra investigación.

7.^a Conclusión

Los entrenadores de tenis de alta competición emplean mayoritariamente situaciones de entrenamiento táctico centradas en situaciones defensivas, y situaciones de construcción dirigidas a preparar una acción ofensiva definitiva.

De esta manera, los entrenadores emplean un amplio número situaciones de entrenamiento táctico defensivo, aunque se aprecia en los datos, con relación a épocas anteriores, un importante incremento en el entrenamiento de los ejercicios dirigidos a los golpes de construcción -golpes previos ofensivos que permitan efectuar un golpe ganador desde una buena disposición para ganar el punto- (extremo que también puede apreciarse si consideramos los golpes a los que prestan

mayor atención en los entrenamientos, donde se aprecia la especial importancia que se les concede a los golpes de construcción y al resto ofensivo y las voleas), Así, esta evolución hacia el juego ofensivo significa la adaptación del jugador español a superficies de juego más rápidas con el objeto de ser un jugador más completo que el prototipo de jugador español de hace una década, que solamente vencía en superficies donde el bote de la pelota era lento; este hecho puede apreciarse en los grandes resultados obtenidos en los últimos torneos en pistas rápidas por determinados jugadores españoles, caso de Ferrero o Moyá.

8.ª Conclusión

Todas las poblaciones consideran, con relación a los diferentes medios de entrenamiento, que deben predominar las situaciones de juego real, aunque se aprecian diferencias en la opinión manifestada por los técnicos universitarios sobre la necesidad de completar el entrenamiento con situaciones de juego modificado.

El análisis de los datos confirma que todos los colectivos coinciden en afirmar que son los “ejercicios al ritmo real de partido” y “los intercambios de golpes entre jugadores” las situaciones que más tiempo deben ocupar en las sesiones de entrenamiento, rechazándose parcialmente, de este modo, nuestra 7.ª hipótesis, en la que habíamos previsto que el trabajo de los entrenadores se orientaba en dirección opuesta al de los expertos y los técnicos.

Con relación a la importancia de otros medios de entrenamiento, se aprecian diferencias significativas en el hecho de que los técnicos universitarios, y, en menor medida, los expertos, recomiendan en un tercer lugar el “entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas”. Entendemos que hay que abogar por una situación de entrenamiento en la que se busque trabajar unos determinados golpes, pero dentro de un nivel de incertidumbre suficientemente elevado para que se asemeje a una situación de partido, lo que se consigue con situaciones modificadas donde sabemos qué golpes van a emplearse dentro de un entorno táctico que vamos a provocar.

DESTREZAS DE COMUNICACIÓN EN EL TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

9.^a Conclusión

Los entrenadores de tenis de alta competición emplean, fundamentalmente, el canal verbal para transmitir la información inicial a los jugadores, existiendo una fuerte contradicción entre el uso que dicen hacer los entrenadores de la información inicial y el uso que los propios jugadores manifiestan que reciben de sus entrenadores.

Los entrenadores emplean básicamente el canal verbal muy por encima del canal visual, utilizando muy escasamente el canal kinestésico. Esto es debido a que los jugadores conocen perfectamente el ejercicio a realizar, y tan solo con unas simples indicaciones verbales de su entrenador, los jugadores identifican la tarea que deben realizar, sin necesitar la utilización del canal visual para las demostraciones.

Existe una fuerte contradicción entre lo que los entrenadores dicen que hacen y lo que opinan que hacen los jugadores con ellos. Los entrenadores afirman emplear gran cantidad de medios para ofrecer una adecuada información inicial a los jugadores, en tanto que los jugadores opinan que estos recursos registran un menor índice de empleo. La valoración media de todas las categorías relativas a la información inicial es de 4.26 para los entrenadores (lo que dicen que hacen), y de 3.49 para lo que los jugadores opinan.

Las consideraciones expuestas anteriormente nos inducen a pensar que lo que el entrenador cree que consigue no es captado de igual forma por los jugadores, y que, por lo tanto, los entrenadores no dominan la presentación de las tareas motrices, hecho este que es considerado fundamental por la totalidad de las poblaciones encuestadas, coincidiendo los datos con lo expresado en nuestra 8.^a hipótesis.

10.^a Conclusión

Los entrenadores de tenis de alta competición hacen, en líneas generales, un uso frecuente del *feedback* durante las sesiones de entrenamiento, aunque presentan un valor medio en la aplicación de los principios del *feedback*.

De esta manera, aunque proporcionan con frecuencia información al tenista tras la ejecución de la tarea (*feedback*), no tienen unos valores muy altos del empleo correcto de las diferentes variables de la aplicación del *feedback*: cantidad, precisión y momento en el que deben proporcionar la información. En este sentido, los jugadores y los propios entrenadores afirman que proporcionan la información básicamente nada más concluir la tarea, no dejando un tiempo para que el jugador pueda analizar su ejecución, impidiendo, con ello, hacerles conscientes de los mecanismos propioceptivos.

Este hecho se descubre como un ejemplo que muestra el desconocimiento del entrenador acerca del funcionamiento de los mecanismos implicados en el aprendizaje de las tareas motrices, reforzando, con ello, la necesidad de una formación especializada.

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN EN EL ENTRENAMIENTO DEL TENIS

11.^a Conclusión

Los entrenadores de tenis de alta competición no evalúan frecuentemente los diferentes elementos implicados en el rendimiento del tenista.

Los entrenadores evalúan exclusivamente los aspectos técnico-tácticos y físicos, evaluando escasamente los aspectos médicos y psicológicos, y muy poco los aspectos dietéticos, biomecánicos..., extremo este que impide asegurar un buen control del rendimiento del deportista.

Asimismo, emplean un reducido número de técnicas para la evaluación del tenista, limitándose, básicamente, a la observación de partidos de su jugador, en contra de la opinión de los expertos y los técnicos universitarios, que resaltan la importancia de disponer de instrumentos de evaluación del rendimiento del tenista, coincidiendo los datos con la 9.^a, y última, hipótesis de nuestra investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las referencias bibliográficas que conforman la presente lista, ordenadas alfabéticamente por autores, proporcionan los datos de las fuentes utilizadas y mencionadas en el presente trabajo, esto es, contienen los conjuntos de elementos que identifican cada uno de los documentos citados o consultados en nuestro estudio.

Para la redacción de las referencias bibliográficas, hemos seguido las normas de la “American Psychological Association” (1992), contenidas en la *Publication manual of the American Psychological Association* (3.^a ed.).

- Abad, A., y Servín, L. (1978). *Introducción al muestreo*. México: Limusa.
- Adams, R. C. (1989). *Social survey methods for mass media research. Communication textbook Series*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Aitchison, A. (1986). Un nuevo método para el desarrollo del tenis de competición en los EE.UU. En *IV Simposium Mundial de Entrenadores de la I.T.F. Key Biscayne. Florida. U.S.A.* Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis (pp. 64-72).
- Aken, I. van. (1999). Relación jugador-padres-entrenador. Papel que desempeña cada uno. En *I Simposium Ibérico* (pp. 45-49). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Alvira, F. (1987). Encuesta. En *Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales. Vol. II* (pp. 790-793). Barcelona: Planeta-De Agostini.
- American Psychological Association. (1992). *Publication manual of the American Psychological Association* (3.^a ed.). Washington, Distrito de Columbia: Autor.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- Anderson, W. (1971). Descriptive analytic research on teaching. *Quest*, 15, 1-8.
- Anderson, W. (1980). *Analysis of Teaching Physical Education*. San Luis, Missouri: Mosby.
- Anderson, W., y Barret, G. (1978). *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Motor skills: Theory into practice. Monograph 1*.
- Anderson, L., y Burns, R. (1989). *Research in Classrooms. The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Anguera, M. T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.
- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.

- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez, *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones.
- Anguera, M. T., y otros (1993). Glosario. En M. T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol. II* (pp. 587-617). Barcelona: PPU.
- Antón, J. L. (1990). *Balonmano: Fundamentos y etapas de aprendizaje*. Madrid: Gymnos.
- Aparicio, F. (1991). *Tratamiento informático de encuestas*. Madrid: Ra-ma.
- Aparicio, J. A. (1998). El calentamiento. En J. A. Aparicio (Ed.), *Preparación física en el tenis. La clave del éxito* (pp. 43- 49). Madrid: Gymnos.
- Aparicio, J. A. (1998). Planificación de la preparación física en tenis. En J. A. Aparicio (Ed.), *Preparación física en el tenis. La clave del éxito* (pp. 199-226). Madrid: Gymnos.
- Aparicio, J. A. (1998). *Preparación física en el tenis. La clave del éxito*. Madrid: Gymnos.
- Applewhaite, Ch. (1988). Planificación y motivación en las escuelas de tenis. *III Simposium Int. Prof. Enseñanza. Madrid* (pp. 181-187). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Aquesolo, J. A., Rodado, P., y García, C. (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte. Español, Alemán, Inglés*. Málaga: Unisport, Junta de Andalucía.
- Aranguiz, H. A. (1993). *Investigación curricular en relación a las competencias docentes del profesor de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Araújo, J. (1987). O treino do Treinador. *Horizonte*, 4, 22, 114-119.
- Araújo, J. (1994). *Ser treinador*. Lisboa: Caminho (Coleção Desporto e temps livres).
- Araújo, J. (1997). A atitude profissional do Treinador. *Treino Desportivo*, 3-10.
- Arias, A., y Fernández, B. (1998). La encuesta como técnica de investigación social. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 31-49). Madrid: Síntesis (Psicología).
- Arnold, R., y otros (1990). *La Educación Física en las Enseñanzas Medias. Teoría y práctica*. Paidotribo: Barcelona.
- Atienza, F. L. (1993). *Entrenamiento psicológico mediante práctica imaginada aplicado a jóvenes tenistas*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Departamento Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicologics.
- Avery, C., Richardson, P., y Jackson, A. (1979). A practical tennis serve test: Measurement of skill under simulated game condition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 50, 4, 554-564.

- Ayora, D., y otros (Comps.). (1997). *Aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. Valencia: IVEF.
- Azorín, F. (1969). *Curso de muestreo y aplicaciones*. Madrid: Aguilar.
- Babbie, E. R. (1973). *Survey research methods*. Wadsworth Belmont, California: Publishing Company.
- Bain, L. (1976). An instrument for identifying implicit values in physical education programs. *Research Quarterly*, 47, 307-314.
- Bain, L. (1990a). Physical Education teacher education. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 758-781). Nueva York: MacMillan.
- Bain, L. (1990b). Research in sport pedagogy: Past, present and future. En L. Williams y A. Sparkes (Eds.), *Sport and Physical Activity. Moving Towards Excellence* (pp. 3-22). Londres: E y FN Spon.
- Balagué, G. (1986). Comunicación. En *I Simposium Int. Prof. Enseñanza. Barcelona* (pp.11-15). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Balaguer, I. (1996). Entrenamiento psicológico en un grupo de competición femenino de tenis, *Apunts: Educación Física y Deportes*, 44-45, 143-153.
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. L., y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.
- Barata, J., y Lacoste, P. (1990). Estratégias para a sua modificacão comportamental. *Horizonte*, 7, 39, 75-80.
- Barbancho, A. G. (1989). *Estadística elemental moderna*. Barcelona: Ariel.
- Bard, C., Fleury, L., y Hallé, M. (1980). Analysis of Gymnastics Judges Visual Search. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 2, 267-273.
- Barnett, V. (1974). *Elements of sampling theory*. London: The English University Press.
- Barreau, G., Bigrel, F., Dade, J. C., Durand M., Famose, J. P., Fleuridas, C., Gagnard, A., Herr, L., Petit, G., Thiolat, J., y Thomas, M.; During, B. (Coord.). (1991). *Memento de L'Éducateur Sportif. Premier Degré. Formation Commune*. París: INSEP-Publications.
- Bayer, C. (1987). *Técnica del balonmano. La formación del jugador*. Barcelona: Hispano Europea.
- Behets, D. (1991). Teacher enthusiasm and effective teaching in Physical Education. *Physical Education Review*, 40, 1, 50-55.

- Belson, W. A. (1975). *Juvenile Theft: Casual Factors*. Londres: Harper and Row.
- Belson, W. A. (1986). *Validity in Survey Research*. Aldershot: Gower Publishing.
- Benejam, P. (1988). Modelos de prácticas en la formación de profesores en la *Formación Práctica de los Profesores*. *Tórculo*, 8-15.
- Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*, 15, 7, 5-13.
- Berrocal, S. (2000). Prólogo a la edición española. En R. Martens, R. W. Christina, J. S. Harvey y B. J. Sharkey, *El entrenador. Nociones sobre psicología, pedagogía, fisiología y medicina para conocer el éxito*. Barcelona: Hispano Europea.
- Berzonsky, M. D. (1978). Formal reasoning in adolescence: An alternative view. *Adolescence*, 13, 279-290.
- Biddle, S. (1997). Current trends in sport and exercise psychology research. *The psychologist*, 2, 10, 63-69.
- Bird, A., y Cripe, B. (1986). *Psychology and sport behavior*. San Luis, Missouri: Times Mirror/Mosby College Publishing.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción, un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D., y Batalla, A. (1995). La edad de iniciación: vísteme despacio que tengo prisa. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 115-130). Barcelona: INDE (Colección El deporte en edad escolar).
- 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). Bruselas: Free University of Brussels.
- Bollinger, A. (1983). Ejercicios de compensación, regeneración y rehabilitación. En *Symposium de entrenadores de la Federación Europea de Tenis (E.T.A.). Montreux (Suiza)* (pp. 23- 45). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Bortolli, L., Malignaggi, G., y Robazza, C. (1995). Perception du comportement de leur entraîneur, réel et idéal, par de jeunes athlètes. *Sport*, 151, 52-57.
- Bosc, G., y Grosgeorge, B. (1981). *El entrenador de baloncesto*. Barcelona: Hispano Europea.

- Bosch, J. L. C., y Torrente, D. (1993). *Encuestas telefónicas y por correo*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) (Cuadernos Metodológicos).
- Bradburn, N. M., y Sudman, S. (1988). *Polls and surveys. Understanding what they tell us. The Jossey-Bass Social and Behavioral Science & Public Administration Series*. Nueva York: John Wiley.
- Bravo, R. (1995). *La Educación Física en la legislación española (1900-1980)*. Málaga: Ágora.
- Brewer, L. (1990). El sistema de entrenamientos en las escuelas regionales de los Estados Unidos. En *V Simposium Int. Prof. Enseñanza. Vigo* (s. pág., pero pp. 77-108). Madrid: Real Federación Española de Tenis. Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Bruguera, L. (1987). Entrenamiento de jugadores para la alta competición. En *II Simposium Int. Prof. Enseñanza. Valencia* (pp. 155-162). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Bruguera, L. (1993). Luis Bruguera. En *VIII Simposium Int. Prof. Enseñanza. Madrid* (pp. 55-63). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Bruguera, L. (1996). Entrevista a Lluís Bruguera. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 44-45, 94-97.
- Brunelle, J., Coulibaly, A., Brunelle, P., Martel, D., y Spalanzani, C. (1991). La supervision pedagogique. *Education Physique et Sport*, 227, 58-64.
- Buckolz, E., y otros. (1988). Advance cues and their use in predicting tennis passing shots. *Journal Canadien des Sciences du Sport*, 13, 1, 20-30.
- Bunge, M. (1976). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Camerino, O. (1995). *Integración metodológica en la investigación de la Educación Física*. Lérida: INEFC.
- Campoy, P. (1980). Esquema de realización de una encuesta por muestreo. *Estadística Española*, 86, 27-43.
- Cannell, C. F., y Kahn, R. L. (1968). Interviewing. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology. Vol. 2: Research Methods*. Nueva York: Addison-Wesley.
- Capdevila, A. (1996). Selección bibliográfica de tenis. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 44-45, 188-190.
- Carlisle, C., y Phillips, D. (1984). The effects of enthusiasm training on selected teacher and student behaviors in preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 64-75.

- Carnaval, P. E. (1997). *Medidas e Avaliação em Ciências do Esporte*. Río de Janeiro: Editora Sprint.
- Carreiro da Costa, F. (1986). No clube também se ensina... e se aprende (2). *Horizonte*, 3, 16, 119-123.
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em Educação Física: Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito Pedagógico numa Unidade de Ensino*. Vols. I y II. Tesis doctoral. Universidad Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educación Física.
- Carreiro da Costa, F. (1996a). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas. Uma análise a partir de investigação realizada em Portugal. Ponencia presentada en el *VI Congreso Galego de Educación Física*. La Coruña. (Recopilado en libro de actas por M. González Baleiro, y otros, (1998). *Educación Física e Deporte no século XXI. Vol. II* (pp. 427-454). La Coruña: Universidad de La Coruña).
- Carreiro da Costa, F. (1996b). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. En F. Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. Soares, J. Alves y C. Pestana, *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones (Ciencias de la Educación).
- 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., Carvalho, L. M., Soares, M., Alves, J., y Pestana, C. (1996), *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones (Ciencias de la Educación).
- Carrión, J. J. (1998). La formación del perfil del maestro de Educación Física: Por un perfil más educativo. *Actas II Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Almería: Instituto Andaluz del Deporte.
- Carvalho, L. M. (1996). A formação Inicial de Professores Revisitada: Contributos da Investigação Sobre a Socialização dos Professores. En F. Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. Soares, J. Alves, y C. Pestana, *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 37-56). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones (Ciencias de la Educación).
- Castañer, M. (1992). *La comunicación no verbal del educador físico: Construcción de un sistema categorial de observación y de análisis del comportamiento cinésico*. Tesis doctoral. Universidad de Lérida.
- Castañer, M. (1993). Hacia un análisis pedagógico y didáctico del comportamiento cinésico-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. Madrid: UNED.
- Castillo, R. M. (1994). *Estudio biomecánico de la epítrocleititis en el tenis: Sección crítica*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Laboratorio de Biomecánica, Escuela Profesional de Medicina de la Educación Física y el Deporte, Facultad de Medicina.
- Caturla, A., y otros (1989). Mini-Tenis: enseñar divirtiéndose. En *IV Simposium Int. Prof. Enseñanza. Granada* (pp. 167-191). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Cebreira, J. (1989). La dirección de grupo. En J. L. Antón (Coord.), *Entrenamiento deportivo en la edad escolar* (pp. 275-288). Málaga: Junta de Andalucía, Instituto Andaluz del Deporte.
- Cervelló, E. (1996). *La Motivación y el Abandono Deportivo desde la Perspectiva de las Metas de Logro*. Universidad de Valencia, Departamento de Metodología, Psicobiología y Psicología Social.
- Cervelló, E. (1999). *Control y aprendizaje motor. Psicología del rendimiento deportivo*. Proyecto docente, no publicado. Área de conocimiento: Educación Física y Deportiva. Universidad de Extremadura.
- Chateau, J. (1961). *A criança e o jogo*. Coimbra: Oficinas da Atlântida.
- Cheffers, J. (1978). Systematic observation in teaching. En M. Piéron, *Towards a science of teaching: Teaching analysis*. Lieja: AIESEP.
- Cheffers, J. (1983). Cheffers Adaptation of Flanders Interaction Analysis System (CAFIAS). En P. Darts, V. Mancini y D. Zakrajsek (Eds.), *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education* (pp. 76-99). Champaign, Illinois: Leisure Press.
- Chelladurai, P., y Haggerty, T. R. (1978). A normative model of decision styles in coaching. *Athletic Administrator*, 13, 6-9.
- Chou, Y. L. (1972). *Análisis estadístico*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Christina, R., y Corcos, D. (1988). *Coaches Guide Teaching Sport Skills*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Clark, C. M. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Coord.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: MEC-Paidós.
- Claudino, R. (1993). *Observação em Pedagogia do Desporto*. Disertación de maestrado. Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana.
- Cloes, M., Delhaes, J. P., y Piéron, M. (1983). Analyse des comportements d'entraîneurs de volley-ball pendant des rencontres officielles. *Sport*, 1, 141, 16-24.

- Cochran, W. G. (1976). *Técnicas de muestreo*. México: Compañía Editorial Continental.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla (Colección Aula Abierta).
- Cole, A. L. (1990). Personal Theories of Teaching: Development in the Formative Years. *The Alberta Journal of Educational Research*, 36, 3, 203-222.
- Consejo de Universidades. (1998). *Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Consejo de Universidades. Secretaría General. (1998). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Autor.
- Contreras, O. R. (Coord.). (2000). *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Vols. I y II. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Colección Estudios).
- Contreras, O. R. (2000). El profesor de Educación Física: Antecedentes y paradigmas dominantes en su formación. En O. R. Contreras (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. Vol. I* (pp. 21-35). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Colección Estudios).
- Cooke, K., y Reid, M. (2000). Juniors y ciencias del deporte en internet. *ITF coaching & sport science review*, 22, 14.
- Cortés, F. (1999). *Iniciación al tenis mediante formas jugadas*. Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación y Juventud, Dirección General de Promoción Educativa.
- Cortés, N., Astrain, C., y Barbero, J. I. (1996). El deporte en la escuela. Narración en torno a una práctica de investigación-acción. En J. L. Pastor y otros (Eds.), *Actas III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 31-38). Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones (Colección Cuerpo y Educación).
- Costa, J. (1988). *Estudo da Variabilidade dos Comportamentos de Entusiasmo do Professor em Diferentes Situações de Ensino da Educação Física*. Tesis de Mestrado. Universidad Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educación Física.
- Costa, A., Almeida, R., Moreira, F., y Rosado, A. (1997). Perfis Comportamentais e Padrões Relacionais entre Treinador e Atleta em Situações de Comportamento Inapropriado. En P. Sarmento, V. Ferreira, A. Santos, J. Rodrigues, A. Costa, R. Almeida, F. Moreira, A. Rosado, A. Leça-Veiga, V. Gonçalves, J. M. Ferreira, A. Pereira, A. Fernández y C. Martins, *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3 (Edición especial conjunta)* (pp. 85-101). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.

- Cousteau, J. P. (1984). *Medicina del tenis*. Barcelona: Masson.
- Cousteau, J. P. (1984). Tenis y alimentación. En J. P. Cousteau (Ed.), *Medicina del tenis* (pp.18-22). Barcelona: Masson.
- Crespo, M. (1990). *Ejercicios para mejorar tu tenis. Niveles: Iniciación y medio*. Madrid: Gymnos - Escuela Nacional Maestría de Tenis.
- Crespo, M. (1991). *Ejercicios para mejorar tu tenis. Nivel avanzado*. Madrid: Gymnos - Escuela Nacional Maestría de Tenis.
- Crespo, M. (1994). *El liderazgo en el tenis*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Departamento de Metodología, Psicobiología y Psicología Social.
- Crespo, M. (1998a). Información sobre tenis en Internet. Organizaciones, Noticias, Torneos, Fabricantes Servicios, y más. *ITF Coaches Review*, 16, 18.
- Crespo, M. (1998b). Tenis en la Internet. *ITF Coaches Review*, 15, 14.
- Crespo, M. (1999a). Enseñanza del tenis en Internet. *ITF Coaches Review*, 19, 19.
- Crespo, M. (1999b). Investigaciones sobre la biomecánica de las voleas y de la subida a la red. *ITF Coaches Review*, 17, 15-16.
- Crespo, M. (1999c). El tenis femenino en Internet. *ITF Coaches Review*, 18, 13.
- Crespo, M., Balaguer, I., y Atienza, F. L. (1995). Propiedades psicométricas y análisis factorial de la adaptación al tenis del cuestionario de orientación al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ). Póster presentado al V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- Crespo, M., Crespo, J., y Alvariño, J. F. (1995). *Organización de escuelas de tenis. Curso de Ayudante de Monitor*. Valencia: Federación de Tenis de la Comunidad Valenciana.
- Crespo, M., y Miley, D. (1999). *Manual para entrenadores avanzados*. England: International Tennis Federation.
- Cuéllar, M. J. (1999). *Estudio de la adaptación de los estilos de enseñanza a sesiones de danza flamenca escolar. Un nuevo planteamiento didáctico*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Cunha A., Gaspar, A., Costa, C., Carvalho, F., y Fonseca, S. (2000). O “Bom” treinador. Representações das características dos treinadores segundo atletas da modalidade desportiva colectiva-futebol. *Horizonte*, 16, 91, 27-33.
- Czaja, R., y Blair, J. (1996). *Designing surveys. A guide to decisions and procedures*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.

- Dahlgren, L. (1884). ¿A qué edad debe un niño comenzar a jugar al tenis? En *Simposium F. Europea / F. Internacional. Marbella* (pp. 28-32). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Davidson, J. (1970). *Outdoor Recreation Surveys: The Design and Use of Questionnaires for Site Surveys*. Londres: Countryside Commision.
- De Vaus, D. A. (1993). *Surveys in social research* (3.^a ed.). Londres: UCL Press.
- 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.
- 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. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Departamento de Educación Física y Deportiva.
- Del Villar, F. (1996a). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. En F. Del Villar (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (pp. 203-231). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Del Villar, F. (Coord.). (1996b). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Del Villar, F. (1997a). El pensamiento docente en la formación inicial de los profesores de Educación Física. En M. Á. Delgado (Coord.), *Formación y Actualización del Profesorado de Educación Física y del Entrenador Deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente* (pp. 29-37). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Del Villar, F. (1997b). El prácticum didáctico en los centros de formación de Educación Física: Un programa de prácticas didácticas basado en el modelo reflexivo. En D. Ayora y otros (Comps.), *Aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte* (pp. 129-141). Valencia: IVEF.
- Del Villar, F., y Fuentes, J. P. (1999). Las destrezas docentes en la enseñanza del tenis. En J. P. Fuentes, E. M. Cervelló, F. Del Villar, N. Gusi y F. J. Moreno, *Enseñanza y entrenamiento del tenis. Fundamentos didácticos y científicos* (pp. 1-36). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Delgado, M. Á. (1990). *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre alguna de las competencias del profesor de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Delgado, M. Á. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación.

- Delgado, M. Á. (1992). Orientaciones a seguir en la reflexión, en la acción y en la formación permanente del profesor de Educación Física. En AA. VV., *Estudios monográficos sobre las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Anuario 91* (pp. 111-122). Andalucía: COPLEF.
- Delgado, M. Á. (1993). La formación del profesorado en Educación Física. Un estudio de caso de un entrenamiento mixto docente en alguna de las competencias de enseñanza. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 0, 4-10.
- Delgado, M. Á. (1994). *Análisis de los comportamientos docentes del entrenador. Master en Alto Rendimiento Deportivo*. Madrid: Centro Olímpico de Estudios Superiores, Comité Olímpico Español.
- Delgado, M. Á. (1995). Intervención didáctica en Primaria. Implicaciones en la formación del maestro especialista en Educación Física. En *Actas I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Delgado, M. Á. (Coord.). (1997). *Formación y Actualización del Profesorado de Educación Física y del Entrenador Deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Delgado, M. Á. (1998a). Análisis de la enseñanza de la Educación Física ¿Estímulo o amenaza? En F. Ruiz, A. García y A. Casimiro (Coords.), *Nuevos horizontes en la Educación Física y el deporte escolar*. Almería: Instituto Andaluz del Deporte.
- Delgado, M. Á. (1998b). El practicum en la formación del profesorado de Educación Física. Estrategias formativas. En A. Sierra, J. Tierra y M. Díaz (Eds.), *Formación del profesorado en Educación Física*. Huelva: Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- Delgado, M. Á. (1999a). Comparación de la valoración de los estilos de enseñanza por futuros profesores de educación física durante la formación inicial y profesores de educación física en formación permanente. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 12. <http://www.sportquest.com/revista/efd12/estilos.htm>.
- Delgado, M. Á. (1999b). Estilos de enseñanza y formación del profesorado. *Élide, Revista de didáctica de la Educación Física*, 2, 84-88.
- Delgado, M. Á. (2000). Análisis de los comportamientos de los docentes en la enseñanza deportiva en edad escolar. En *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 161-197). Dos Hermanas, Sevilla: Ayuntamiento de Dos Hermanas, Patronato Municipal de Deportes.
- Delgado, M. Á., y otros (1997). *Experiencias de formación de docentes y entrenadores en el ámbito de la actividad física y el deporte*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Superior de Deportes (Serie Icd de Investigación en Ciencias del Deporte, núm. 15).

- Denemarck, G., y Nutter, N. (1984). The Case for Extended Programs of Initial Teacher Preparation". En L. Katz y J. Raths (Eds.), *Advances in Teacher Education. Vol. 1*. Norwood: Ablex.
- Dent, P., y Pankhurst, A. (1998). Análisis técnico: Biomecánica práctica. *ITF Coaches Review*, 14, 4-6.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Method*. Londres: The Butterworth Group.
- Derdo. M. (1980). *Practique et analyse des enquêtes par sondage. Etudes de marché. Test de produits*. París: Presses Universitaires de France.
- Devís, J. (1991). Investigación colaborativa: Una alternativa a la falta de comunicación entre investigadores y profesores en la enseñanza de la Educación Física. En *VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.* (pp. 189-202). Cuenca.
- Devís, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del currículum. Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Dewar, A., y Lawson, H. (1987). The subjective warrant and recruitment into physical education. *Quest*, 36, 15-25.
- Díaz, J., y Martins, A. (1984). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Dos Santos, M. A. (1997). Voleibol. Professor (Técnico) x Conhecimento. *Sprint. Revista Técnica de Educação Física e Desportos*, 15, 91, 43-48
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. En M. Crahay y D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-481). Bruselas: Labor.
- Doyle, W (1990). Themes in Teacher Education Research. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan.
- Dreyfus, J., y Richaudeau, F. (Dirs.). (1990). *Diccionario de la edición y de las artes gráficas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez - Ediciones Pirámide (Col. Biblioteca del libro, U).
- Ellenbecker, T. (1997). Prevención de las lesiones de hombro y codo en tenistas. *ITF Coaches Review*, 13, 9-10.
- Escuela Nacional de Maestría de Tenis. (1999). Código ético de los profesionales de la enseñanza del tenis (pp. 6-7). Madrid: Autor.
- Escuela Nacional de Maestría de Tenis. (2001). [Webs.sportsya.es/maestenis](http://webs.sportsya.es/maestenis).

- Evans, J. (1986). *Physical education, sport, and schooling. Studies in the sociology of physical education*. Londres: The Falmer Press.
- Espartero, J., y Gutiérrez, C. (2000). *Pasado y presente de la regulación de las enseñanzas y titulaciones deportivas en España*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura.
- Ezquerro, M. (1997). *El estilo cognitivo reflexividad-impulsividad en el ámbito del deporte*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento de Psicología de la Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.
- Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura. (1998). *Guía Académica Curso 1998/1999*. Cáceres: Autor.
- Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura,. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. (1999). Programa de la asignatura “Iniciación a los Deportes de Raqueta”. Curso académico 1999/2000.
- Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. (1999). Programa de la asignatura “Especialización Deportiva en Tenis”. Curso académico 1999/2000.
- Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. (1999). Programa de la asignatura “Alto rendimiento en Tenis”. Curso académico 1999/2000.
- Facultad de Educación Física y Deportes de la Universidad Europea de Madrid. (1999). Programa de la asignatura “Fundamentos de los Deportes. Tenis”. Curso académico 1999/2000.
- Facultad de Educación Física y Deportes de la Universidad Europea de Madrid. (1999). Programa de la asignatura “Especialización Deportiva I. Tenis”. Curso académico 1999/2000.
- Facultad de Educación Física y Deportes de la Universidad Europea de Madrid. (1999). Programa de la asignatura “Especialización Deportiva II. Tenis”. Curso académico 1999/2000.
- Fazeli, H., y otros (1991). Tratamiento del factor humano en la investigación sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria. En *Actas Primer Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria* (pp. 87-97). Cádiz: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Federação Portuguesa de Ténis. (1996). *Manual do Treinador. Nivel I*. Lisboa: Autor.
- Federação Portuguesa de Ténis. (1996). *Manual do Treinador. Nivel II*. Lisboa: Autor.
- Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis. (1998). Curso de Monitor. Madrid: Autor.

- Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis. (1998). *Curso de Entrenador*. Madrid: Autor.
- Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis. (1998). *Curso de Profesor*. Madrid: Autor.
- Federación Extremeña de Tenis. (2001). *Calendario. Competiciones Oficiales 2001*. Cáceres: Caja Duero.
- Federación Internacional de Tenis. (1991). *Mini-tenis. Desarrollo de la base*. Madrid: Gymnos.
- Federación Internacional de Tenis. (1993). *Entrenamiento de tenis para niños y jóvenes*. Madrid: Gymnos.
- Federación Internacional de Tenis. (1998). *Manual para Entrenadores de Primer Nivel* (Manual elaborado con el apoyo de la Comisión de entrenadores de la "FIT" (1994-1995) y los departamentos de enseñanza de las Federaciones Nacionales de algunas de las principales potencias tenísticas del mundo). Autor
- Federación Internacional de Tenis. (1998). *Manual de Treinadores de Primeiro Nivel* (Manual elaborado con el apoyo de la Comisión de Entrenadores de la "FIT" (1994-1995) y los departamentos de enseñanza de las Federaciones Nacionales de algunas de las principales potencias tenísticas del mundo). Autor.
- Fédération Française.de Tennis, Direction Technique Nationale. (1988). *Document n° 1. Les Diferentes Étapes de la Détection Fédérale*. Paris.
- Fédération Française.de Tennis, Direction Technique Nationale. (1988). *Document n° 2. La Detection - Les Tests de L'ecole de Tennis*. Paris.
- Fédération Française.de Tennis, Direction Technique Nationale. (1988). *Document n° 3. Organisation Federale de L'enseignement dans le Club*. Paris.
- Fédération Française.de Tennis, Direction Technique Nationale. (1988). *Document n° 4. L'éentraînement physique. L'éentraînement physique du Joueur de Tennis de 9 à 17 Ans*. Paris.
- Federação Portuguesa de Tenis. (1995). *Formação de jogadores e treinadores em Portugal*. Lisboa: Autor
- Feiman-Nemser, S. (1990). *Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives*. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). Nueva York: MacMillan.
- Fernández, E. (1995). *Actividad Física y Género. Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.

- Fernández, L. (1988). *Savoir gagner: La réussite en comopetition*. París: Amphora.
- Fernández, S. (1990). *La Educación Física en el sistema educativo español. Currículum y formación del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Fernández, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Granada, Universidad de Granada.
- Fernández, J. S., y Rojas, A. J. (1998a). El informe de investigación. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 179-197). Madrid: Síntesis (Psicología).
- Fernández, J. S., y A. J. Rojas, A. J. (1998b). Trabajo de campo. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 155-168). Madrid: Síntesis (Psicología).
- Ferreira, V., y Rodrigues, J. (1997). O Perfil Comportamental de Diferentes Treinadores de Ginástica de Trampolins. En P. Sarmiento, F. Mendes, A. Rosado, A. Pereira, C. Colaço, R. Pina, J. Rodrigues, V. Ferreira y P. Rodrigues, *Pedagogia do Desporto. Estudos 5* (pp. 91-100). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. París: Human Kinetics Publishers.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Madrid: Paidós.
- Florido, E. (1996). Los centros de tecnificación. La planificación de la preparación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 44-45, 71-75.
- Fraayenhoven, F. (1991). Acción táctica en tenis. Ponencia presentada en el 3.^{er} Seminario monográfico sobre táctica de la RFET. La Manga, Murcia.
- Fraile, A. (1993a). Un modelo de formación colaborativa. En *II Encuentro Unisport: Investigación alternativa en Educación Física*. Málaga: Unisport.
- Fraile, A. (1993b). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filosofía, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social.
- Fraile, A. (2000). Factores obstaculizadores y facilitadores en la formación del profesorado de Educación Física. En O. R. Contreras (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. Vol. II* (pp. 95-108). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Colección Estudios).

- Frankel, M. (1983). Sampling Theory. En P. H. Rossi, J. P. Wright y A. B. Anderson (Eds.), *Handbook of survey research* (pp. 21-67). Quantitative Studies in Social Relations. Orlando, Florida: Academic Press.
- Freedman, M. (1978). Follow-up of physical education graduates from a teacher preparation program: A descriptive analysis. Tesis doctoral inédita. Ohio State University.
- Frey, J. H. (1983). *Survey research by telephone* (2.^a ed.). Newbury Park, California: Sage.
- Fuentes, J. P. (1999). Entrenamiento integral en el tenis de competición. En D. Sanz y P. del Río (Coords.), *Actas del Congreso Nacional de Tenis: Entrenamiento en alto rendimiento* (pp.23- 38). Logroño: Universidad de la Rioja, Área Docente de la Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Fuentes, J. P., Cervelló, E., Del Villar, F., Gusi, N., y Moreno, F. J. (1999). *Enseñanza y entrenamiento del tenis: Fundamentos didácticos y científicos*. Cáceres, Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Fuentes, J. P., y Gusi, N. (1996). *Iniciación jugada a la técnica y a la táctica en el tenis. Espacios reducidos y poco material*. Cáceres: Copegraf.
- Fuentes, J. P., y Macías, M. (Coords.). (2000). *Libro de Actas del I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Vols. I y II. Cáceres, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura
- Fuller, F., y Bown, O. (1975). Becoming a Teacher. En K. Ryan (Ed.), *Teacher education, the 47th yearbook of the NSSE, part II*. Chicago: Rand McNally.
- Gage, N. (1972). *Teacher effectiveness and teacher education*. Palo Alto, California: Pacific Books.
- Galiano, D., Escoda, J., y Pruna, R. (1996). Aspectos fisiológicos del tenis. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 44-45, 115-121.
- Gallach, J. E. (1997). *Control de la intensidad de la actividad deportiva de jugadores de tenis*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Departamento de Metodología, Psicobiología y Psicología Social.
- García, E. (1997). Relaciones entrenadores-deportistas y motivación en el deporte infantil y juvenil. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 48, 104-108.
- García, H. M. (1993). *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- García, H. M. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: Problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.

- García, H. M. (2000). Modelos de prácticas en la formación de profesores. En O. R. Contreras (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. Vol. I* (pp. 139-151). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Colección Estudios).
- García, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy: Marfil.
- García, M. (1993). La entrevista. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- García, S. (1997). *Satisfacción e insatisfacción del profesorado de Educación Física de la región de Murcia en relación al plan de extensión de la Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- García, J. A., Ávila, F., y Moreno, F. J. (2000). Jerarquizar la información: Un medio para orientar la intervención del docente en Educación Física y deportiva. En O. R. Contreras (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. Vol. II* (pp. 109-117). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Colección Estudios).
- García, J. A., Damas, J. S., y Fuentes, J. P. (2000). *Entrenamiento en balonmano, voleibol y tenis*. Badajoz: Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación – Universitas Editorial.
- García, J. M., Navarro, M., y Ruiz, J. A. (1996). *Planificación del entrenamiento deportivo*. Madrid: Gymnos (Colección Entrenamiento Deportivo).
- Generosi, M. R. (1994). *El profesorado en los programas de iniciación al Baloncesto. Análisis empírico y propuesta pedagógica*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Gilmore, S. K., y Fraleigh, P. W. (1993). *Style Profile for Communication at Work*. Eugene, Oregon: Friendly Press.
- Giménez, F. (2000). *La formación del entrenador de iniciación al baloncesto en Andalucía: Seminario de Formación y Estudio de Casos*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas.
- Gimeno, J. (1982a). La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB. *Revista de Educación*, 269, pp. 77-89.
- Gimeno, J. (1982b). El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado. Ponencia presentada al Simposio Internacional de Didáctica. Murcia.

- 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 Fernández, M. (1980). *La Formación del Profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Godinho, M. (1986). Estudo da estratégia perceptiva visual: Influência das variáveis nível de prática e situação de jogo. *Motricidade Humana*, 1, 3, 57-77.
- Goldberger, M. (1983). The Behavior Analyse Toot (BAT). En P. Darts, V. Mancini y D. Zakrajsek (Eds.), *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education* (pp. 71-75). Champaign, Illinois: Leisure Press.
- Gonçalves, C. (1987). Formação de Treinador no âmbito da Pedagogia do Desporto. *Horizonte*, 4, 20, 63-69.
- González, M. A. (1995). *Atribución causal e intervención pedagógica en el marco educativo. Un estudio centrado en el ámbito de la Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- González, A, Padilla, J. L., y Pérez, C. (1998a). La calidad de la encuesta. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 199-214). Madrid: Síntesis (Psicología).
- González, A., y Padilla, J. L. (1998b). La entrevista. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 141-153). Madrid: Síntesis (Psicología).
- Gorden, R. L. (1980). *Interviewing: Strategy, techniques and tactics*. Illinois: The Dorsey Press.
- Gore, J. (1987). Reflecting on Reflective Teaching. *Journal of Teacher Education*, 33-38.
- Gorospe, G. (1998). *Observación y análisis en el tenis de individuales: Aportaciones del análisis secuencial y de las coordenadas polares*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Graça, A. (1998). Observação e Correção de Tarefas. *Treino Desportivo*, 1, 2, 3-8.
- 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 E.T.U. study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3-14.
- Granda, J. (1996). *Análisis de la fase interactiva 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 años de docencia). Aportaciones para una propuesta en el currículum formativo inicial de maestros especialistas en Educación Física. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.*
- 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.
- Groppel, J. (1984). Biomecánica: Teoría y práctica. En *Simposium F. Europea / F. Internacional. Marbella* (pp.2-10). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional Maestría de Tenis.
- Groppel, J. L. (1989). Periodización en el tenis. En *Simposium F. Europea / F. Internacional. Garmish* (pp 24-28). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Groppel, J. L. (1997). Ingesta de líquidos en jugadores de tenis. *ITF Coaches Review*, 11, 6-7.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness or Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75-92.
- Guilherme, J., Pinto, J., y Barreiros, J. (1999). Observação de Comportamentos: Uma Síntese Metodológica. En P. Sarmento, A. Rosado, C. Silva, J. Rodrigues, R. Pina, F. Mendes, J. Guilherme, J. Pinto, J. Barreiros, A. Leça-Veiga, V. Ferreira, L. Moreira y F. Tavares, *Pedagogia do Desporto. Estudos 6* (pp. 77-99). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte. (Se trata de un trabajo presentado en el ámbito del *II Mestrado em Desenvolvimento da Criança (Desenvolvimento Motor) para a cadeira de "Técnicas de Avaliação em Desenvolvimento Motor" sob a responsabilidade do Prof. João Barreiros*).
- 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.
- Gusi. N. (1999). La preparación física del tenista. En J. P. Fuentes, E. M. Cervelló, F. Del Villar, N. Gusi y F. J. Moreno, *Enseñanza y entrenamiento del tenis. Fundamentos didácticos y científicos* (pp. 109-144). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Hall, C., y Pongrac, J. (1983). *Movement imagery Questionnaire*. Londres, Ontario: University of Western Ontario.
- Hansen, M. H., Hurwitz, W. N., y Madow, W. G. (1993). *Sample surveys. Methods and theory. Vol 1: Methods and applications. Serie Wiley Classics Library*. Nueva York: John Wiley.

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Harvatopoulos, Y., Livan, Y. F., y Sarnin, Ph. (1992). *El arte de la encuesta. Principios básicos para no especialistas*. Bilbao: Deusto.
- Hasler, H., y otros. (1991). *Tenis: Percevoir-decider*. *Macolin*, 48, 4, 2-4.
- Hebrard, A. (1974). *Les limites de la démonstration*. *Annales de l' Enseps*, 5.
- Hernández, J. L. (1992). *Profesorado de Educación Física y currículo. Estudio acerca de las perspectivas del profesorado de la comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del sistema educativo*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.
- Hernández, J. L. (2000). *El futuro de la formación del profesorado de Educación Física*. En O. R. Contreras (Coord.). *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. Vol. I* (pp. 95-110). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Colección Estudios).
- Hernández, J. L., y Velázquez, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*: Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández, M. (1998). *Deportes de raqueta*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Hernández, M. (1998). *El tenis como deporte recreativo*. En M. Hernández, *Deportes de raqueta* (pp. 123-159). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Superior de Deportes.
- Heyns, R. W., y Zander, A. F. (1959). *L'observation du comportement de groupe*. En L. Festinger y D. Katz (Eds.), *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales, vol. II* (pp. 434-437). París: P.V.F.
- Hodge, K. (1989). *Preparación para el partido*. *Boletín Técnico*. Federación Española de Rugby, 12, 176-184.
- Hoinville, G., y Jowell, R. (1978). *Survey Research Practice*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Hue, C. (1995). *Una propuesta para la formación permanente: La opinión del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Hunsicker, P., y Reiff, G. G. (Eds.). (1976). *Youth Fitness Test Manual* (Ed. rev.). Washington: AAHPER.
- Hutton, P. F. (1990). *Survey research for managers: How to use surveys in management decision-making*. Londres: Macmillan.

- Hycner, R. H. (1985). Some Guidelines for the Phenomenological Analysis of Interview Data. *Human Studies*, 8, 279-303.
- Ibáñez, S. J. (1996). *Análisis del proceso de formación del entrenador de Baloncesto*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Ibáñez, S. J. (1997a). Variables que afectan al establecimiento de los modelos de entrenador de baloncesto. *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, 35-42.
- Ibáñez, S. J., Delgado, M. Á., Lorenzo, M., Del Villar, F., y Rivadeneira, M. L. (1997). Análisis de la formación del entrenador deportivo. El entrenador de baloncesto. En J. L. Hernández, *Experiencias de formación de docentes y entrenadores en el ámbito de la actividad física y el deporte* (pp. 83-130). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Superior de Deportes (Serie Icd de Investigación en Ciencias del Deporte, núm. 15).
- 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 (Coords.), *Libro de Actas del I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Vol. II* (pp. 215-225). Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- Ibáñez, S. J., y Medina, J. (1999). Relaciones entre la formación del entrenador deportivo y la formación del profesor de Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 56 (Monográfico de Educación Física y Deportes), 39-45.
- Imbernón, F. (1993a). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (Coord.). (1993b). *La formación permanente del profesorado en los países de la C.E.E.* Barcelona: ICE, Horsori.
- Instituto Nacional de Educación Física, adscrito a la Universidad Politécnica de Madrid. (1996). Plan de estudios de licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
- Instituto Vasco de Educación Física de la Universidad del País Vasco. (1999). Programa de la asignatura "Fundamentos de los Deportes. Tenis". Curso académico 1999/2000.
- Instituto Vasco de Educación Física de la Universidad del País Vasco. (1999). Programa de la asignatura "Estructura del Tenis". Curso académico 1999/2000.
- Instituto Vasco de Educación Física de la Universidad del País Vasco. (1999). Programa de la asignatura "Iniciación al Tenis en sus Diferentes Ámbitos de Aplicación". Curso académico 1999/2000.

- International Tennis Federation. (2000). *Davis Cup by Nec. Spain takes its place in history*.
- Jacinto, J. (1989). *Padrões de intervenção dos Professores de Educação Física: Estudo dos Actos Pedagógicos numa Unidade de Ensino*. Tesis de Mestrado. Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación.
- Jiménez, C., López-Barajas, E., y Pérez, R. (1987). *Pedagogía experimental II. Tomo I*. Madrid: UNED.
- Joice, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. En K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (pp. 111-145). Chicago: NSSE.
- Jones, C. M., y Miles, T. R. (1978). Use of advance cues in predicting the flight of a lawn tennis ball. *Journal of Human Movement Studies*, 4, 231-235.
- Kalton, G. (1987). *Introduction to survey sampling*. Beverly Hills, California: Sage.
- Kenneth, G., 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.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of Behavioural Research* (3.^a ed.). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kirk, D. (1986a). Beyond the limits of the theoretical discourse in teacher education: Toward 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, 4, 230-246.
- Kirk, R. G. (Dir.). (1972). *Statistical issues: a reader for the behavioral sciences*. Wadsworth Publishing.
- Kirmayr, C. (1999). Entrenando a jugadoras Top Ten. En *I Simposium Ibérico* (pp. 62-66). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Kish, L. (1982). *Muestreo de encuestas*. México: Trillas.
- Laborinha, L. (1990). *Por un instrumento de análisis de los comportamientos orales de los profesores de Educación Física en sus clases. Propuesta de un sistema de indicadores para el análisis del abordaje humanista-nivel latente (SIADAH / NL-90)*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía y Didáctica.

- Lacy, A., y Darst, P. (1987). The Arizona State University Observation Instrument (ASUOI). En P. Darts, V. Mancini y D. Zakrajsek (Eds.), *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education* (pp. 369-377). Champaign, Illinois: Leisure Press.
- Lamarche, P., y L. Cayer (1989). Modelo de desarrollo específico para el tenis. En *Simposium F. Europea / F. Internacional. Garmish* (pp. 44-102). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional Maestría de Tenis.
- Lansing, J. B., Ginsberg, G. P., y Braaten, K. (1961). *An Investigation of Response Error*. University of Illinois, Bureau of Economic and Business Research.
- Laubach, S. (1983). The BESTPED system. En P. Darts, V. Mancini y D. Zakrajsek (Eds.), *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education* (pp. 242-262). Champaign, Illinois: Leisure Press.
- Lavrakas, P. J. (1987). *Telephone survey methods. Sampling, selection and supervision*. Beverly Hills, California: Sage.
- Lawson, H. A. (1983). Paradigms or research on teaching and teachers. En T. Templin y J. Olso (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 339-358). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Lazarsfeld, P. F., y otros. *The language of social research*. Nueva York: The Free Press.
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Barcelona: Paidós.
- Lenhert, A. (1986). Zu Einigen wissenschaftstheoretischen Fragen des Gegenstandes der Theorie und Methodik des Trainings und ihrer Stellung in der Sportwissenschaft. *Theorie und Praxis des Körperkultur*. Leipzig, 5, 35, 345-354.
- Levy, P. S., y Lemeshow, S. (1991). *Sampling of populations. Methods and applications. Wiley Series in probability and mathematical statistics: Applied probability and statistics section*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Ley 77/1961, de 23 de diciembre (Jefatura del Estado). Educación Física. Funciones de la Delegación Nacional (BOE núm. 309, de 27 de diciembre de 1961).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990).
- Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte (BOE núm. 249, de 17 de octubre de 1990).
- Lin, Nam (1976). *Foundations of Social Research*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lininger, Ch. A., y Warwick, D. P. (1984). *La encuesta por muestreo: Teoría y práctica*. México: Compañía Editorial Continental.

- Liston D. P., y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Li-Wei, Z., Qi-Wei, M., Orlick, T., y Zitzelsberger, L. (1992). The effect of mental imagery training on performance enhancement with 7-10 year-old children. *The Sport Psychologist*, 6, 230-241.
- Llana, S. (1997). *Análisis del calzado técnico de tenis atendiendo a criterios epidemiológicos de confort y biomecánicos*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Departamento de Metodología, Psicobiología y Psicología Social.
- Locke, L., y Woods, S. (1982). Teacher Enthusiasm! *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 3, 3-14.
- Loehr, J. E. (1990). *El juego mental*. Madrid: Tutor.
- Loehr, J. E. (1991). *Mental toughness training*. Carolina del Sur: United States Professional Tennis Registry.
- Lombardo, B. (1987). The Lombardo Coaching Behavior Analysis System (LOCOBAS). En P. Darts, V. Mancini y D. Zakrajsek (Eds.), *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education* (pp. 353-359). Champaign, Illinois: Leisure Press.
- Looft, W. R. (1971). Egocentrism and social interaction in adolescence. *Adolescence*, 6, 485-494.
- López, I. (1993). La investigación – acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 71-92.
- López, J. (1994). *Entrenamiento temprano y captación de talentos*. Comunicación presentada en el Congreso Nacional de Educación Física. Madrid: INEF.
- López, J. L., y otros (Dirs.). (1990) *Educación Física Escolar (Temario desarrollado para las Oposiciones a los Cuerpos Docentes de Profesores de Enseñanzas Medias y de E.G.B. en Educación Física*. Madrid: Esteban Sanz Martínez.
- López, J. M. (1996). *Algunos factores influyentes en el conocimiento y desarrollo profesional de los docentes de Educación Física en Educación Primaria y E.G.B. de la enseñanza pública de la provincia de Jaén*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Departamento de Educación Física y Deportiva.
- López, J. M. (2000). Formación permanente y ejercicio profesional de los maestros/as especialistas en Educación Física de las cinco primeras promociones (1993-97) de la E.U. de Formación del Profesorado y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén. En O. R. Contreras (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. Vol. I* (pp. 405-413). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Colección Estudios).

- Loth, J. P. (1984). El entrenamiento en el tenis. En J. P. Cousteau, *Medicina del tenis* (pp. 8-12). Barcelona: Masson.
- Mabry, C. (1986). Sesión práctica de entrenamiento. En *I Simposium Int. Prof. Enseñanza. Barcelona* (pp.71-78). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional Maestría de Tenis.
- MacCurdy, D. (1986). Planificación del entrenamiento según la edad. En *II Simposium Int. Prof. Enseñanza. Valencia* (pp. 163-171). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional Maestría de Tenis.
- MacCurdy, D., y otros. (1989). La selección de talentos en tenis. En *Simposium F. Europea / F. Internacional. Garmish* (pp. 20-23). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Madden, C., y Evans, L. (1993). The effect of coaching communications on game outcome in Australian rules football. En S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira y A. Paula-Brito (Eds.), *Psicologia do Desporto: uma perspectiva integrada. Actas del 8.º Congresso Mundial* (pp. 252-256). Lisboa.
- Madella, A. (1987, Enero-Febrero). ¿Para qué los n.º en el entrenamiento? *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 1, 1, 3-13.
- 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.
- Manheim, H. L. (1982). *Investigación sociológica. Filosofía y Métodos*. Barcelona: CEAC.
- 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. 1-97). Madrid: Síntesis (Psicología).
- Manzano, V., y González, A. (1998). Selección del encuestado. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.) (1998), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 99-113). Madrid; Síntesis (Psicología).
- Manzano, V., Rojas, A. J., y Fernández, J. S. (1996). *Manual para encuestadores*. Barcelona: Ariel.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- Marcelo, C. (1994). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB (serie HE-Investigación e Innovación Educativa).

- 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 de la Universidad de Sevilla.
- Margets, A. (1996). Planificación del entrenamiento: las diferentes etapas del tenista. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 44-45, 81-86.
- Marín, R. (1980). El contenido de la formación del profesorado. *La Investigación Pedagógica y la Formación de Profesores*, 421-437.
- Martens, R. (1987). *Coaches' guide to sport psychology*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Martens, R. (1999). Os grandes treinadores são grandes comunicadores e motivadores. *Acta do Seminário Internacional treino de jovens* (pp. 5-16). Lisboa: Secretaria de Estado do Desporto, Centro de Estudos e Formação 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.
- 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, Illinois: Human Kinetics.
- Martínez, R. (1995a). Las decisiones posteriores al muestreo. En M. T. Anguera y otros (Eds.), *Métodos y técnicas de investigación en Psicología* (pp. 485-510). Madrid: Síntesis (Psicología).
- Martínez, R. (1995b). Diseños muestrales probabilísticos. En M. T. Anguera y otros (Eds.), *Métodos y técnicas de investigación en Psicología* (pp. 433-484). Madrid: Síntesis (Psicología).
- Martínez, L., Vaca, M., y Barbero, J. I. (1996). La Educación Física en la escuela comprensiva. *Revista de Educación*, 311, 7-12.
- Martínez de Sousa, J. (1981). *Diccionario de tipografía y del libro* (2.^a ed.). Madrid: Paraninfo.
- Martínez de Sousa, J. (1987). *Diccionario de ortografía técnica. Normas de metodología y presentación de trabajos científicos, bibliológicos y tipográficos*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez - Ediciones Pirámide (Col. Biblioteca del libro, Serie "Maior", J).
- Martínez de Sousa, J. (1989). *Diccionario de bibliología y ciencias afines*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ediciones Pirámide (Col. Biblioteca del libro, S).

- Martínez de Sousa, J. (1999). *Manual de edición y autoedición* (Reimpresión de la edición de 1994). Madrid: Pirámide.
- Martínez de Sousa, J. (2000). *Manual de estilo de la lengua española*. Gijón: Trea (Col. Biblioteconomía y Administración Cultural - 38).
- Matveiev, L. P. (1989). *El proceso del entrenamiento deportivo*. Buenos Aires: Stadium.
- McCallum, J. (1987). Videotape is on a roll. *Sports Illustrated*, 136-144.
- McGehee, R. V. (1981). Discussion of 'A practical tennis serve test: measurement of skill under simulated game condition'. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 2, 294-595.
- McKenzie, T. (1986). Analysis of the Practice Behavior of Elite Athletes. En M. Piéron y G. Graham (Eds), *Sport Pedagogy* (pp. 117-121). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Mediero, L. (1991). *Iniciación al tenis con Luis Mediero*. Madrid: Tutor.
- 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. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.
- Medina, J., y Ibáñez, S. J. (2000). Aportaciones desde la formación del profesor de educación física hacia la formación del entrenador deportivo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 7, 3, 5-12.
- Meinel, K. (1960). *El aprendizaje motriz*. Olimpia.
- Merton, R. K., y Kendal, R. L. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-57.
- Mesquita, I. (1996). Pedagogía. En *Manual do Treinador. Nivel II* (pp. 1-24). Lisboa: Federação Portuguesa de Tenis.
- Mestre, J. A. (1995). *Planificación deportiva*. Barcelona: INDE.
- Metzler, M. (1983). Using academic learning time in process product studes with experimental teaching units. En T. Templin y J. Olso (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 185-196). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Meyer, D. L. (1968). *Las estadísticas en la educación*. Buenos Aires: Troquel.
- Miller, T. W. (1982). Assertiveness Training for Coaches: The Issue of Healthy Communication between Coaches and Players. *Sport Psychology Today*, 4, 2, 107-114.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Educación Física. Secundaria Obligatoria*: Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Moliner, M. (1988). *Diccionario de uso del Español*. Madrid: Gredos (Biblioteca Románica Hispánica, V. Diccionarios, 5).
- Montaner, A. (1999). *Prontuario de bibliografía. Pautas para la realización de descripciones, citas y repertorios*. Gijón: Trea (Col. Biblioteconomía y Administración Cultural - 34).
- Montero, L. (1985). *Modelos de profesor y formación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Morales, J. (1996). *Estudio diferencial de la velocidad de anticipación en deportes de habilidad abierta. Variables influyentes*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Moreno, F. J. (1996). *Desarrollo de un sistema automatizado para el entrenamiento de habilidades motoras abiertas. Aplicación al entrenamiento del resto en tenis*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Departamento de Educación Física y Deportiva.
- Moreno, F. J., Oña, A., y Martínez, M. (1999). Habilidades motoras abiertas y su aprendizaje. *Habilidad Motriz, Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13, 9-16.
- Moreno, M. I. (1997). La formación básica del entrenador deportivo en la edad escolar. En M. Á. Delgado (Coord.), *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente* (pp. 197-203). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Moreno, P. (2001). *Análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición*. Universidad de Extremadura, Facultad de Ciencias del Deporte, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- Moreno, P., Fuentes, J. P., Sanz, D., y Ramos, L. A. (2000). La formación inicial del profesorado de Educación Física ante las posibilidades de especialización. Propuesta de practicum en rendimiento deportivo: Voleibol. En O. R. Contreras (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. Vol I* (pp. 431-440). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Colección Estudios).
- Moreno, P., Santos, J., Fuentes, J. P., y Del Villar, F. (2000). Análisis de la conducta verbal del entrenador durante la competición. Perspectivas de aplicación en voleibol. En J. P. Fuentes y M. Macías (Coords.), *Libro de Actas del I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Vol. II* (pp. 247-255). Madrid: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.

- Morsy , M. A. F. (1989). *Multivariate sampling models*. Ann Arbor, Michigan: UMI Dissertations Services.
- Mosston, M., y Ashworth, S. (1993). *La Enseñanza de la Educación Física. La Reforma de los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea (Colección Herakles. Educación Física y Entrenamiento).
- Moure, J. (1996). Planificación del entrenamiento. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 44-45, 87-93.
- Moure, J., Andrade, J. C., y Arranz, J. A, (1988). Ejercicios en progresión. En *III Simposium Int. Prof. Enseñanza. Madrid* (pp.14-49). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional Maestría de Tenis.
- Muller, E. (1990). Test de habilidad motriz para la selección de talentos en tenis. En *Simposium de entrenadores de la Federación Europea de Tenis. Norwich (Gran Bretaña)* (pp. 2-15). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Murphy, J., Weil, M., y McGreal, T. L. (1986). The basic practice model of instruction. *The Elementary School Journal*, 87, 1, 83-96.
- Nadori, L. (1987). El entrenamiento de construir. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 1, 3, 9-17.
- Nicolete da Silva, C. A. (1994). *Formación continuada de los profesores de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Nick Bollettieri International Coaches Association Tennis. (1996). Bradenton, Florida: Autor (España. Club Las Lomas. Madrid, Abril 1997).
- Noelle, E. (1970). *Encuestas en la sociedad de masas. Introducción a los métodos de la Demoscopia*. Madrid: Alianza (El Libro de Bolsillo).
- Núñez, J. L. (1997). *Personalidad y Motivación del Jugador de Tenis*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Didácticas Especiales.
- Ody, J. (1983). La preaction en tenis. *Motricité Humaine*, 1, 2, 59-66.
- Olivera J. (2001). El INEFC de Barcelona cumple 25 años. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 3-4.
- Orden de 7 de junio de 1945, que regula el Estatuto Orgánico de la Delegación Nacional de Deportes.
- Orden de 21 de febrero de 1996 de convocatoria para el año 1996 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (BOE núm. 51, de 28 de febrero de 1996).

- Orden de 13 de marzo de 1996, por la que el Ministro de Educación designa a los miembros del Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (BOE núm. 68, de 19 de marzo).
- Orden de 30 de octubre de 1996, por la que se resuelve la concesión de financiación para proyectos de evaluación presentados en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (BOE núm. 270, de 8 de noviembre de 1996).
- Orden de 20 de abril de 1998 de convocatoria para el año 1998 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (BOE núm. 101, de 28 de abril de 1998).
- Orden de 17 de junio de 1998, por la que se resuelve la convocatoria de 2º de abril de 1998 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (BOE núm. 150, de 24 de junio de 1998).
- Orden de 5 de julio de 1999. Títulos académicos y profesionales-Deportes. Completa los aspectos curriculares y los requisitos generales de las formaciones en materia deportiva a los que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre (RCL 1998, 179) (BOE núm. 167, de 14 de julio de 1999).
- Orden de 30 de julio de 1999. Títulos académicos y profesionales-Deportes. Regula el procedimiento para el reconocimiento de las formaciones de entrenadores deportivos a las que se refiere el artículo 42 y la disposición transitoria primera del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre (RCL 1998, 179) (BOE núm. 192, de 12 de agosto de 1999).
- Orden de 8 de noviembre de 1999. Consejo Superior de Deportes. Crea la Comisión para la Aplicación Homogénea del Proceso de Homologación, Convalidación y Equivalencia de las Formaciones de Entrenadores Deportivos conforme a lo dispuesto en el Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre (RCL 1998, 179) (BOE núm. 272, de 13 de noviembre de 1999).
- Ortiz, M. (1999). *Descripción y análisis de algunas destrezas comunicativas no verbales. Estudio de casos en la formación inicial en el maestro especialista en Educación Física*. Tesis doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- Ostle, B. (1970). *Estadística aplicada. Técnicas de la estadística moderna, cuándo y dónde aplicarlas*. México: Limusa-Wesley.
- 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 (Psicología)
- Palmi, J. (1991). *La imatgeria (imagery) com a tècnica i programa d'intervenció psicològica en l'esport*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Parier, J. (1993). *Lesiones del tenista*. Barcelona: Ciba-Geigy.

- Parlebas, P. (1981). *Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- Partington, J. T. (1989). Para ser um treinador completo. *Treino Desportivo*, 13, 30-37.
- Pascual, C. (1994a). *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Pascual, C (1994b). Hacia una aclaración conceptual de la formación del profesorado de Educación Física basada en la reflexión. En *Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación* (pp. 245-248). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Pascual, C (1997). Análisis contextual de la formación del profesorado de Educación Física. *Revista de Educación*, 313, 161-178.
- Patton, M. Q. (1983). *Qualitative Evaluation Methods*. Londres: Sage Publications.
- Paula, A. (1998). *Observação Directa e Sistemática do Comportamento*. Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Ciencias de la Motricidad.
- Peire, T. (1998). La formación reglada de los técnicos del deporte en el ámbito universitario y no universitario. Legislación y reglamentación. *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y Escuelas de Magisterio*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Pereira, A., Sarmiento, P., y Colaço, C. (1997). A Relação Treinador-Atleta. Estudo dos Comportamentos de Entusiasmo em Voleibol. En P. Sarmiento, F. Mendes, A. Rosado, A. Pereira, C. Colaço, R. Pina, J. Rodrigues, V. Ferreira y P. Rodrigues, *Pedagogia do Desporto. Estudos 5* (pp. 51-69). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.
- Pérez, A. (1992a). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Pérez, A. (1992b). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. Ponencia presentada al *Congreso sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela.
- Pérez, A. (1995). Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En AA.VV. (Eds.), *Actas del Congreso Internacional de Didáctica: Volver a Pensar la Educación. Vol. II* (pp. 339-353). Madrid: Morata.

- Pérez, V. (1999). *El cambio de actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud: Una investigación con estudiantes de Magisterio especialistas en Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Pérez, C., Rojas, A. J., y Fernández, J. S. (1998). Introducción a la investigación social. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 17-29). Madrid: Síntesis (Psicología)
- Phillips, A., 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 méthodologie des activités physiques*. Lieja, Universidad de Lieja.
- Piéron, M. (1982a). Behaviors of low and high achievers in physical education classes. En M. Piéron, M. y J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education* (pp. 53-60). Lieja: AIESEP.
- Piéron, M. (1982b). Effectiveness of teaching a psychomotor task. Study into a micro-teaching setting. En M. Piéron y J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education* (pp. 78-89). Lieja: AIESEP
- Piéron, M. (1986). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: Observation et Recherche*. Lieja: Universidad de Lieja, Prensas de la Universidad de Lieja.
- Piéron, M. (1988a). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Piéron, M. (1988b). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: Observation et Recherche*. Lieja: Universidad de Lieja, Prensas de la Universidad de Lieja.
- Piéron, M. (1988c). *Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Málaga: Unisport.
- Piéron, M. (1988d). La relation pédagogique d'entraînement. *Sport*, 121, 12-17.
- Piéron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner* (Dossiers EPS, núm. 16). París: Éditions Revue EPS.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE (Colección "La Educación Física en... Reforma").
- Piéron, M., y Bozzi, G. (1988). La relation pedagogique d'entraînement. Etude en Basket-ball. *Sport*, 121, 18-24.
- Piéron, M., y Cloes, M. (1981). Interactions between teachers and students in selected sports activities: The student as a starting point. *Artus*, 9/11, 185-188.
- Piéron, M., y Delmelle, R. (1982). Augmented feedback in teaching physical education: Responses from students. En M. Piéron y J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in Physical Education* (pp. 141-150). Lieja: AIESEP.

- Piéron, M., y Georis, A. (1983). Comportements d'enseignants et interactions avec leurs élèves, observation dans l'enseignement de la "modern danse". *Revue de l'Éducation Physique*, 23, 4, 42-45.
- Piéron, M., y Piron, J. (1981). Recherches de critères d'efficacité de l'enseignement d'habilités motrices. *Sport*, 24, 144-161.
- Piéron, M., y Renson, D. (1988). La relation pédagogique d'entraînement. Étude en Football. *Sport*, 121, 25-30.
- Pimentel, J. A. (1996). *Análise do comportamento dos alunos mais dotados e menos dotados em diferentes jogos desportivos colectivos*. Tesis de Master. Universidad Técnica de Lisboa.
- Pina, R., y Rodrigues, J. (1997). Análise do comportamento do treinador em competição. Estudo dos episódios de informação em voleibol. En P. Sarmento, F. Mendes, A. Rosado, A. Pereira, C. Colaço, R. Pina, J. Rodrigues, V. Ferreira, y P. Rodrigues, *Pedagogia do Desporto. Estudos 5* (pp. 71-89). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.
- Pintor, D. (1989). Objetivos y contenidos de la formación deportiva. En J. L. Antón (Coord.), *Entrenamiento deportivo en la edad escolar* (pp. 155-185). Málaga: Junta de Andalucía/Universidad Internacional Deportiva de Andalucía (Colección Unisport).
- Platonov, V. P. (1994). I principi della preparazione a lungo termine, *SDS*, 13, 30.
- Pöhlmann, R. (1975). *Motorisches lernen*. Berlín: Sportverlag.
- Pons, I. (1993). *Programación de la investigación social*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) (Cuadernos Metodológicos).
- Prat, J. A. (1986). Perfil del jugador de tenis. En *I Simposium Int. Prof. Enseñanza. Barcelona* (pp. 31-69). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Prata, C. (1998). Treinador de jovens. Ideas, formação, problemas. *Treino Desportivo*, 1, 11-14.
- Quinn, A. (1991a). Diseño de un programa individual de acondicionamiento físico. En *Simposium F. Europea/ F. Internacional. Dublín* (pp.85- 99). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Quinn, A. (1991b). Entrenamiento de flexibilidad para el tenis. En *Simposium F. Europea/ F. Internacional. Dublín* (pp.49- 63). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Quintillan, G. (1992). El comportamiento no verbal de Entrenamiento: Comparación entre expertos y novatos. En *Actas del Congreso Científico Olímpico – 1992. Pedagogía*

- y Educación Comparada. Deporte y Documentación. Vol III* (pp. 355-359). Instituto Andaluz del Deporte.
- Raj, D. (1980). *Teoría del muestreo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, L. A. (1999). *La evolución el 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. Universidad de Extremadura, Facultad de Ciencias del Deporte, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- Ramos, L. A., Del Villar, F., Moreno, P., Fuentes, J. P., y Julián, J. A. (2000). La supervisión reflexiva como estrategia de formación del profesorado de Educación Física. En O. R. Contreras (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. Vol II* (pp. 151-165). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Colección Estudios).
- Rankin, K. (1983). The Rankin Interaction Analysis System (RIAS). En P. Darts, V. Mancini y D. Zakrajsek (Eds.), *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education* (pp. 65-69). Champaign, Illinois: Leisure Press.
- Rasicci, A. (1986a). Enseñanza del tenis primario. En *I Simposium Int. Prof. Enseñanza. Barcelona* (pp. 17-22). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Rasicci, A. (1986b). Entrenamiento modelado. En *I Simposium Int. Prof. Enseñanza. Barcelona* (pp. 1-4). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Rasilla, L. de la (1988). Muestra, muestreo. En *Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales. Vol. III* (pp. 1464-1465). Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Raya, A. (1990). *Efectos diferenciales del tipo de entrenamiento en el aprendizaje de algunos gestos técnicos en la iniciación al fútbol*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española* (21.ª ed.) Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Decreto 1835/1991, de 20 de diciembre. Federaciones deportivas españolas. Desarrollo reglamentario de los capítulos III y IV del título III de la Ley del Deporte (R. 1990, 2123 y R. 1991, 1816) (BOE núm. 312, de 30 de diciembre de 1991).
- 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 conducentes a la obtención del mismo (BOE núm. 251, de 20 de octubre de 1993).
- Real Decreto 594/1994, de 8 de abril. Enseñanzas y títulos de los técnicos deportivos (BOE núm. 102, de 29 de abril de 1994).

- Real Decreto 407/1995, de 17 de marzo, por el que se homologa el título de licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte del Instituto Nacional de Educación Física de Galicia, adscrito a la Universidad de La Coruña (BOE núm. 100, de 27 de abril de 1995).
- Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (BOE núm. 294, de 9 de diciembre de 1995).
- Real Decreto 1536/1996, de 21 de junio. Universidad Europea de Madrid. Homologa diversos títulos universitarios (BOE núm. 201, de 20 de agosto de 1996).
- Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre. Títulos académicos y profesionales. Configura 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 (BOE núm. 20, de 23 de enero de 1998).
- Real Decreto 1793/1999, de 26 de noviembre, por el que se homologa el título de licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, del Instituto Vasco de Educación Física. Universidad del País Vasco (Anexo del BOE núm. 294, de 9 de diciembre de 1999).
- Real Federación Española de Tenis. (1993). *Tenis*. Real Federación Española de Tenis - Comité Olímpico Español.
- Real Federación Española de Tenis, Área Docente. Escuela Nacional de Maestría de Tenis. (1999-2000). *Normativa Curso de Monitor Nacional de la R.F.E.T.* Madrid: Autor.
- Real Federación Española de Tenis, Área Docente. Escuela Nacional de Maestría de Tenis. (1999-2000). *Normativa Curso de Entrenador Nacional de la R.F.E.T.* Madrid: Autor.
- Real Federación Española de Tenis, Área Docente. Escuela Nacional de Maestría de Tenis. (1999-2000). *Normativa Curso de Profesor Nacional de la R.F.E.T.* Madrid: Autor.
- Real Federación Española de Tenis, Área Docente. Escuela Nacional de Maestría de Tenis. (1999-2000). *Normativa "Jornadas de Preparación al Curso de Monitor Nacional" Instructor de Tenis* (s. pág.). Madrid: Autor.
- Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis. (2000). *Organización, Planificación y Programación de las Escuelas de Tenis II.* Madrid: Autor.
- Registro Profesional de Tenis. (1995). *Nivel 1 (Guía de Estudio)*. Madrid: Autor.
- Registro Profesional de Tenis. (2000). *Guía Oficial de Técnicos de la Enseñanza de Tenis con Titulación Española, Europea e Internacional.* Madrid: Autor.

- Resolución de 11 de marzo de 1996, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, por la que se hace público el plan de estudios de licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, dependiente de esta Universidad (Suplemento del BOE núm. 84, de 6 de abril de 1996).**
- Resolución de 7 de octubre de 1996, de la Universidad de Granada, por la que se hace público el plan de estudios de licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que se impartirá en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Anexo del BOE núm. 272, de 11 de noviembre de 1996).**
- Resolución de 10 de octubre de 1997, de la Universidad de León, por la que se ordena la publicación del plan de estudios del título de licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Anexo del BOE núm. 261, de 31 de octubre de 1997).**
- Resolución de 11 de febrero de 1998 conjunta, de las Universidades de Barcelona y Lleida, por la que se ordena la publicación del plan de estudios correspondiente al título oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que se imparte en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, adscrito a estas universidades (BOE núm. 60, de 11 de marzo de 1998).**
- 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 (Anexos 2-A, 2-B y 2-C del BOE núm. 302, de 18 de diciembre de 1998).**
- Resolución de 30 de abril de 1999, de la Universidad de Castilla-La Mancha, por la que se hace público el plan de estudios del título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Facultad de Ciencias del Deporte (BOE núm. 133, de 4 de junio de 1999).**
- Resolución de 30 de noviembre de 1999, de la Universidad de Valencia (-Estudi General-), por la que se ordena publicar el plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, adaptado al Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, y elaborado al amparo del Real Decreto 1670/1993, de 24 de septiembre, de Directrices Generales Propias (-Boletín Oficial del Estado- número 251, de 20 de octubre) (BOE núm. 305, de 22 de diciembre de 1999).**
- Riba, A., Moure, J., Riba, F., Sánchez, A., Del Rio, P., Gallach, J. E., García, y Pascual, M. J. (1987). Mesa redonda. En *II Simposium Int. Prof. Enseñanza. Valencia* (pp. 58-73). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional Maestría de Tenis.**
- Rieder, H, y Fischer, G. (1990). *El aprendizaje deportivo. Metodología y didáctica*. Barcelona: Martínez Roca.**
- Roberts, G. C. (1987). *Evaluating the sport psychologist and the mental training program*. Associació Catalana de Psicologia de l'Esport. Esplugues de Llobregat, Barcelona. Documento no publicado.**

- Roberts, G. C., Spink, K. S., y Pemberton, C. L. (1986). *Learning experiences in sport psychology*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Hall, H. (1994). Parental goal orientation and beliefs about the competitive sport experience of their children. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 631-645.
- Rodrigues, J. (1995). *O Comportamento do Treinador. Estudo da Influência dos Treinos e do Nível de Prática dos Atletas na Actividade Pedagógica do Treinador de Voleibol*. Tesis doctoral. Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana.
- Rodrigues, J. (1997a). A Análise da Função de Feedback em Professores Profissionalizados e Estagiários, no Ensino da Educação Física e Desporto. En P. Sarmento, V. Ferreira, A. Santos, J. Rodrigues, A. Costa, R. Almeida, F. Moreira, A. Rosado, A. Leça-Veiga, V. Gonçalves, J. M. Ferreira, A. Pereira, A. Fernández y C. Martins, *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3. Edición especial conjunta* (pp. 121-132). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte. (Se trata de una comunicación presentada en el 1.º Congreso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressao Portuguesas -C.I.F.O.P.-. Universidad de Aveiro).
- Rodrigues, J. (1997b). A Supervisão Pedagógica... Da Teória à Prática. En P. Sarmento, V. Ferreira, A. Santos, J. Rodrigues, A. Costa, R. Almeida, F. Moreira, A. Rosado, A. Leça-Veiga, V. Gonçalves, J. M. Ferreira, A. Pereira, A. Fernández y C. Martins, *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3* (Edición especial conjunta) (pp. 35-42). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.
- Rodrigues, J. (1997c). *Os treinadores de Sucesso. Estudo da Influência do Objectivo dos Treinos e do Nível de Prática dos Atletas na Actividade Pedagógica do Treinador de Voleibol*. Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Ciencias del deporte.
- Rodrigues, J., Rosado, A., Sarmento, P., Ferreira, V., y Leça Veiga, A. (1997). O Sistema de Observação do Comportamento de Treinador e do Atleta (SOTA). Estudo Ilustrativo em Natação e Voleibol. En P. Sarmento, V. Ferreira, A. Santos, J. Rodrigues, A. Costa, R. Almeida, F. Moreira, A. Rosado, A. Leça-Veiga, V. Gonçalves, J. M. Ferreira, A. Pereira, A. Fernández y C. Martins, *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3* (Edición especial conjunta) (pp. 11-24). Lisboa, Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.
- Rodrigues, J., Sarmento, P., Rosado, A., Leca-Veiga, A., Ferreira, V., y Moreira, L. (1999). Quadro conceptual da investigação pedagógica em desporto. En P. Sarmento, A. Rosado, C. Silva, J. Rodrigues, R. Pina, F. Mendes, J. Guilherme, J. Pinto, J. Barreiros, A. Leça-Veiga, V. Ferreira, L. Moreira y F. Tavares, *Pedagogia do Desporto. Estudos 6* (pp. 101-117). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte (Se trata de una comunicación presentada en el VI

- Congresso de Educação Física e Ciências de Desporto dos Países de Língua Portuguesa realizado en La Coruña, (Galicia), 1998).
- Rodríguez, J. (1991). *Métodos de Muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (Cuadernos Metodológicos, núm. 1).
- Rodríguez, J. M. (1994). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Rodríguez, J. M. (1997). *Bases y Estrategias de Formación Permanente del Profesorado*. Huelva: Hergué.
- Rodríguez, L. M. (2000). *La comunicación en la enseñanza del tenis*. Salamanca: Tesitex.
- 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 (Psicología).
- Rojas, A. J., Fernández, J. S., y Pérez, C. (Eds.). (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis (Psicología).
- Rolider, A., Siedentop, D., y Houten, V. R. (1984). Effects of enthusiasm training on subsequent teacher enthusiastic behavior. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 2, 47-59.
- Romero, C. (1995a). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Departamento de Educación Física y Deportiva.
- Romero, C. (1995b). *Orientaciones sobre el plan de prácticas de enseñanza del maestro de la especialidad de Educación Física. Una experiencia llevada a cabo a través del estudio de un caso*. Granada: Universidad de Granada, PROMECO.
- Romero, C. (2000). La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación del profesorado de Educación Física. En O. R. Contreras (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. Vol I* (pp. 47-72). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Colección Estudios).
- Romero, S. (1995). La Formación Inicial de Educación Física en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación. En M. Chivite (Coord.), *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 41-65). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Rosado, A. (1994). O entusiasmo em Educação Física e Desporto. *Ludens*, 14, 4, 23-30.

- Rosado, A. (1995). *Observação e reacção à prestação motora: Estudo da competencia de diagnóstico e prescrição pedagógica em tarefas desportivas características do atletismo*. Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana.
- Rosado, A., Campos, J., y Aparício, J. (1993). Comportamentos entusiastas em desporto. Perfis comportamentais de treinadores em diferentes desportos: um estudo exploratório. En S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira y A. Paula Brito (Eds.), *Actas do VIII Congresso Mundial de Psicologia do Desporto* (pp. 285-288). Lisboa.
- Rosado, A., Pereira, A., Fernandes, A., y Martins, C. (1997). Observação do Comportamento do Professor. Comparação de Dois Grupos de Professores com Especializações Profissionais Diferenciadas no Ensino do Atletismo. En P. Sarmento, V. Ferreira, A. Santos, J. Rodrigues, A. Costa, R. Almeida, F. Moreira, A. Rosado, A. Leça-Veiga, V. Gonçalves, J. M. Ferreira, A. Pereira, A. Fernández y C. Martins, *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3. Edición especial conjunta* (pp. 43-56). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.
- Rose, D. J., Heath, E. M., y Megale, D. M. (1990). Development of a diagnostic instrument for evaluating tennis serving performance. *Perceptual and Motor Skills*, 71, 355-363.
- Rosenshine, B., y Furts, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. En R. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching* (pp. 122-183). Chicago: Rand McNally.
- Ruiz-Cotorro, A. (1996). Patología traumática del tenista. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 44-45, 106-111.
- Ruiz, G. (1996). *Análisis praxiológico de la estructura del tenis. Comparación de las acciones de juego en la modalidad singles y dobles masculina sobre superficie de tierra batida*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Educación Física.
- Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto (Serie Ciencias Sociales, vol. 15).
- Ruiz, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Saborowski, C., Alfermann, D., y Würth, S. (1999). The coach – an important social agent in the athlete's social environment during a sport 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). Praga: Charles University in Prage, Facultad de Educación Física y Deportes.
- Sáenz-López, P. (1997). El profesor de Educación Física principiante. Dificultades en las primeras experiencias docentes. En M. Á. Delgado (Coord.), *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente* (pp. 39-46). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.

- Sáenz-López, P. (1998). *La formación del maestro principiante especialista en Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE.
- Sáenz-López, P., Jiménez, F. J., y Sierra, A. (2000). Necesidad de formación del profesor/entrenador deportivo para conseguir conductas deportivas o de fair play en la enseñanza del deporte. En O. R. Contreras (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. Vol II* (pp. 191-198). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Colección Estudios).
- 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: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana.
- Salmela, J. H. (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.
- Salmón, A. W., Schmidt, R. A., y Walter, C. (1984). Knowledge of results and motor learning: A review and critical reappraisal. *Psychological Bulletin*, 95, 355-386.
- Sánchez, F. (1971). La motivación en E. F. y Deportes. *Citius, Altius, Fortius*, 329-411.
- Sánchez, F. (1981). *Conclusiones del seminario sobre análisis de la enseñanza*. Madrid: INEF.
- Sánchez, F. (1986). Influencia de la motivación en la iniciación al tenis. En *I Simposium Int. Prof. Enseñanza. Barcelona* (s. pág., pero pp. 85-91). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Sánchez, F. (1989). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte* (2.^a ed., ampliada). Madrid: Gymnos.
- Sánchez, F. (1994). *Bases teóricas y funcionales del alto rendimiento deportivo. Conceptos, requisitos y condicionantes. Master en Alto Rendimiento Deportivo, Módulo 1.1.1. Universidad Autónoma de Madrid, COE*.
- Sánchez, J. L. (1967). *Diseño de encuestas por muestreo probabilístico*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Santana, M., Arilla, A., Arilla, J. L., Couder, J., y Martínez, A. Moderador: Pascual, M. J. (1988). *Mesa redonda*. En *III Simposium Int. Prof. Enseñanza. Madrid* (pp. 89-109). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Santos J. A., Viciano, J., y Delgado, M. Á. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. Voleibol*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Superior de Deportes.

- Sarmiento, P. (1987). *Observação de Movimentos Desportivos: Influência da Formação e da Experiência na Identificação de Erros Técnicos em Natação*. Disertación de doctorado. Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Moricidad Humana.
- Sarmiento, P. (1991). Reflexões sobre Pedagogia do Desporto. *Horizonte*, 8, 45, 92-97.
- Sarmiento, P. (1997a). A Demonstração como Processo de Auto-Observação. En P. Sarmiento, V. Ferreira, A. Santos, J. Rodrigues, A. Costa, R. Almeida, F. Moreira, A. Rosado, A. Leça-Veiga, V. Gonçalves, J. M. Ferreira, A. Pereira, A. Fernández y C. Martins, *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3. Edición especial conjunta* (pp. 25-33). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.
- Sarmiento, P. (1997b). A Problemática Lúdico-Desportiva. En P. Sarmiento, V. Ferreira, A. Santos, J. Rodrigues, A. Costa, R. Almeida, F. Moreira, A. Rosado, A. Leça-Veiga, V. Gonçalves, J. M. Ferreira, A. Pereira, A. Fernández y C. Martins, *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3. Edición especial conjunta* (pp. 111-119). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.
- Sarmiento, P., Ferreira, V., Santos, A., Rodrigues, J., Costa, A., Almeida, R., Moreira, F., Rosado, A., Leça-Veiga, A., Gonçalves, V., Ferreira, J. M., Pereira, A., Fernádes, A., y Martins, C. (1997). *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3. Edición especial conjunta*. Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.
- Sarmiento, P., Leça Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., y Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Ciencias del Deporte.
- Sarmiento, P., Mendes, F., Rosado, A., Pereira, A., Colaço, C., Pina, R., Rodrigues, J., Ferreira, V., y Rodrigues, P. (1997). *Pedagogia do Desporto. Estudos 5*. Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Silva, C, Rodrigues, J., Pina, R., Mendes, F., Guilherme, J., Pinto, J., Barreiros, J., Leça-Veiga, A., Fereira, V., Moreira, L., y Tavares, F. (1999). *Pedagogia do Desporto. Estudos 6*. Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.
- Sarmiento, P., Semedo, J., y Colaço, C. (1996). Efeitos do nível de prática na observação da trajetória da bola de uma tarefa do ténis (Overhead Smash). En P. Sarmiento, J. Semedo, C. Colaço, A. Rosado, J. Campos, J. Aparicio, V. Ferreira, E. Alves y J. Rodrigues, *Pedagogia do Desporto. Estudos 4* (pp. 11-29). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.

- Sarmiento, P., Semedo, J., Colaço, C., Rosado, A., Campos, J., Aparicio, J., Ferreira, V., Alves, E., y Rodrigues, J. (1996). *Pedagogia do Desporto. Estudos 4*. Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.
- Särndal, C. E., Swensson, B., y Wretman, J. (1992). *Model assisted survey sampling. Springer Series in Statistics*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Saura, J. (1996). *El entrenador en el deporte escolar*. Lérida: Fundació Pública Institut d'Estudis Ilerdencs.
- Schemp, P. (1983). Learning the role: The transformation from student to teacher. En T. Templin y J. Olso (Eds.), *Teaching in Physical Education*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid-Barcelona: MEC-Paidós.
- Schönborn, R. (1989). Nuevos test y estudios sobre el entrenamiento en tenis: Principios fisiológicos. En *IV Simposium Int. Prof. Enseñanza* (pp. 45-50). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Sears, R., Maccoby, E., y Levin, H. (1957). *Patterns of Child Rearing*. New York: Harper and Row.
- Segrave, J. O., y Ciancio, C. A. (1990). An observational study of a successful pop warner football coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 4, 294-306.
- II Simposium Internacional para Profesionales de la Enseñanza*. (1987). Valencia.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S., y Cook, S. W. (1976). *Research Methods in Social Relations*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Serpa, S. (1998). Treino desportivo e comportamento interpessoal: A diáde treinador-atleta. En *Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Educação Física: Contexto e Inovação* (pp. 193-201). Porto: Universidad de Porto.
- Shavelson, R., y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- Sherman, M., y Hassan, J. (1986). Behavioral Studies of Youth Sport Coaches. En M. Piéron y G. Graham (Eds.), *Sport Pedagogy* (pp. 103-105). Champaign, Illinois: Human Kinetics
- Shigunov, V. (1991). *A relação pedagógica em Educação Física – Influência dos comportamentos de afetividade e instrução dos Professores no grau de satisfação dos*

- alunos*. Tesis doctoral. Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana.
- Shigunov, V., Pereira, V., y Manzotti, O. (1993). Percepção de atletas quanto à influência do comportamento de treinadores nos seus sentimentos. En S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira y A. Paula Brito (Eds.), *Actas do VIII Congresso Mundial de Psicologia do Desporto* (pp. 890-893). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana.
- 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 (Coord.), *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Madrid-Barcelona: MEC-Paidós.
- Sicilia, A. (1997). *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de Bachiller en Educación Física, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Departamento de Educación Física y Deportiva.
- Siedentop, D. (1972). Behavior analysis and teacher training. *Quest*, 18, 26-32.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2.^a ed.). Palo Alto, California: Mayfield.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D., y Eldar, E. (1989). Expertise, experience and effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 254-260.
- Sierra, R. (1979). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Silva, L. C. (1993). *Muestreo para la investigación en ciencias de la salud*. Madrid: Díaz de Santos.
- Slezak, F. (1987). Identificación de talentos en Checoslovaquia. En *V Simposium I.T.F.- Simposium ETA. Palma de Mallorca* (pp. 143-150). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Smith, R. (1985). Linking Quality & Quantity. En R. Smith, *A Handbook of Social Science Methods* (pp. 1-48). Nueva York: Praeger.
- 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. En J. Riera y J. Cruz (Eds.), *Psicología del deporte. Aplicaciones y perspectivas* (pp. 118-139). Barcelona: Martínez Roca.

- Snyder, K., y Anderson, R. (1980). Leadership in Teacher Education: A System Approach. *Journal of Teacher Education*, 31, 1, 11-15.
- Soares, C. L. (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez (Coleção magistério – 2.º grau. Série formação do professor).
- Soares, M. (1996). A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didáctica em Educação Física. En F. Carreiro da Costa y otros, *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones (Ciencias de la Educación).
- Solanellas, F. (1995). *Valoració funcional de tennistes de diferents categories*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Solanellas, F. (1996). Bibliografía general. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 44-45, 183-187.
- 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.
- Sparks, D., y Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. En W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stojan, S. (1984). Búsqueda y selección de talentos en Suiza. En *Simposium F. Europea / F. Internacional. Marbella* (pp. 33-35). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Stojan, S. (1987). ¿Quién es un buen entrenador?. Su trabajo y sus problemas. En *II Simposium Int. Prof. Enseñanza. Valencia* (pp.21-29). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional Maestría de Tenis.
- Stojan, S. (1988). Ejercicios de entrenamiento modelado, en *Simposium Europ. Tennis Assoc. (ETA)* (pp. 26-36). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Straub, W. F. (1989). The effects of three different methods of mental training on dart throwing performance. *The Sport Psychologist*, 3, 133-141.
- Stuart, A. (1984). *The ideas of sampling*. High Wycombe, Inglaterra: Charles Griffin.
- Subirats, M., y C. Brullet (1988). *La transmisión de los géneros en la escuela mixta*.

- Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la mujer (Serie Rosa y Azul).
- Sudman, S. (1983). Applied sampling. En P. H. Rossi, J. P. Wright y A. B. Anderson (Eds.), *Handbook of survey research. Quantitative Studies in Social Relations* (pp. 145-197). Orlando, Florida: Academic Press.
- Tausch (1977). *Erziehungs psychologie*. Göttingen: Velag für Psychologie.
- Tavares, F. (1999). A Rapidez e Exactidão da Resposta do Procesamento da Informação no Basquetebol. Estudo Comparativo entre Jogadores de Diferente Nível Competitivo. En P. Sarmento, A. Rosado, C. Silva, J. Rodrigues, R. Pina, F. Mendes, J. Guilherme, J. Pinto, J. Barreiros, A. Leça-Veiga, V. Ferreira, L. Moreira y F. Tavares,, *Pedagogia do Desporto. Estudos 6* (pp. 119-134). Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa, Facultad de Motricidad Humana, Servicio de Ediciones, Departamento de Ciencias del Deporte, Pedagogía del Deporte.
- Taylor, J. (1989). Planificación y desarrollo de técnicas de entrenamiento. En *Monográfico Psicología del Tenis* (pp. 8-9). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Templin, T. (1979). Occupational socialization and the physical education student teacher. *Research Quarterly*, 50, 482-493.
- Tharp, G., y Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology Today*, 9, 8, 75-78.
- Tilmanis (1989). *Tenis para entrenadores, profesores y jugadores*. Barcelona: Continental.
- Tinning, R. (1987). *Improving teaching in physical education*. Geelong,Victoria: Dreakin University Press.
- Tinning, R. (1988). Student teaching ant the pedagogy of necessity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 82-89.
- Tinning, R (1992). *Educación Física: La Escuela y sus Profesores*. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- Tobey, C. (1974). *A descriptive analysis of the occurrences of augmented feedback in physical education classes*. Tesis doctoral. Columbia University, University Microfilms International, Ann Arbor.
- Toledo, M. I. (1993). *Estadística*. Madrid: Alhambra Longman.
- Torralba, M. A. (1993). *Formación permanente del profesorado en Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

- Torres, G. (1998). *El conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de una técnica deportiva en Balonmano: El lanzamiento en salto con caída desde el extremo. La perspectiva de los expertos, entrenadores y jugadores*. Tesis doctoral. Universidad de La Coruña, Instituto Nacional de Educación Física, Departamento de Medicina.
- Torrescusa, L. C. (1991). Metodología de la enseñanza. En VV.AA., *Balonmano* (pp. 164-292). España: FEBM-COE.
- Trochim, W. M. K. (1997). *Survey Research*. (online). Disponible: <http://trochim.human.cornell.edu/kb/survey.html> (1997, 22 de Mayo).
- Tuckman, B. W. (1972). *Conducting Educational Research*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tutko, T. A., y Richards, J. W. (1984). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Pila Teleña.
- United States Professional Tennis Association. (1993). *How to prepare for USPTA Certification*. Autor.
- United States Tennis Association; Woods, R. , Hoctor, M, y Desmond, R. (1995). *Coaching Tennis Successfully*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Universidad Católica “San Antonio”. Murcia (2000). Plan de Estudios conducentes al título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (BOE núm. 56, de 6 de marzo de 2000).
- Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de alumnado y docencia. Dirección de Innovación y Evaluación de la Docencia. (2000). *Plan de Desarrollo de la Calidad de la Docencia en la UEX.*. Cáceres: Autor.
- Universidad de Extremadura. (2000). *Normas Regulatoras de los Estudios del Tercer Ciclo y del Título de Doctor por la Universidad de Extremadura*. Badajoz: Universidad de Extremadura. Vicerrectorado de Investigación.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis (Sociología).
- Van Manen, M. J. (1975). The exploration of alternative research orientations in social education. *Theory and Research in Social Education*, 3, 1-28.
- Vaquero, M. C. (1996). Preparación física con jugadoras de élite. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 44-45, 174-182.
- Vealey, R. (1986). Imagery training for performance enhancement. En J. Williams (Ed.), *Applied Sport Psychology*. Palo Alto, California: Mayfield.
- Vernetta, M. (1995). *Efecto diferencial de tres estrategias en la práctica para el aprendizaje de habilidades gimnásticas*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- Vicens, C. (1996). Los centros de tecnificación. La tecnificación como opción de futuro, *Apunts: Educación Física y Deportes*, 44-45, pp. 63-70.
- Viciano, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Departamento de Educación Física y Deportiva.
- Vieira do Nascimento, J. (1998). *A Formação Inicial Universitária em Educação Física e Desportos: Uma Abordagem sobre o Ambiente Percebido e a Auto-Percepção de competência Profissional de Formandos Brasileiros e Portugueses*. Disertación de doctorado. Porto, Universidad de Porto, Facultad de Ciencias del Deporte y de Educación Física
- Villar, L. M. (1990). *El profesor como profesional reflexivo: Formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Villar, L. M. (1994). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. *Revista de Educación*, 304, 227.251.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I: Recogida de datos*. Barcelona: PPU.
- Weinberg, R. S. (1988). *The mental advantage*. Champaign, Illinois: Leisure Press.
- Wonnacott, R. J., y Wonnacott, T. H. (1991). *Estadística Básica Práctica. Su utilidad y múltiples aplicaciones*. México: Limusa.
- Woodcock, M., y Francis, D. (1992). *Los 11 Bloqueos del Manager*. Barcelona: Granica.
- Wright, P. (1985). Conclusiones sobre una encuesta realizada a los mejores jugadores junior del mundo y a sus entrenadores. En *Simposium Federación Europea de Tenis (E.T.A.) Niza* (pp. 1-6). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- www.fedetenis.es/historia.htm.
- Yagüe, J. M. (1998). *El trabajo colaborativo como estrategia de formación permanente del entrenador de fútbol*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Yates, F. (1981). *Sampling methods for censures and surveys*. High Wycombe, Inglaterra: Charles Griffin.
- 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.), *Studying the teaching in physical education* (pp. 152-163). Lieja: AIESEP.
- Yinger, R., y Clark, C. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En L. M. Villar (Ed.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de*

- los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 175-196). Alcoy, Alicante: Marfil.
- Zartman, S., y Zartman, P. (1997). *Youth Volleyball. The guide for coaches and parents. Betterway Coaching Kids Series*. Cincinnati: Betterway Books.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3, 3-9.
- Zeichner, K. M., y Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 23-47.
- Zlesak, F. (1989). Concepto de aprendizaje progresivo en el tenis. En *Simposium F. Europea / F. Internacional. Garmish* (pp. 40-43). Madrid: Real Federación Española de Tenis, Escuela Nacional de Maestría de Tenis.
- Zubiaur, M. (1995). Nivel de competencia del modelo y procesos cognitivos en el aprendizaje motor. *Revista Española de Educación Física*, 2, 3, 26-28.
- Zubiaur, M. (1996). *El feedback extrínseco en el aprendizaje de una respuesta motriz*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Departamento de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología de las CC.

VOLUMEN II

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIOS A LAS POBLACIONES DE ESTUDIO

ANEXO 1

**ENCUESTA
CON RELACIÓN AL GRADO DE VALIDEZ DEL CUESTIONARIO**

**ENCUESTA CON RELACIÓN AL GRADO DE VALIDEZ DEL CUESTIONARIO
(LE ROGAMOS LO CUMPLIMENTE TRAS ACABAR EL CUESTIONARIO)**

*** MUY IMPORTANTE ANTES DE COMENZAR EL CUESTIONARIO PRINCIPAL:** deberá mirar la hora de comienzo del cuestionario, con el objeto de poder contestar posteriormente a la pregunta que hace referencia al tiempo empleado en cumplimentar el mismo, teniendo igualmente, por tanto, que tomar la hora de finalización.

P. 1. ¿Cuánto tiempo ha empleado en cumplimentar el cuestionario? Expréselo en minutos.

P. 2. Responda a cada una de las siguientes declaraciones en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada:

Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

DECLARACIONES	
1. “El cuestionario es de fácil lectura y contestación, con espacios generosos tanto para la formulación de las preguntas como para las respuestas de los informantes”	1 2 3 4 5
2. “El lenguaje es claro (adaptado a las características de los sujetos encuestados) y sin ambigüedades (propiedad léxica y corrección sintáctica) en la redacción de las preguntas”	1 2 3 4 5
3. “Existe una adecuada distribución y ordenación de los contenidos. Se intercalan preguntas de actitudes a lo largo del cuestionario, a fin de que los informantes puedan expresar sus puntos de vista”	1 2 3 4 5
4. “Las palabras empleadas para la formulación de las preguntas del cuestionario significan exactamente lo que quiere decirse, no pueden sustituirse por otra palabra u otro giro más claro, y no tienen otro sentido, y, en este caso, el contexto precisa suficientemente a qué nos referimos”	1 2 3 4 5
5. “El procedimiento empleado para la identificación de las preguntas con números y letras es el adecuado”	1 2 3 4 5
6. “Las instrucciones para la correcta cumplimentación de las diferentes preguntas se repite un número adecuado de veces, evitándose, con ello, posibles confusiones de los individuos encuestados ”	1 2 3 4 5
7. “Las cuestiones iniciales son las más sencillas, interesantes y motivadoras; las preguntas de la parte central las asociadas a los contenidos más densos y complejos; y las cuestiones finales igualmente interesantes y motivadoras, a fin de mover a los sujetos encuestados a devolver el impreso completo”	1 2 3 4 5
8. “El cuestionario tiene un adecuado rigor científico”	1 2 3 4 5
9. “El cuestionario es novedoso”	1 2 3 4 5
10. “La extensión del cuestionario es la correcta, más breve no puede ser si se pretenden tratar con la suficiente profundidad los diferentes aspectos del estudio”	1 2 3 4 5
11. “Existe un adecuado equilibrio con relación a la profundidad con que son tratados los diferentes aspectos del estudio -todos los aspectos son tratados con un semejante nivel de profundidad-”	1 2 3 4 5
12. “La cumplimentación del cuestionario no cansa, sino que a medida que vas leyéndolo y rellenando haces un recordatorio, interrelacionando las diferentes cuestiones tratadas”	1 2 3 4 5
13. “Todas las preguntas realizadas son pertinentes”	1 2 3 4 5
14. “La carta de presentación contiene los elementos fundamentales que debe tener -es la adecuada-	1 2 3 4 5
15. “El cuestionario no presenta ningún tipo de problema”	1 2 3 4 5

OBSERVACIONES QUE DESEE HACER CONSTAR PARA LA MEJORA DEL CUESTIONARIO:

1.: _____

2.: _____

3.: _____

ANEXO 2

CUESTIONARIO A LAS POBLACIONES DE ESTUDIO

**CARTA DE PRESENTACIÓN
ENCUESTA A LOS ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN**

**CARTA DE PRESENTACIÓN
ENCUESTA A LOS JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN**

**CARTA DE PRESENTACIÓN
ENCUESTA A LOS EXPERTOS EN TENIS**

**CARTA DE PRESENTACIÓN
ENCUESTA A LOS TÉCNICOS
CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA**

Distinguido Entrenador/a:

Después de expresarle nuestras excusas por la libertad que nos tomamos de dirigirnos a usted, permítanos presentarnos. Pertenece a la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, institución que ha proyectado realizar una encuesta entre una muestra de entrenadores de tenis de alta competición españoles con el objeto de conocer sus opiniones y actitudes con relación a **“La formación didáctica del entrenador de tenis de alta competición en España”**. Usted mejor que nadie conoce, sin duda, la importancia de dicha formación y el interés que representa el conocer empíricamente la realidad de este proceso para mejorar la capacitación de los futuros entrenadores de tenis de alta competición.

Con este fin, y para conocer sus valiosas opiniones al respecto, le enviamos el cuestionario adjunto, con el ruego de que lo cumplimente y lo devuelva en el sobre adjunto, en el que figura impresa nuestra dirección al efecto.

Como usted sabe, estas investigaciones son rigurosamente **anónimas** y secretas, por lo que no debe suscribir el cuestionario.

Cuando la investigación llegue a su fin, **nos comprometemos a enviarle las principales conclusiones** a las que hemos llegado.

Mil gracias anticipadas, y reciba un atento y respetuoso saludo.

INSTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO

- Debe leer atentamente cada una de las preguntas y las diferentes opciones de respuesta antes de contestar, debiendo seleccionar aquella con la que más se identifica.
- En las preguntas en las que hay que efectuar una valoración de: **ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO - EN DESACUERDO - INDIFERENTE - DE ACUERDO - ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO**, que se corresponden con: 1-2-3-4-5, debe rodear con un círculo aquella que mejor represente su opinión.
- En las preguntas en las que se pide directamente una valoración de 1-2-3-4-5, sin más aclaraciones, debe rodear con un círculo aquella que mejor represente su opinión, teniendo en cuenta que su correspondencia es: **NADA - POCO - REGULAR - BASTANTE - MUCHO**.
- En las preguntas en las que no se pida explícitamente ningún tipo de valoración, deberá marcar una única opción de entre todas las posibles mediante una **“X”**

Si tiene alguna duda, puede dirigirse a nosotros personalmente.

Juan Pedro Fuentes García
Profesor de “Tenis de Alto Rendimiento” de la Facultad de Ciencias del Deporte
de la Universidad de Extremadura

Facultad de Ciencias del Deporte de la UEX, Avenida de la Universidad s/n, 10071 – Cáceres

* Si desea contactar con nosotros telefónicamente, puede localizarnos en el teléfono.: 927237229,
de lunes a jueves, de 19:00 a 23:00 horas.

ENCUESTA A ENTRENADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

N.º CUESTIONARIO:

--	--	--

“ESTUDIO 1”

DATOS GENERALES

P. 1. Sexo: 1. Hombre 2. Mujer

P. 2. Edad:

a. 25 años o menos	
b. De 26 a 35 años	
c. De 36 a 45 años	
d. 46 años o más	

P. 3. ¿Cuántos años ha ejercido como entrenador, aproximadamente?

P. 4. ¿Cuántos años ha practicado tenis, aproximadamente?

P. 5. ¿Cuál es la máxima categoría federativa que ha alcanzado como jugador?

1. Profesional (puntos ATP o WTA)	
2. Primera categoría	
3. Segunda categoría	
4. Tercera categoría	
5. Ninguna	

1. FORMACIÓN INICIAL

P. 6. Señale el título de tenis de mayor grado que posee, expedido por la Federación Española de Tenis (no incluir títulos de arbitro):

1. Profesor Nacional 2. Entrenador Nacional 3. Monitor Nacional 4. Ninguno
5. ¿Otro? ¿Cuál? _____

P. 7. Señale el título académico de mayor grado que posee, relacionado con la educación física:

1. Doctor en Ciencias de la Actividad Física		4. FP Grado Superior. Animación Deportiva	
2. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física		5. FP Grado Medio. Animación Deportiva	
3. Maestro especialista en Educación Física		6. Ninguno de los anteriores	

P. 8. Conteste tan sólo en el caso de no poseer ninguno de los títulos mencionados en la pregunta anterior (P. 9). Señale el título académico de mayor grado que posee, no relacionado con la Educación Física:

1. Doctor universitario		6. BUP	
2. Licenciado universitario		7. FP Grado Superior	
3. Diplomado universitario		8. FP Grado Medio	
4. Técnico Grado Superior		9. Graduado Escolar, EGB	
5. Bachiller o COU		10. Ninguno de los anteriores	

P. 9. Señale los estudios de tenis de mayor grado que posee, expedidos por un Instituto Nacional de Educación Física o una Facultad de Ciencias del Deporte:

He cursado asignaturas con contenidos de tenis No he cursado asignaturas con contenidos de tenis

1. Asignatura de tenis del segundo curso de la maestría o especialización en tenis
 2. Asignatura de tenis del primer curso de la maestría o especialización en tenis aprobada
 3. Asignatura de tenis o con contenidos de tenis, de cursos anteriores a la maestría

P. 10. Señale el número y el mayor nivel que ha obtenido en la/las diferente/es titulación/es de tenis que ha cursado, sean reconocidas o no a nivel federativo (no incluir títulos de arbitro). En el caso de no poseer ninguna titulación, marque *ninguna titulación* y pase a la siguiente pregunta. No nombrar las titulaciones de tenis expedidas por los Institutos Nacionales de Educación Física o Facultades de Ciencias del Deporte, o por la Federación Española de Tenis (ámbitos ya tratados en preguntas anteriores):

*** En el caso de poseer más de tres tipos de titulaciones diferentes, refiérase a aquellas tres en las que ha obtenido un mayor nivel**

Ninguna titulación Número de diferentes titulaciones que he obtenido

	TITULACIÓN 1	TITULACIÓN 2	TITULACIÓN 3
1. Escuela, centro o academia responsable de la titulación:	_____	_____	_____
2. Máximo nivel de la titulación por usted obtenida:	Nivel 1..... <input type="checkbox"/> Nivel 2..... <input type="checkbox"/> Nivel 3..... <input type="checkbox"/> Nivel 4 o más.... <input type="checkbox"/>	Nivel 1..... <input type="checkbox"/> Nivel 2..... <input type="checkbox"/> Nivel 3..... <input type="checkbox"/> Nivel 4 o más.... <input type="checkbox"/>	Nivel 1..... <input type="checkbox"/> Nivel 2..... <input type="checkbox"/> Nivel 3..... <input type="checkbox"/> Nivel 4 o más.... <input type="checkbox"/>
3. Número de niveles de la titulación en cuestión:	1 nivel..... <input type="checkbox"/> 2 niveles..... <input type="checkbox"/> 3 niveles <input type="checkbox"/> 4 niveles o más <input type="checkbox"/>	1 nivel..... <input type="checkbox"/> 2 niveles..... <input type="checkbox"/> 3 niveles <input type="checkbox"/> 4 niveles o más <input type="checkbox"/>	1 nivel..... <input type="checkbox"/> 2 niveles..... <input type="checkbox"/> 3 niveles <input type="checkbox"/> 4 niveles o más <input type="checkbox"/>
4. País donde se ha obtenido:	_____	_____	_____

P. 11. Valore la formación recibida en función de los títulos obtenidos por la vía federativa y/o universitaria:

Responda a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Absolutamente de acuerdo 5						
DECLARACIONES					Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de C.C. Deporte o INEFs				
1. “La calidad de la formación que recibí fue la adecuada”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. “La cantidad de formación que recibí fue la adecuada”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. “La titulación es bien reconocida por parte de los empresarios para acceder al mercado laboral vinculado al tenis”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. “He cursado la titulación porque siempre me ha gustado el tenis”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. “He cursado la titulación porque lo exige el mercado laboral o porque lo exigen las circunstancias académicas personales. Es un trámite”.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. “He cursado la titulación porque me sentiría realizado profesionalmente trabajando en el ámbito del tenis”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. “He cursado la titulación porque sé que puedo ganar mucho dinero”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. “He cursado la titulación porque me gustaría saber más sobre el tenis”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. “He cursado la titulación para aumentar mi competencia docente”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. “He cursado la titulación porque fui jugador de tenis de cierto nivel”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. “La relación precio-calidad de enseñanza es la adecuada”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. “La oferta de plazas es suficiente para atender a la demanda de las mismas para cursar la titulación”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. “El volumen total y distribución del período de docencia es el adecuado”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. “El horario semanal de docencia es el adecuado”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. “Existe correspondencia entre el contenido de los programas y los objetivos de la titulación”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. “El número de alumnos por grupo es lo suficientemente reducido como para dotar de una adecuada calidad a las clases prácticas”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. “El curso se desarrolla a un ritmo que permite tratar con rigor todos los temas”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. “Los contenidos tienen un adecuado nivel de actualización científica”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. “Los conocimientos adquiridos tienen una clara aplicabilidad para el desempeño profesional”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. “Se imparte suficiente cantidad de contenidos teóricos”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. “Se imparte suficiente cantidad de contenidos prácticos”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. “Los contenidos teóricos son válidos y adecuados”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Absolutamente de acuerdo 5
---	---------------------------	-------------------------	------------------------	--------------------------------------

DECLARACIONES	Cursos vía Federación Española					Asignaturas vía Facultades de C.C. Deporte o INEFs				
23. “Los contenidos prácticos son válidos y adecuados”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. “Existe un adecuado equilibrio en la distribución de créditos -n.º de horas- entre los contenidos teóricos y los contenidos prácticos”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. “Tenía claros los objetivos del curso y de los temas que iba a recibir”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. “En general, existe una “cultura” de atención individualizada a los alumnos (atención tutorial, ofrecimiento de actividades a alumnos que presentan dificultades para comprender ciertos contenidos, adaptaciones curriculares a alumnos con una lesión o enfermedad pasajera o crónica...)”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. “Las estrategias didácticas utilizadas para la impartición de los diferentes contenidos es la adecuada para el tipo de formación que se persigue”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. “Se fomenta la participación acerca de problemas y dudas de la clase y se facilita la expresión de ideas propias de los alumnos”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. “Se ofrecen otras actividades más allá de las clases, por ej.: ciclos de conferencias, grupos de investigación, publicaciones, etc.”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. “Se ofrecen actividades complementarias sobre técnicas de estudio, de aprendizaje de actitudes, de búsqueda de empleo, etc.”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31. “El nivel de exigencia de la titulación es elevado”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32. “El tipo y contenido de los exámenes y de los trabajos sujetos a calificación es el adecuado”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33. “Los criterios que se utilizan para la evaluación de los exámenes o de los trabajos son los adecuados”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34. “La normativa específica respecto a la revisión de los exámenes o calificación de los trabajos es la adecuada”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35. “Considero suficientes los medios didácticos utilizados por los profesores en las clases (libros y revistas especializadas, documentos fotocopiados, diapositivas, transparencias, vídeo, medios telemáticos...)”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36. “Considero suficientes las instalaciones de que dispone la titulación (cantidad y calidad de los equipamientos relativos a espacios, edificios, aulas y laboratorios)”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37. “Considero suficientes las dotaciones complementarias de las que dispone la titulación (restaurantes, residencias, servicio de reprografía, biblioteca)”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

P. 12. Como usted sabrá, se están diseñando las nuevas titulaciones de técnicos deportivos. ¿Qué requisitos establecería como obligatorios para poder acceder a las diferentes titulaciones de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española de Tenis?

MONITOR NACIONAL (NIVEL I)	ENTRENADOR NACIONAL (NIVEL II)	PROFESOR NACIONAL (NIVEL III)
REQUISITOS ADMINISTRATIVOS		
Edad mínima: <input type="text"/> años	Edad mínima: <input type="text"/> años	Edad mínima: <input type="text"/> años
Licencia federativa: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Licencia federativa: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Licencia federativa: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Necesidad de prueba de ejecución	Necesidad de prueba de ejecución	Necesidad de prueba de ejecución
Nivel de 1ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 1ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 1ª categoría..... <input type="checkbox"/>
Nivel de 2ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 2ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 2ª categoría..... <input type="checkbox"/>
Nivel de 3ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 3ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 3ª categoría..... <input type="checkbox"/>
Ninguna prueba..... <input type="checkbox"/>	Ninguna prueba..... <input type="checkbox"/>	Ninguna prueba..... <input type="checkbox"/>
REQUISITOS ACADÉMICOS		
1. Bachiller o COU..... <input type="checkbox"/>	1. Bachiller o COU..... <input type="checkbox"/>	1. Bachiller o COU..... <input type="checkbox"/>
2. BUP o equivalente..... <input type="checkbox"/>	2. BUP o equivalente..... <input type="checkbox"/>	2. BUP o equivalente..... <input type="checkbox"/>
3. Graduado Escolar, EGB..... <input type="checkbox"/>	3. Graduado Escolar, EGB..... <input type="checkbox"/>	3. Graduado Escolar, EGB..... <input type="checkbox"/>
4. Ninguno..... <input type="checkbox"/>	4. Ninguno..... <input type="checkbox"/>	4. Ninguno..... <input type="checkbox"/>
REQUISITOS PROFESIONALES		
¿Cuántas temporadas se debería ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso de “Monitor”?	¿Cuántas temporadas se debería ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso de “Entrenador”?	¿Cuántas temporadas se debería ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso de “Profesor”?
3 o más <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/>	3 o más <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/>	3 o más <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/>
¿Qué “categoría” debería haber obtenido, durante su trayectoria deportiva, la persona que desee acceder al curso de “Monitor”?	¿Qué “categoría” debería haber obtenido, durante su trayectoria deportiva, la persona que desee acceder al curso de “Entrenador”?	¿Qué “categoría” debería haber obtenido, durante su trayectoria deportiva, la persona que desee acceder al curso de “Profesor”?
1ª categoría <input type="checkbox"/> 3ª categoría... <input type="checkbox"/>	1ª categoría <input type="checkbox"/> 3ª categoría... <input type="checkbox"/>	1ª categoría <input type="checkbox"/> 3ª categoría... <input type="checkbox"/>
2ª categoría <input type="checkbox"/> Sin clasificar <input type="checkbox"/>	2ª categoría <input type="checkbox"/> Sin clasificar <input type="checkbox"/>	2ª categoría <input type="checkbox"/> Sin clasificar <input type="checkbox"/>

P. 13. Con relación al tipo de centro, valore de 1 a 5 las características deseables de las nuevas titulaciones con respecto a las siguientes declaraciones:

Responda a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Absolutamente de acuerdo 5
--	------------------------------	-------------------------	---------------------------	---

DECLARACIONES					
1. "Las titulaciones de tenis expedidas por la Federación Española de Tenis o por una Facultad de Ciencias del Deporte o Instituto de Educación Física deben tener el mismo reconocimiento"	1	2	3	4	5
2. "Para el desarrollo de las nuevas titulaciones (planificación, elaboración de textos, etc.) deben realizar estudios conjuntos la Federación Española de Tenis y las Facultades de Ciencias del Deporte o Institutos de Educación Física donde se impartan asignaturas de tenis"	1	2	3	4	5
3. "Debe restringirse el acceso del número de personas a la titulación en función de la situación del 'mercado tenístico' (ley de oferta-demanda)"	1	2	3	4	5
4. "Se deben realizar estudios sobre la opinión de los empresarios respecto a la formación de los titulados que acceden al mundo laboral"	1	2	3	4	5
5. "Deben existir programas de cooperación docente y mecanismos de convalidación entre las titulaciones realizadas la Federación Española de Tenis y las Facultades de Ciencias del Deporte o Institutos de Educación Física"	1	2	3	4	5
6. "Deben existir convenios o acuerdos de investigación entre la Federación Española de Tenis y las Facultades de Ciencias del Deporte o Institutos de Educación Física, y determinadas empresas relacionadas con la enseñanza impartida en las titulaciones"	1	2	3	4	5
7. "El volumen total de horas de docencia ha de ser el actual para el curso de <i>Monitor</i> (Nivel 1): 120 horas"	1	2	3	4	5
8. "El volumen total de horas de docencia ha de ser el actual para el curso de <i>Entrenador</i> (Nivel 2): 120 horas"	1	2	3	4	5
9. "El volumen total de horas de docencia ha de ser el actual para el curso de <i>Profesor</i> (Nivel 3): 150 horas"	1	2	3	4	5
10. "El volumen total de docencia debe realizarse de seguido. Por ej.: un mes intensivo"	1	2	3	4	5
11. "El volumen total de docencia debe distribuirse tan solo durante los fines de semana de manera continua hasta completar el número de horas o créditos necesarios"	1	2	3	4	5
12. "El volumen total de docencia debe distribuirse en semanas espaciadas unas de otras por lo menos dos meses hasta completar el número de horas o créditos necesarios"	1	2	3	4	5
13. "Es adecuado exigir la posesión de un período más o menos extenso (6-12 meses) de prácticas en tenis tras la obtención de una titulación para poder acceder a la de siguiente nivel en algún centro concertado con la Federación Española de Tenis"	1	2	3	4	5
14. "Es adecuado exigir la realización de prácticas de tenis en algún centro concertado con la Federación Española de Tenis durante el período de duración del curso correspondiente a la titulación en cuestión"	1	2	3	4	5
15. "Es adecuado exigir la realización de trabajos a los alumnos, simultáneos al desarrollo del curso, teniendo que ser aprobados estos para poder presentarse a los exámenes de las diferentes asignaturas"	1	2	3	4	5
16. "Es adecuado exigir la realización de trabajos a los alumnos, posteriores al desarrollo del curso, teniendo que ser aprobados estos para poder obtener el título"	1	2	3	4	5
17. "Es adecuada la existencia de exámenes parciales que sirvan para ir aprobando ciertos contenidos"	1	2	3	4	5
18. "Independientemente de la posibilidad de anular convocatoria cuantas veces se estime oportuno, es adecuado que exista un plazo límite para aprobar toda la titulación y, de pasar ese plazo, debería formalizarse una nueva matrícula comenzando el curso desde el principio"	1	2	3	4	5
19. "La atención tutorial debe existir no solamente durante el período de realización del curso sino que, también, tras la obtención del título. Todo titulado tiene el derecho a recibir atención tutorial durante unas determinadas horas y días al año"	1	2	3	4	5

P. 14. Con relación a los programas de formación, y para todos los niveles en general, valore de 1 a 5 las características deseables de las nuevas titulaciones con respecto a las siguientes declaraciones

Responda a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Absolutamente de acuerdo 5
---	---------------------------	-------------------------	------------------------	--------------------------------------

DECLARACIONES					
1. "El curso debería tener algunas asignaturas optativas"	1	2	3	4	5
2. "Es adecuado que los alumnos puedan especializarse, optar en su titulación de tenis por diferentes itinerarios curriculares (tenis recreativo, gestión del tenis, tenis en discapacitados, tenis de alto rendimiento...)"	1	2	3	4	5
3. "Es necesaria la creación de un master en "tenis de alto rendimiento", centrando los cursos de formación en todos los itinerarios que no sean el tenis de alta competición"	1	2	3	4	5
4. "Es adecuada una mayor extensión de las asignaturas en detrimento de un menor número de estas"	1	2	3	4	5

P. 15. Con relación a los programas de formación, indique cuál es la distribución de horas entre contenidos teóricos y contenidos prácticos que considera más adecuada:

1. 75% de contenidos teóricos y 25% de contenidos prácticos...
2. 50% de contenidos teóricos y 50% de contenidos prácticos...
3. 25% de contenidos teóricos y 75% de contenidos prácticos...

P. 16. Con relación a la adecuada calidad de las clases prácticas, indique cuál es el número máximo de alumnos para dotar de una suficiente calidad a las prácticas, suponiendo que se pueda disponer de un máximo de 4 pistas de tenis y un único profesor:

- a) 6 o menos b) Entre 7 y 12 c) Entre 13 y 18 d) Entre 19 y 24 e) Más de 24

P. 17. Valore de 1 a 5, según su grado de importancia, la presencia que deben tener las siguientes especializaciones en los cursos de Formación de Entrenadores (en el conjunto de los tres niveles):

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno para cada itinerario:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Tenis recreativo..... 1 2 3 4 5
2. Gestión del tenis..... 1 2 3 4 5
3. Tenis en discapacitados..... 1 2 3 4 5
4. Tenis educativo..... 1 2 3 4 5
5. Tenis de alto rendimiento 1 2 3 4 5

P. 18. Valore de 1 a 5 cuáles de las siguientes asignaturas de los cursos de entrenadores, para todos los niveles en general, tienen una mayor conexión con el actual mercado laboral y, por lo tanto, una mayor aplicación:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Biomecánica.....1 2 3 4 5
2. Dirección y gestión..... 1 2 3 4 5
3. Equipamiento y reglamentación..... 1 2 3 4 5
4. Historia del tenis..... 1 2 3 4 5
5. Medicina del deporte..... 1 2 3 4 5
6. Organización y legislación del deporte..... 1 2 3 4 5
7. Metodología..... 1 2 3 4 5
8. Preparación física..... 1 2 3 4 5
9. Psicología..... 1 2 3 4 5
10. Sistemas de entrenamiento..... 1 2 3 4 5
11. Sociología..... 1 2 3 4 5
12. Táctica..... 1 2 3 4 5
13. Técnica..... 1 2 3 4 5

P. 19. Valore de 1 a 5 el nivel de eficacia de las siguientes metodologías que se pueden emplear para los cursos de formación de las nuevas titulaciones:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Clases expositivas y magistrales del profesor..... 1 2 3 4 5
2. Clases participativas con debates. Diálogo..... 1 2 3 4 5
3. Talleres de trabajo..... 1 2 3 4 5
4. Reflexiones en grupo..... 1 2 3 4 5
5. Intercambio de experiencias por parejas..... 1 2 3 4 5
6. Observación y análisis de entrenadores expertos en su situación de entrenamiento..... 1 2 3 4 5
7. Observación y análisis de jugadores en competición..... 1 2 3 4 5

P. 20. Valore de 1 a 5 el nivel de adecuación e importancia de los diferentes tipos de evaluación para los cursos de formación de entrenadores:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Asistencia a clases teóricas..... 1 2 3 4 5
2. Asistencia a clases prácticas..... 1 2 3 4 5
3. Examen teórico..... 1 2 3 4 5
4. Examen práctico..... 1 2 3 4 5
5. Trabajos teóricos..... 1 2 3 4 5
6. Trabajos prácticos..... 1 2 3 4 5
7. Prácticas de tenis en algún centro..... 1 2 3 4 5

P. 21. Con relación al desarrollo de la enseñanza, valore de 1 a 5 las características deseables de las nuevas titulaciones con respecto a las siguientes declaraciones:

Responda a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

DECLARACIONES	
1. “Es necesaria la existencia de números <i>clausus</i> en la titulación (límite del número de alumnos por promoción)”	1 2 3 4 5
2. “Es necesaria la existencia de becas para aquellos alumnos que por su calificación y circunstancias económicas se hagan merecedores de las mismas”	1 2 3 4 5
3. “Es necesaria la participación de los alumnos en las elecciones y en los diferentes órganos de representación de la titulación”	1 2 3 4 5
4. “Es indicado que la Federación promueva la estancia de los alumnos titulados en centros de tenis nacionales o extranjeros concertados, con el objeto de que realicen prácticas dirigidas a una más completa formación profesional y personal, teniendo los titulados que emitir informes sobre el funcionamiento de dichos centros -sistemas de entrenamiento, organización, etc.-”	1 2 3 4 5

P. 22. Valore de 1 a 5 la importancia y utilidad de los siguientes medios didácticos y recursos materiales para el adecuado desarrollo de las nuevas titulaciones:

1. Libros de texto..... 1 2 3 4 5
2. Artículos de revistas especializadas..... 1 2 3 4 5
3. Documentos fotocopiados y apuntes..... 1 2 3 4 5
4. Diapositivas..... 1 2 3 4 5
5. Trasparencias..... 1 2 3 4 5
6. Vídeos..... 1 2 3 4 5
7. Casetes..... 1 2 3 4 5
8. CD roms..... 1 2 3 4 5
9. Internet..... 1 2 3 4 5
10. Sistema de teleconferencia 1 2 3 4 5

P. 23. Señale qué requisito académico mínimo, relacionado con la titulación en tenis, debería poseer cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis:

1. Profesor Nacional 2. Entrenador Nacional 3. Monitor Nacional 4. Ninguno

P. 24. Señale qué requisitos académicos mínimos, relacionados con la educación física, debería poseer cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis:

1. Doctor en Ciencias de la Actividad Física		4. FP Grado Superior. Animación Deportiva	
2. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física		5. FP Grado Medio. Animación Deportiva	
3. Maestro especialista en Educación Física		6. Ningún requisito académico	

P. 25. Señale qué requisito académico mínimo, no relacionado con la educación física, debería poseer cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis (técnica, táctica, reglamento...):

1. Doctor universitario		6. BUP	
2. Licenciado universitario		7. FP Grado Superior	
3. Diplomado universitario		8. FP Grado Medio	
4. Técnico Grado Superior		9. Graduado Escolar, EGB	
5. Bachiller o COU		10. Ninguno	

P. 26. Señale qué requisito profesional, relacionado con la actividad como entrenador de tenistas y como jugador, debería poseer cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis:

Elija una sola respuesta para *Haber entrenado* y otra para *Haber jugado*, marcando con una "X" las casillas escogidas

NIVEL DE JUEGO	Haber entrenado	Haber jugado
1. Alta competición		
2. Competición		
3. Perfeccionamiento		
4. Iniciación		
5. Pre-tenis		
6. No es necesario		

P. 27. Los profesionales que tienen que elaborar el material formativo (textos, vídeos...) para los cursos de formación de entrenadores deberían tener el siguiente perfil:

Elija una sola respuesta

1. a) Profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs con docencia en tenis	
2. b) Profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española	
3. c) Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica	
4. Trabajo conjunto de a) y b)	
5. Trabajo conjunto de a) y c)	
6. Trabajo conjunto de b) y c)	
7. Trabajo conjunto de a), b) y c)	

2. FORMACIÓN PERMANENTE

P. 28. Le parece que la formación permanente (cursos, congresos, etc.) que actualmente se ofrece al entrenador de tenis de alta competición es, en líneas generales:

1. Muy mejorable 2. Mejorable 3. Normal 4. Buena 5. Excelente

P. 29. Valore su grado de participación en actividades de formación permanente:

1. Muy escaso 2. Escaso 3. Normal 4. Elevado 5. Muy elevado

P. 30. Valore de 1 a 5 el empleo que hace de los siguientes medios para seguir formándose y la importancia que concede a los mismos para tal fin:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

MEDIOS FORMATIVOS	Uso que hago	Importancia que le doy
1. Asistencia a partidos “en vivo”	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Visionado de partidos televisados	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Análisis de partidos en vídeo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Observación de entrenadores expertos durante el entrenamiento	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Observación de jugadores en competición	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Lectura de artículos de revistas especializadas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Lectura de libros especializados	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Empleo de CD roms especializados	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Uso de Internet	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Asistencia a congresos, cursos y <i>clinics</i> de formación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Investigación individual	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Investigación en grupo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Charlas y discusiones con otros entrenadores “en vivo”	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Charlas y discusiones entre entrenadores por Internet (<i>chatear</i>)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Charlas y discusiones con mis ayudantes	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Realización de Master en tenis de alto rendimiento	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Participación en talleres de aprendizaje práctico	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Participación en mesas redondas y debates	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Afiliación a una asociación de entrenadores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. Reflexión sobre mi propia experiencia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. Entrenamiento de jugadores ajenos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. Entrenamiento propio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. Competición propia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

P. 31. Establezca cuál es, aproximadamente, la distribución en porcentajes del perfil profesional de las personas que han impartido las actividades de formación permanente a las que ha acudido (cursos, congresos...) e indique la distribución que consideraría ideal:

La suma total debe dar “100”

PERFIL PROFESIONAL	Porcentaje en actividades realizadas	Porcentaje ideal
1. Profesores de Facultades de C.C. del Deporte o INEFs con docencia en tenis	%	%
2. Profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española o de la Federación Internacional de Tenis	%	%
3. Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición	%	%
4. Dirigentes de la Federación Española de Tenis o de la Federación Internacional de Tenis	%	%

TOTAL= 100 TOTAL= 100

P. 32. Indique la principal dificultad con la que se encuentra para asistir a actividades de formación permanente:

Elija una sola respuesta

- 1. Dificultades económicas.....
- 2. Ocupaciones y responsabilidades familiares.....
- 3. No poder desatender su trabajo.....

P. 33. Proponga tres alternativas dirigidas a solventar las dificultades para asistir a actividades de formación permanente:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

P. 34. Indique el principal problema en la oferta de actividades con el que se encuentra para mejorar su formación permanente:

Elija una sola respuesta

- 1. Escasa existencia de actividades con rigor científico promovidas por los órganos federativos.....
- 2. Escasa adaptación de las actividades de índole científica a las necesidades y nivel de comprensión de los entrenadores.....
- 3. Actividades excesivamente estereotipadas (parecidas, monótonas, repetición de contenidos).....
- 4. Actividades poco motivantes.....
- 5. Insuficiente número de actividades de aplicación práctica.....

P. 35. Proponga tres alternativas dirigidas a mejorar la actual oferta de actividades de formación permanente:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

“ESTUDIO 2”

1. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO

P. 1. Responda a cada una de las preguntas que a continuación se detallan, en función de las diferentes etapas de aprendizaje:

PREGUNTAS	PRE-TENIS	INICIACIÓN	PERFECCIONAMIENTO	COMPETICIÓN	ALTA COMPETICIÓN
1. ¿Edad para comenzar?					
2. ¿N.º máximo de jugadores por profesor?					
3. ¿N.º de pistas por profesor?					
4. ¿N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana?					
5. ¿N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día?					
6. ¿Duración de cada sesión expresada en minutos?					
7. ¿N.º de partidos amistosos por temporada?					
8. ¿N.º de partidos interclubes por temporada?					
9. ¿N.º de campeonatos oficiales por temporada?					

P. 2. Para conseguir llegar a ser un jugador de tenis de alta competición, valore de 1 a 5 el grado de importancia que otorga a los siguientes aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista de alta competición:

	PRE-TENIS	INICIACIÓN	PERFECCIONAMIENTO	COMPETICIÓN	ALTA COMPETICIÓN
1. Trabajar con pistas de tenis, raquetas y pelotas adaptadas a la edad del jugador	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Trabajar con pistas de tenis, raquetas y pelotas convencionales	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Objetivos de predominio de aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Objetivos recreativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Objetivos educativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

P. 3. Con relación a los métodos de enseñanza en tenis de alta competición, en función de la estrategia en la práctica (*Estrategia global* -supone la ejecución por parte del alumno del modelo en cuestión en su globalidad- y *Estrategia analítica* -supone la ejecución de un modelo por componentes o partes hasta llegar a la globalidad-), valore de 1 a 5 el grado de empleo que hace de cada uno de ellos en función de la fase de aprendizaje en la que se encuentra el gesto técnico-táctico en cuestión:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

FASE DEL APRENDIZAJE EN LA QUE QUEREMOS INCIDIR	Estrategia global	Estrategia analítica
1. Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

P.4. Con relación a los métodos de enseñanza en tenis de alta competición, en función del estilo de enseñanza y partiendo de que todos ellos son aplicables según que circunstancia, valore de 1 a 5 el grado de empleo que hace de cada uno de ellos:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. <i>Mando directo</i> . El entrenador toma todas las decisiones, el papel del jugador queda reducido a la ejecución de las tareas obedeciendo las consignas propuestas	1	2	3	4	5
2. <i>Asignación de tareas</i> . El entrenador propone una serie de tareas comunes a todos los jugadores, que trabajan siguiendo su propio ritmo	1	2	3	4	5
3. <i>Enseñanza recíproca</i> . Se plantea la enseñanza por parejas de jugadores de manera que uno actúa y el compañero observa y corrige los errores, intercambiándose posteriormente los papeles	1	2	3	4	5
4. <i>Microenseñanza</i> . Consiste en establecer subgrupos, eligiendo el entrenador un monitor (jugador) por grupo. El entrenador expone la labor a realizar a todos los monitores, siendo estos los encargados de enseñar a sus compañeros	1	2	3	4	5
5. <i>Enseñanza por grupos de nivel</i> . Supone la organización de los jugadores en subgrupos de niveles homogéneos, asignándose a cada uno de ellos las tareas adaptadas a cada nivel	1	2	3	4	5
6. <i>Programas individuales</i> . Consiste en la programación de tareas adecuadas a las necesidades individuales de cada jugador, mediante orientaciones específicas para que pueda autoentrenarse o autoevaluarse	1	2	3	4	5
7. <i>Descubrimiento guiado</i> . El jugador decide la forma de resolver la tarea buscando y descubriendo por sí mismo, aunque guiado por el profesor	1	2	3	4	5
8. <i>Resolución de problemas</i> . El alumno debe encontrar, por sí mismo, las soluciones o respuestas adecuadas a los problemas planteados implicándose cognitivamente de forma autónoma	1	2	3	4	5

P. 5. ¿Con qué frecuencia planifica y prepara las sesiones de entrenamiento?

1. Nunca 2. Rara vez 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre

P. 6. Con relación a la antelación con que planifica, indique en qué momentos determina las tareas definitivas que van a desarrollarse durante la sesión de entrenamiento:

1. El mismo día 2. Un día antes 1. Una semana antes

P. 7. ¿Cuánto tiempo aproximado dedica para el diseño de una sesión de entrenamiento de 1 hora de duración?

- a) 1 hora o menos b) 2 horas 3 horas d) 4 horas e) 5 horas f) 6 horas o más

P.8. Valore de 1 a 5 los criterios que utiliza para confeccionar la sesión de entrenamiento con respecto a las siguientes declaraciones:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

DECLARACIONES					
1. "Hago lo que me hicieron a mí como jugador"	1	2	3	4	5
2. "Empleo diversas fuentes documentales y realizo los ejercicios tal y como se indican"	1	2	3	4	5
3. "Planifico desde las necesidades del próximo torneo o competición"	1	2	3	4	5
4. "Planifico desde las necesidades que veo en función del próximo partido"	1	2	3	4	5
5. "Tengo en cuenta el grado de "adaptación" del tenista al entrenamiento (lo que asimila)"	1	2	3	4	5
6. "Tengo una idea precisa del efecto que van a producirle los ejercicios al jugador, así como el tiempo de recuperación"	1	2	3	4	5
7. "Entreno en el mismo horario en el que se va a jugar el próximo partido o competición"	1	2	3	4	5
8. "Entreno considerando la climatología donde va a tener lugar la próxima competición"	1	2	3	4	5
9. "Entreno considerando la altitud del lugar donde va a tener lugar la próxima competición"	1	2	3	4	5
10. "Entreno considerando el tipo de pista que va a utilizarse en la próxima competición"	1	2	3	4	5
11. "Entreno considerando el tipo de pelotas que van a usarse en la próxima competición"	1	2	3	4	5
12. "Diseño los entrenamientos a realizar durante el desarrollo de la próxima competición considerando las instalaciones y el material que se nos puede ceder"	1	2	3	4	5

P. 9. Indique con qué personas cuenta a la hora de planificar y cuáles considera las ideales:

Elija una sola respuesta, marcando con una “X” el espacio correspondiente

PERFIL PROFESIONAL	Perfil que empleo	Ayudas que considero ideales
1. Planificar sólo		
2. Planificar con el ayudante en pista (segundo entrenador)		
3. Planificar con el preparador físico		
4. Planificar con el psicólogo		
5. Planificar con el médico		
6. Planificar con el fisioterapeuta		
7. Planificar con el dietista		
8. Planificar con el biomecánico		
9. Planificar con algunos integrantes del equipo técnico		
10. Planificar con todos los integrantes del equipo técnico		

P. 10. Valore de 1 a 5 el uso que hace de las siguientes fuentes documentales para la planificación de las sesiones de entrenamiento:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Libros de texto.....	1	2	3	4	5
2. Artículos de revistas especializadas.....	1	2	3	4	5
3. Documentos fotocopiados y apuntes.....	1	2	3	4	5
4. Vídeos.....	1	2	3	4	5
5. Casetes.....	1	2	3	4	5
6. CD roms.....	1	2	3	4	5
7. Internet.....	1	2	3	4	5

P. 11. De los siguientes medios técnico-tácticos, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que los emplea durante las sesiones de entrenamiento, de manera específica y programada:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
------------	-----------------	-------------------	--------------------------	---------------------

LA DERECHA

1. Plana	1	2	3	4	5
2. Liftada.....	1	2	3	4	5
3. Sobre-liftada.....	1	2	3	4	5
4. Cortada.....	1	2	3	4	5

EL REVÉS

5. Plano.....	1	2	3	4	5
6. Liftado.....	1	2	3	4	5
7. Sobre liftado.....	1	2	3	4	5
8. Cortado.....	1	2	3	4	5
9. Muy cortado (chop)	1	2	3	4	5

EL SERVICIO

Primer servicio

10. Plano.....	1	2	3	4	5
11. Liftado.....	1	2	3	4	5
12. Cortado.....	1	2	3	4	5

Segundo Servicio

13. Plano.....	1	2	3	4	5
14. Liftado.....	1	2	3	4	5
15. Cortado.....	1	2	3	4	5

LA VOLEA

16. A media altura.....	1	2	3	4	5
17. Alta.....	1	2	3	4	5
18. Baja.....	1	2	3	4	5
19. La volea plana o cortada desde la mitad de la pista	1	2	3	4	5
20. La volea liftada desde la mitad de la pista.....	1	2	3	4	5
21. La volea al cuerpo.....	1	2	3	4	5
22. La volea de dejada.....	1	2	3	4	5
23. La volea de globo.....	1	2	3	4	5

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
------------	-----------------	-------------------	--------------------------	---------------------

EL REMATE

24. Tras botar la pelota..... 1 2 3 4 5
 25. Sin dejar botar la pelota..... 1 2 3 4 5

EL GLOBO

26. Defensivo..... 1 2 3 4 5
 27. Ofensivo..... 1 2 3 4 5
 28. LA DEJADA..... 1 2 3 4 5
 29. EL BOTE PRONTO..... 1 2 3 4 5
 30. EL GOLPE BAJO DE ESPALDAS A LA RED..... 1 2 3 4 5
 31. EL GOLPE DE ESPALDAS A LA RED ENTRE LAS PIERNAS..... 1 2 3 4 5
 32. LOS GOLPES DE APROXIMACIÓN A LA RED..... 1 2 3 4 5
 33. EL *PASSING-SHOT*..... 1 2 3 4 5

EL RESTO

34. Ofensivo..... 1 2 3 4 5
 35. Defensivo..... 1 2 3 4 5
 36. LA CONTRA DEJADA..... 1 2 3 4 5

P. 12. De las siguientes situaciones tácticas, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que las emplea durante las sesiones de entrenamiento, de manera específica y programada:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
------------	-----------------	-------------------	--------------------------	---------------------

1. Situación de “servicio y subida a la red” 1 2 3 4 5
 2. Situación de “resto y subida a la red” 1 2 3 4 5
 3. Situación de “resto”..... 1 2 3 4 5
 4. Situación de “ejecución de golpes desde el fondo de la pista con intención no defensiva (de construcción o de ataque)” 1 2 3 4 5
 5. Situación de “ejecución de golpes desde el fondo de la pista con intención defensiva”..... 1 2 3 4 5
 6. Situación de “ejecución de golpes de aproximación a la red” 1 2 3 4 5
 7. Situación de “atraer al jugador contrario a la red” 1 2 3 4 5

P. 13. Indique el porcentaje aproximado de tiempo de trabajo que dedica a cada uno de los siguientes aspectos en el conjunto de la temporada:

La suma total debe dar “100”

1. Técnica _____ %
 2. Táctica _____ %
 3. Preparación física _____ %
 4. Preparación psicológica _____ %
 TOTAL= 100

P. 14. Con relación a los ejercicios de la sesión de entrenamiento, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que emplea los siguientes medios:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
------------	-----------------	-------------------	--------------------------	---------------------

1. Ejercicios al ritmo real de partido (similares exigencias de potencia, frecuencia de golpes)	1	2	3	4	5
2. Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión de entrenamiento (conos, gomas, objetos colocados en el suelo de la pista simbolizando la posición de los pies...)	1	2	3	4	5
3. Ejercicios con máquina “lanzapelotas”	1	2	3	4	5
4. Uso de ejercicios en frontones	1	2	3	4	5
5. Uso de ejercicios en pistas marcadas (pistas pintadas con dianas y áreas en zonas determinadas a las que hay que dirigir los golpes)	1	2	3	4	5
6. Uso de paneles (mecanismos colocados en algún lugar de la pista para golpear sobre ellos o sobrepasarlos)	1	2	3	4	5

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
------------	-----------------	-------------------	--------------------------	---------------------

7. Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	1	2	3	4	5
8. Uso de medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	1	2	3	4	5
9. Uso de medios audiovisuales en la propia pista de tenis	1	2	3	4	5
10. Uso de entrenamientos con “cubos” sin tener que seguir una secuencia lógica de partido	1	2	3	4	5
11. Uso de entrenamientos con “cubos” teniendo que seguir una secuencia lógica de partido	1	2	3	4	5
12. Uso del entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos)	1	2	3	4	5
13. Uso del entrenamiento basado en el peloteo entre los alumnos y el profesor	1	2	3	4	5
14. Uso de situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	1	2	3	4	5
15. Uso del entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	1	2	3	4	5
16. Uso del entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas para potenciar ciertos aspectos del juego técnicos, tácticos, físicos y psicológicos	1	2	3	4	5
17. Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	1	2	3	4	5
18. Sesiones de entrenamiento con un reducido número de golpes por sesión	1	2	3	4	5
19. Empleo del entrenamiento en dobles con el objetivo de mejorar el juego en individuales	1	2	3	4	5

P. 15. Con relación a la estructura de la sesión de entrenamiento de tenis de alta competición, indique el porcentaje de tiempo empleado en los siguientes aspectos:

La suma total debe dar “100”

1. Tiempo dedicado a las explicaciones _____ %
2. Tiempo dedicado a la realización de las tareas _____ %
3. Tiempo dedicado a la organización _____ %

TOTAL= 100

P. 16. Con relación a la estructura de la sesión, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que emplea los siguientes medios en cada una de sus partes:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
------------	-----------------	-------------------	--------------------------	---------------------

Parte introductoria					
1. Preguntar a los jugadores en la parte introductoria de la sesión acerca de si padecen algún tipo de problema físico	1	2	3	4	5
2. Preguntar a los jugadores en la parte introductoria de la sesión, de manera individual, su estado emocional	1	2	3	4	5
3. Realizar en la parte introductoria de la sesión una presentación general de los objetivos	1	2	3	4	5
Calentamiento					
4. Realizar el calentamiento general	1	2	3	4	5
5. Realizar el calentamiento específico	1	2	3	4	5
6. Realizar juegos de calentamiento	1	2	3	4	5
7. Realizar el calentamiento general con el uso de la raqueta	1	2	3	4	5
8. Realizar juegos de calentamiento con el uso de la raqueta	1	2	3	4	5
Vuelta a la calma					
9. Realizar un ejercicio divertido al final de la sesión	1	2	3	4	5
10. Realizar ejercicios de estiramiento al final de la sesión	1	2	3	4	5
11. Correr a un ritmo lento en la parte final de la sesión	1	2	3	4	5

2. DESTREZAS DE COMUNICACIÓN

P. 17. Con relación a la presentación de la tareas motrices, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que emplea los siguientes medios para dicha presentación:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Demostración del entrenador (el entrenador actúa de “modelo”)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Demostración del jugador (el alumno actúa de “modelo”)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Presentación visual mediante una ayuda tecnológica (el entrenador se ayuda de un vídeo, de una secuencia fotográfica...)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Descripción de entrenador (presentar la tarea verbalmente)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Explicación del entrenador (proporcionar razones empíricas que justifiquen técnicamente las razones de la técnica correcta)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Proporcionar información propioceptiva (el entrenador moviliza los diferentes segmentos corporales hasta que el jugador alcanza la posición adecuada)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

P. 18. Con relación al objetivo de ganar la atención de los tenistas durante la presentación de las tareas, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que emplea los siguientes recursos didácticos:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Utilizar una disposición espacial fija, sentando a los jugadores en la pista si la información fuese prolongada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Emplear un lugar concreto donde transmitir siempre la información a los jugadores..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Exigir el silencio de todos los deportistas, no comenzando el discurso hasta observar que el entrenador puede ser escuchado por todos los jugadores..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Utilizar recursos didácticos, como es la pizarra, con el fin de centrar la atención sobre aspectos relevantes de la explicación..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

P. 19. Ganada la atención de los tenistas, procuro emplear los siguientes recursos didácticos para introducir la tarea. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que los emplea:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Anunciar directamente la actividad, concretando los ejercicios o tareas a realizar..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Enlazar la explicación con una tarea anterior ya conocida..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Dar confianza al alumno, predisponiéndole positivamente hacia el aprendizaje..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Valorar el contenido de la tarea, reforzando el objetivo de la misma o la utilidad que tiene para el aprendizaje..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

P. 20. Una vez introducida la tarea, procuro emplear los siguientes recursos didácticos para explicar la tarea. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que los emplea:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Explicar y demostrar eficazmente la tarea a los jugadores con palabras que proporcionen una imagen clara del fin a conseguir y que inciten a realizarla..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Transmitir los detalles más técnicos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Proporcionar información acerca de las razones que justifican la práctica..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Los objetivos que presentamos se refieren a la intención que deseamos lograr (explicitamos lo que esperamos de los jugadores)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

P. 21. Una vez explicada la tarea, procuro emplear las siguientes recursos didácticos para “lanzar” la tarea. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que los emplea:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Estimular reforzando el objetivo, recordando el fin perseguido..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Estimular a la autoevaluación del jugador..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Invitar al descubrimiento..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Estimular a que el jugador actúe al máximo de sus posibilidades..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Estimular para la cooperación..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Estimular para el reto..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Estimular para la competición..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

P. 22. Cuando corrijo la ejecución “feedback” de los jugadores, empleo los siguientes recursos didácticos. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que los emplea:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. CON RELACIÓN A LA CANTIDAD
 - a. Doy información de todos los aspectos de la tarea..... 1 2 3 4 5
 - b. Doy información de pocos aspectos, los más relevantes..... 1 2 3 4 5
2. CON RELACIÓN A LA FRECUENCIA
 - a. Doy información tras cada ejecución..... 1 2 3 4 5
 - b. Doy información cada 4 a 5 ejecuciones..... 1 2 3 4 5
3. CON RELACIÓN A LA PRECISIÓN
 - a. Doy información analítica, centrada en el error concreto..... 1 2 3 4 5
 - b. Doy información global, orientaciones genéricas sobre la ejecución errada..... 1 2 3 4 5
4. CON RELACIÓN AL MOMENTO
 - a. Doy información nada más terminar la ejecución..... 1 2 3 4 5
 - b. Doy la información pasados entre 6 y 20 segundos tras la ejecución..... 1 2 3 4 5
 - c. Doy la información pasados más de 20 segundos tras la ejecución..... 1 2 3 4 5

P. 23. Al dar información a los jugadores para corregir su ejecución, empleo los siguientes tipos de “feedbacks”. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que los emplea:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Evaluativo. Valorando la realización del alumno..... 1 2 3 4 5
2. Descriptivo. Expresando las características de la ejecución realizada 1 2 3 4 5
3. Explicativo. Informando sobre las causas del problema, o del error en la ejecución..... 1 2 3 4 5
4. Prescriptivo. Proporcionando la forma de solventar el problema detectado..... 1 2 3 4 5
5. Interrogativo. Preguntando por las sensaciones que ha tenido en el ejercicio anterior..... 1 2 3 4 5

P. 24. Para mejorar la conducta de corrección, empleo los siguientes recursos didácticos. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que los emplea:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Planifico la observación, concretando qué elemento vamos a observar, en qué momento va a realizarse, y durante cuánto tiempo va a observarse a los alumnos..... 1 2 3 4 5
2. Preveo los errores tipo, facilitando con ello la identificación de los problemas de ejecución..... 1 2 3 4 5
3. Aumento los planos de visión del entrenador para cada tarea..... 1 2 3 4 5
4. Desarrollo una actitud muy dinámica, evolucionando de forma permanente por las diferentes pistas a las que debo atender..... 1 2 3 4 5
5. Preveo la evolución por la pista, garantizando la corrección a todos los alumnos..... 1 2 3 4 5
6. Determino un criterio de prioridad en la atención a los alumnos..... 1 2 3 4 5
7. Utilizo un lenguaje positivo en la corrección..... 1 2 3 4 5
8. Garantizo las condiciones de control de la clase para facilitar las posibilidades de enseñanza..... 1 2 3 4 5
9. Desarrollo la autonomía de los alumnos, facilitando que asuman papeles de corrector del compañero, y de autocorrección..... 1 2 3 4 5

3. EVALUACIÓN DEL ENTRENAMIENTO Y ANÁLISIS DEL CONTEXTO

P. 25. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que evalúa en los jugadores los siguientes aspectos:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Extracción de los antecedentes del jugador (edad de iniciación, resultados obtenidos en su trayectoria, características de los entrenamientos que realizó en el pasado).....	1	2	3	4	5
2. Aspectos técnicos.....	1	2	3	4	5
3. Aspectos tácticos.....	1	2	3	4	5
4. Aspectos físicos.....	1	2	3	4	5
5. Aspectos psicológicos.....	1	2	3	4	5
6. Aspectos médicos.....	1	2	3	4	5
7. Aspectos fisioterapéuticos.....	1	2	3	4	5
8. Aspectos biomecánicos.....	1	2	3	4	5
9. Aspectos dietéticos.....	1	2	3	4	5
10. Evaluación integrada de los aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos (de forma conjunta).....	1	2	3	4	5

P. 26. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con la que emplea los siguientes instrumentos de evaluación durante la sesión de entrenamiento:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. PLANILLAS DE OBSERVACIÓN					
a. En situación real de juego.....	1	2	3	4	5
b. En situación de juego modificada.....	1	2	3	4	5
2. GRABACIÓN EN VÍDEO					
a. En situación real de juego.....	1	2	3	4	5
b. En situación de juego modificada.....	1	2	3	4	5
3. OTROS INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS					
a. En situación real de juego.....	1	2	3	4	5
b. En situación de juego modificada.....	1	2	3	4	5
4. CUESTIONARIOS.....	1	2	3	4	5
5. AUTOINFORMES DEL JUGADOR.....	1	2	3	4	5

P. 27. Valore el grado de acuerdo con las siguientes declaraciones relacionadas con el análisis del contexto

Responda a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

DECLARACIONES					
1. "Conozco las características de la estructura y funcionamiento del club"	1	2	3	4	5
2. "Tengo en cuenta y procuro adecuarme a los objetivos del club"	1	2	3	4	5
3. "Mantengo buena relación con otros entrenadores"	1	2	3	4	5
4. "Los entrenadores trabajamos en grupo dentro del club donde entrenamos"	1	2	3	4	5
5. "Me relaciono a menudo con los directivos del club donde entreno"	1	2	3	4	5
6. "Me relaciono a menudo con la masa social del club -socios-	1	2	3	4	5
7. "Domino conocimientos sobre los principales problemas y dificultades encontradas por los individuos en los contextos escolares y extraescolares"	1	2	3	4	5
8. "Preveo las opciones laborales de los tenistas a los que entreno para cuando dejen de ser jugadores profesionales"	1	2	3	4	5
9. "Me relaciono a menudo con los padres de los jugadores"	1	2	3	4	5
10. "Sé lo que los padres esperan de sus hijos como jugadores"	1	2	3	4	5
11. "Los padres saben lo que yo pretendo y la labor que estoy llevando a cabo"	1	2	3	4	5
12. "Conozco el entorno afectivo del jugador, no directamente vinculado a los padres (amistades, pareja...)"	1	2	3	4	5

Distinguido Jugador/a:

Después de expresarle nuestras excusas por la libertad que nos tomamos de dirigirnos a usted, permítanos presentarnos. Pertenece a la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, institución que ha proyectado realizar una encuesta entre una muestra de jugadores de tenis de alta competición españoles con el objeto de conocer sus opiniones y actitudes con relación a **“La formación didáctica del entrenador de tenis de alta competición en España”**. Usted mejor que nadie conoce, sin duda, la importancia de dicha formación y el interés que representa el conocer empíricamente la realidad de este proceso para mejorar la capacitación de los futuros entrenadores de tenis de alta competición.

Con este fin, y para conocer sus valiosas opiniones al respecto, le enviamos el cuestionario adjunto, con el ruego de que lo cumplimente y lo devuelva en el sobre adjunto, en el que figura impresa nuestra dirección al efecto.

Como usted sabe, estas investigaciones son rigurosamente **anónimas** y secretas, por lo que no debe suscribir el cuestionario.

Cuando la investigación llegue a su fin, **nos comprometemos a enviarle las principales conclusiones** a las que hemos llegado.

Mil gracias anticipadas, y reciba un atento y respetuoso saludo.

INSTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO

- Debe leer atentamente cada una de las preguntas y las diferentes opciones de respuesta antes de contestar, debiendo seleccionar aquella con la que más se identifica.
- En las preguntas en las que hay que efectuar una valoración de: **ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO - EN DESACUERDO - INDIFERENTE - DE ACUERDO - ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO**, que se corresponden con: 1-2-3-4-5, debe rodear con un círculo aquella que mejor represente su opinión.
- En las preguntas en las que se pide directamente una valoración de 1-2-3-4-5, sin más aclaraciones, debe rodear con un círculo aquella que mejor represente su opinión, teniendo en cuenta que su correspondencia es: **NADA - POCO - REGULAR - BASTANTE - MUCHO**.
- En las preguntas en las que no se pida explícitamente ningún tipo de valoración, deberá marcar una única opción de entre todas las posibles mediante una **“X”**

Si tiene alguna duda, puede dirigirse a nosotros personalmente.

Juan Pedro Fuentes García
Profesor de “Tenis de Alto Rendimiento” de la Facultad de Ciencias del Deporte
de la Universidad de Extremadura

Facultad de Ciencias del Deporte de la UEX, Avenida de la Universidad s/n, 10071 – Cáceres

* Si desea contactar con nosotros telefónicamente, puede localizarnos en el teléfono.: 927237229,
de lunes a jueves, de 19:00 a 23:00 horas.

ENCUESTA A JUGADORES DE TENIS DE ALTA COMPETICIÓN

N.º CUESTIONARIO:

--	--	--

“ESTUDIO 1”

DATOS GENERALES

P. 1. Sexo: 1. Hombre 2. Mujer

P. 2. Edad:

a. 25 años o menos	
b. De 26 a 35 años	
c. De 36 a 45 años	
d. 46 años o más	

P. 3. ¿Ha entrenado alguna vez a un tenista, independientemente de su nivel de juego? En caso negativo, pase directamente a la pregunta 6.

1. Sí 2. NO

P. 4. ¿Cuántos años ha ejercido como entrenador, aproximadamente?

P. 5. ¿Cuál es la máxima categoría federativa alcanzada por algún jugador al que ha entrenado?

1. Profesional (puntos ATP o WTA)	
2. Primera categoría	
3. Segunda categoría	
4. Tercera categoría	
5. Ninguna	

P. 6. ¿Cuántos años ha practicado tenis, aproximadamente?

“ESTUDIO 2”

1. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO

P. 1. Responda a cada una de las preguntas que a continuación se detallan, describiendo cuál ha sido, aproximadamente, su evolución como tenista, con relación a las diferentes etapas de aprendizaje por las que ha pasado:

PREGUNTAS	PRE-TENIS	INICIACIÓN	PERFECCIONAMIENTO	COMPETICIÓN	ALTA COMPETICIÓN
1. ¿Edad para comenzar?					
2. ¿N.º máximo de jugadores por profesor?					
3. ¿N.º de pistas por profesor?					
4. ¿N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana?					
5. ¿N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día?					
6. ¿Duración de cada sesión expresada en minutos?					
7. ¿N.º de partidos amistosos por temporada?					
8. ¿N.º de partidos interclubes por temporada?					
9. ¿N.º de campeonatos oficiales por temporada?					

P. 2. Valore de 1 a 5 el grado en que, aproximadamente, ha empleado los siguientes medios en su evolución como tenista, con relación a las diferentes etapas de aprendizaje por las que ha pasado:

	PRE-TENIS	INICIACIÓN	PERFECCIONAMIENTO	COMPETICIÓN	ALTA COMPETICIÓN
1. Trabajar con pistas de tenis, raquetas y pelotas adaptadas a la edad del jugador	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Trabajar con pistas de tenis, raquetas y pelotas convencionales	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Objetivos de predominio de aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Objetivos recreativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Objetivos educativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

P. 3. Con relación a los métodos de enseñanza en tenis de alta competición, en función de la estrategia en la práctica (*Estrategia global* -supone la ejecución por parte del alumno del modelo en cuestión en su globalidad- y *Estrategia analítica* -supone la ejecución de un modelo por componentes o partes hasta llegar a la globalidad-), valore de 1 a 5 el grado de empleo que hace de cada uno de ellos su entrenador en función de la fase de aprendizaje en la que se encuentra el gesto técnico-táctico en cuestión:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

FASE DEL APRENDIZAJE EN LA QUE QUEREMOS INCIDIR	Estrategia global	Estrategia analítica
1. Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

P.4. Con relación a los métodos de enseñanza en tenis de alta competición, en función del estilo de enseñanza y partiendo de que todos ellos son aplicables según que circunstancia, valore de 1 a 5 el grado de empleo que hace su entrenador de cada uno de ellos:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. <i>Mando directo</i> . El entrenador toma todas las decisiones, el papel del jugador queda reducido a la ejecución de las tareas obedeciendo las consignas propuestas	1	2	3	4	5
2. <i>Asignación de tareas</i> . El entrenador propone una serie de tareas comunes a todos los jugadores, que trabajan siguiendo su propio ritmo	1	2	3	4	5
3. <i>Enseñanza recíproca</i> . Se plantea la enseñanza por parejas de jugadores de manera que uno actúa y el compañero observa y corrige los errores, intercambiándose posteriormente los papeles	1	2	3	4	5
4. <i>Microenseñanza</i> . Consiste en establecer subgrupos, eligiendo el entrenador un monitor (jugador) por grupo. El entrenador expone la labor a realizar a todos los monitores, siendo estos los encargados de enseñar a sus compañeros	1	2	3	4	5
5. <i>Enseñanza por grupos de nivel</i> . Supone la organización de los jugadores en subgrupos de niveles homogéneos, asignándose a cada uno de ellos las tareas adaptadas a cada nivel	1	2	3	4	5
6. <i>Programas individuales</i> . Consiste en la programación de tareas adecuadas a las necesidades individuales de cada jugador, mediante orientaciones específicas para que pueda autoentrenarse o autoevaluarse	1	2	3	4	5
7. <i>Descubrimiento guiado</i> . El jugador decide la forma de resolver la tarea buscando y descubriendo por sí mismo, aunque guiado por el profesor	1	2	3	4	5
8. <i>Resolución de problemas</i> . El alumno debe encontrar, por sí mismo, las soluciones o respuestas adecuadas a los problemas planteados implicándose cognitivamente de forma autónoma	1	2	3	4	5

P. 5. De los siguientes medios técnico-tácticos, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que los practica durante las sesiones de entrenamiento, de manera específica:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
-------------------	------------------------	--------------------------	---------------------------------	----------------------------

LA DERECHA

1. Plana	1	2	3	4	5
2. Liftada.....	1	2	3	4	5
3. Sobre-liftada.....	1	2	3	4	5
4. Cortada.....	1	2	3	4	5

EL REVÉS

5. Plano.....	1	2	3	4	5
6. Liftado.....	1	2	3	4	5
7. Sobre liftado.....	1	2	3	4	5
8. Cortado.....	1	2	3	4	5
9. Muy cortado (chop)	1	2	3	4	5

EL SERVICIO

Primer servicio					
10. Plano.....	1	2	3	4	5
11. Liftado.....	1	2	3	4	5
12. Cortado.....	1	2	3	4	5
Segundo Servicio					
13. Plano.....	1	2	3	4	5
14. Liftado.....	1	2	3	4	5
15. Cortado.....	1	2	3	4	5

LA VOLEA

16. A media altura.....	1	2	3	4	5
17. Alta.....	1	2	3	4	5
18. Baja.....	1	2	3	4	5
19. La volea plana o cortada desde la mitad de la pista	1	2	3	4	5
20. La volea liftada desde la mitad de la pista.....	1	2	3	4	5
21. La volea al cuerpo.....	1	2	3	4	5
22. La volea de dejada.....	1	2	3	4	5
23. La volea de globo.....	1	2	3	4	5

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
------------	-----------------	-------------------	--------------------------	---------------------

EL REMATE

24. Tras botar la pelota..... 1 2 3 4 5
 25. Sin dejar botar la pelota..... 1 2 3 4 5

EL GLOBO

26. Defensivo..... 1 2 3 4 5
 27. Ofensivo..... 1 2 3 4 5
 28. LA DEJADA..... 1 2 3 4 5
 29. EL BOTE PRONTO..... 1 2 3 4 5
 30. EL GOLPE BAJO DE ESPALDAS A LA RED..... 1 2 3 4 5
 31. EL GOLPE DE ESPALDAS A LA RED ENTRE LAS PIERNAS..... 1 2 3 4 5
 32. LOS GOLPES DE APROXIMACIÓN A LA RED..... 1 2 3 4 5
 33. EL *PASSING-SHOT*..... 1 2 3 4 5

EL RESTO

34. Ofensivo..... 1 2 3 4 5
 35. Defensivo..... 1 2 3 4 5
 36. LA CONTRA DEJADA..... 1 2 3 4 5

P. 6. De las siguientes situaciones tácticas, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que las practica durante las sesiones de entrenamiento, de manera específica:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
------------	-----------------	-------------------	--------------------------	---------------------

1. Situación de “servicio y subida a la red” 1 2 3 4 5
 2. Situación de “resto y subida a la red” 1 2 3 4 5
 3. Situación de “resto”..... 1 2 3 4 5
 4. Situación de “ejecución de golpes desde el fondo de la pista con intención no defensiva (de construcción o de ataque)” 1 2 3 4 5
 5. Situación de “ejecución de golpes desde el fondo de la pista con intención defensiva”..... 1 2 3 4 5
 6. Situación de “ejecución de golpes de aproximación a la red” 1 2 3 4 5
 7. Situación de “atraer al jugador contrario a la red” 1 2 3 4 5

P. 7. Indique el porcentaje aproximado de tiempo de trabajo que dedica a cada uno de los siguientes aspectos en el conjunto de la temporada:

La suma total debe dar “100”

1. Técnica _____ %
 2. Táctica _____ %
 3. Preparación física _____ %
 4. Preparación psicológica _____ %
 TOTAL= 100

P. 8. Con relación a los ejercicios de la sesión de entrenamiento, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que practica mediante los siguientes medios:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
------------	-----------------	-------------------	--------------------------	---------------------

1. Ejercicios al ritmo real de partido (similares exigencias de potencia, frecuencia de golpes)	1	2	3	4	5
2. Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión de entrenamiento (conos, gomas, objetos colocados en el suelo de la pista simbolizando la posición de los pies...)	1	2	3	4	5
3. Ejercicios con máquina “lanzapelotas”	1	2	3	4	5
4. Uso de ejercicios en frontones	1	2	3	4	5
5. Uso de ejercicios en pistas marcadas (pistas pintadas con dianas y áreas en zonas determinadas a las que hay que dirigir los golpes)	1	2	3	4	5
6. Uso de paneles (mecanismos colocados en algún lugar de la pista para golpear sobre ellos o sobrepasarlos)	1	2	3	4	5

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
------------	-----------------	-------------------	--------------------------	---------------------

7. Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	1	2	3	4	5
8. Uso de medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	1	2	3	4	5
9. Uso de medios audiovisuales en la propia pista de tenis	1	2	3	4	5
10. Uso de entrenamientos con “cubos” sin tener que seguir una secuencia lógica de partido	1	2	3	4	5
11. Uso de entrenamientos con “cubos” teniendo que seguir una secuencia lógica de partido	1	2	3	4	5
12. Uso del entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos)	1	2	3	4	5
13. Uso del entrenamiento basado en el peloteo entre los alumnos y el profesor	1	2	3	4	5
14. Uso de situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	1	2	3	4	5
15. Uso del entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	1	2	3	4	5
16. Uso del entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas para potenciar ciertos aspectos del juego técnicos, tácticos, físicos y psicológicos	1	2	3	4	5
17. Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	1	2	3	4	5
18. Sesiones de entrenamiento con un reducido número de golpes por sesión	1	2	3	4	5
19. Empleo del entrenamiento en dobles con el objetivo de mejorar el juego en individuales	1	2	3	4	5

P. 9. Con relación a la distribución del tiempo empleado en la sesión, indique el porcentaje de tiempo que dedica su entrenador a los siguientes aspectos:

La suma total debe dar “100”

1. Tiempo dedicado a las explicaciones _____ %
2. Tiempo dedicado a la realización de las tareas _____ %
3. Tiempo dedicado a la organización _____ %

TOTAL= 100

P. 10. Con relación a la estructura de la sesión, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que su entrenador emplea los siguientes medios en cada una de sus partes:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
------------	-----------------	-------------------	--------------------------	---------------------

Parte introductoria					
1. Preguntar a los jugadores en la parte introductoria de la sesión acerca de si padecen algún tipo de problema físico	1	2	3	4	5
2. Preguntar a los jugadores en la parte introductoria de la sesión, de manera individual, su estado emocional	1	2	3	4	5
3. Realizar en la parte introductoria de la sesión una presentación general de los objetivos	1	2	3	4	5
Calentamiento					
4. Realizar el calentamiento general	1	2	3	4	5
5. Realizar el calentamiento específico	1	2	3	4	5
6. Realizar juegos de calentamiento	1	2	3	4	5
7. Realizar el calentamiento general con el uso de la raqueta	1	2	3	4	5
8. Realizar juegos de calentamiento con el uso de la raqueta	1	2	3	4	5
Vuelta a la calma					
9. Realizar un ejercicio divertido al final de la sesión	1	2	3	4	5
10. Realizar ejercicios de estiramiento al final de la sesión	1	2	3	4	5
11. Correr a un ritmo lento en la parte final de la sesión	1	2	3	4	5

2. DESTREZAS DE COMUNICACIÓN

P. 11. Con relación a la presentación de la tareas motrices, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que emplea su entrenador los siguientes medios para dicha presentación:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Demostración del entrenador (el entrenador actúa de “modelo”)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Demostración del jugador (el alumno actúa de “modelo”)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Presentación visual mediante una ayuda tecnológica (el entrenador se ayuda de un vídeo, de una secuencia fotográfica...)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Descripción de entrenador (presentar la tarea verbalmente)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Explicación del entrenador (proporcionar razones empíricas que justifiquen técnicamente las razones de la técnica correcta)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Proporcionar información propioceptiva (el entrenador moviliza los diferentes segmentos corporales hasta que el jugador alcanza la posición adecuada)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

P. 12. Con relación al objetivo de ganar la atención de los tenistas durante la presentación de las tareas, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que su entrenador emplea los siguientes recursos didácticos:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Utilizar una disposición espacial fija, sentando a los jugadores en la pista si la información fuese prolongada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Emplear un lugar concreto donde transmitir siempre la información a los jugadores..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Exigir el silencio de todos los deportistas, no comenzando el discurso hasta observar que el entrenador puede ser escuchado por todos los jugadores..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Utilizar recursos didácticos, como es la pizarra, con el fin de centrar la atención sobre aspectos relevantes de la explicación..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

P. 13. Ganada la atención de los tenistas, procuro emplear los siguientes recursos didácticos para introducir la tarea. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que los emplea su entrenador:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Anunciar directamente la actividad, concretando los ejercicios o tareas a realizar..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Enlazar la explicación con una tarea anterior ya conocida..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Dar confianza al alumno, predisponiéndole positivamente hacia el aprendizaje..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Valorar el contenido de la tarea, reforzando el objetivo de la misma o la utilidad que tiene para el aprendizaje..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

P. 14. Una vez introducida la tarea, procuro emplear los siguientes recursos didácticos para explicar la tarea. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que los emplea su entrenador:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Explicar y demostrar eficazmente la tarea a los jugadores con palabras que proporcionen una imagen clara del fin a conseguir y que inciten a realizarla..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Transmitir los detalles más técnicos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Proporcionar información acerca de las razones que justifican la práctica..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Los objetivos que presentamos se refieren a la intención que deseamos lograr (explicitamos lo que esperamos de los jugadores)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

P. 15. Una vez explicada la tarea, procuro emplear las siguientes recursos didácticos para “lanzar” la tarea. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que los emplea su entrenador:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Estimular reforzando el objetivo, recordando el fin perseguido..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Estimular a la autoevaluación del jugador..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Invitar al descubrimiento..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Estimular a que el jugador actúe al máximo de sus posibilidades..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Estimular para la cooperación..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Estimular para el reto..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Estimular para la competición..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

P. 16. Cuando corrijo la ejecución “feedback” de los jugadores, empleo los siguientes recursos didácticos. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que los emplea su entrenador:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. CON RELACIÓN A LA CANTIDAD
 - a. Doy información de todos los aspectos de la tarea..... 1 2 3 4 5
 - b. Doy información de pocos aspectos, los más relevantes..... 1 2 3 4 5
2. CON RELACIÓN A LA FRECUENCIA
 - a. Doy información tras cada ejecución..... 1 2 3 4 5
 - b. Doy información cada 4 a 5 ejecuciones..... 1 2 3 4 5
3. CON RELACIÓN A LA PRECISIÓN
 - a. Doy información analítica, centrada en el error concreto..... 1 2 3 4 5
 - b. Doy información global, orientaciones genéricas sobre la ejecución errada..... 1 2 3 4 5
4. CON RELACIÓN AL MOMENTO
 - a. Doy información nada más terminar la ejecución..... 1 2 3 4 5
 - b. Doy la información pasados entre 6 y 20 segundos tras la ejecución..... 1 2 3 4 5
 - c. Doy la información pasados más de 20 segundos tras la ejecución..... 1 2 3 4 5

P. 17. Al darme información mi entrenador para corregir las ejecuciones, emplea los siguientes tipos de “feedbacks”. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que los emplea su entrenador:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Evaluativo. Valorando la realización del alumno..... 1 2 3 4 5
2. Descriptivo. Expresando las características de la ejecución realizada 1 2 3 4 5
3. Explicativo. Informando sobre las causas del problema, o del error en la ejecución..... 1 2 3 4 5
4. Prescriptivo. Proporcionando la forma de solventar el problema detectado..... 1 2 3 4 5
5. Interrogativo. Preguntando por las sensaciones que ha tenido en el ejercicio anterior..... 1 2 3 4 5

Distinguido Profesor/a:

Después de expresarle nuestras excusas por la libertad que nos tomamos de dirigirnos a usted, permítanos presentarnos. Pertenece a la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, institución que ha proyectado realizar una encuesta entre una muestra de españoles que poseen un profundo conocimiento del tenis de alta competición, con el objeto de conocer sus opiniones y actitudes con relación a **“La formación didáctica del entrenador de tenis de alta competición en España”**. Usted mejor que nadie conoce, sin duda, la importancia de dicha formación y el interés que representa el conocer empíricamente la realidad de este proceso para mejorar la capacitación de los futuros entrenadores de tenis de alta competición.

Con este fin, y para conocer sus valiosas opiniones al respecto, le enviamos el cuestionario adjunto, con el ruego de que lo cumplimente y lo devuelva en el sobre adjunto, en el que figura impresa nuestra dirección al efecto.

Como usted sabe, estas investigaciones son rigurosamente **anónimas** y secretas, por lo que no debe suscribir el cuestionario.

Cuando la investigación llegue a su fin, **nos comprometemos a enviarle las principales conclusiones** a las que hemos llegado.

Mil gracias anticipadas, y reciba un atento y respetuoso saludo.

INSTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO

- Debe leer atentamente cada una de las preguntas y las diferentes opciones de respuesta antes de contestar, debiendo seleccionar aquella con la que más se identifica.
- En las preguntas en las que hay que efectuar una valoración de: **ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO - EN DESACUERDO - INDIFERENTE - DE ACUERDO - ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO**, que se corresponden con: 1-2-3-4-5, debe rodear con un círculo aquella que mejor represente su opinión.
- En las preguntas en las que se pide directamente una valoración de 1-2-3-4-5, sin más aclaraciones, debe rodear con un círculo aquella que mejor represente su opinión, teniendo en cuenta que su correspondencia es: **NADA - POCO - REGULAR - BASTANTE - MUCHO**.
- En las preguntas en las que no se pida explícitamente ningún tipo de valoración, deberá marcar una única opción de entre todas las posibles mediante una **“X”**

Si tiene alguna duda, puede dirigirse a nosotros personalmente.

Juan Pedro Fuentes García
Profesor de “Tenis de Alto Rendimiento” de la Facultad de Ciencias del Deporte
de la Universidad de Extremadura

Facultad de Ciencias del Deporte de la UEX, Avenida de la Universidad s/n, 10071 – Cáceres

* Si desea contactar con nosotros telefónicamente, puede localizarnos en el teléfono.: 927237229,
de lunes a jueves, de 19:00 a 23:00 horas.

ENCUESTA A EXPERTOS EN TENIS

N.º CUESTIONARIO:

--	--	--

“ESTUDIO 1”

DATOS GENERALES

P. 1. Sexo: 1. Hombre 2. Mujer

P. 2. Edad:

a. 25 años o menos	
b. De 26 a 35 años	
c. De 36 a 45 años	
d. 46 años o más	

P. 3. ¿Ha entrenado alguna vez a un tenista, independientemente de su nivel de juego? En caso negativo, pase directamente a la pregunta 6.

1. Sí 2. NO

P. 4. ¿Cuántos años ha ejercido como entrenador, aproximadamente?

P. 5. ¿Cuál es la máxima categoría federativa alcanzada por algún jugador al que ha entrenado?

1. Profesional (puntos ATP o WTA)	
2. Primera categoría	
3. Segunda categoría	
4. Tercera categoría	
5. Ninguna	

P. 6. ¿Cuántos años ha practicado tenis, aproximadamente?

P. 7. ¿Cuál es la máxima categoría federativa que ha alcanzado como jugador?

1. Profesional (puntos ATP o WTA)	
2. Primera categoría	
3. Segunda categoría	
4. Tercera categoría	
5. Ninguna	

1. FORMACIÓN INICIAL

P. 8. Señale el título de tenis de mayor grado que posee, expedido por la Federación Española de Tenis (no incluir títulos de arbitro):

1. Profesor Nacional 2. Entrenador Nacional 3. Monitor Nacional 4. Ninguno

5. ¿Otro? ¿Cuál? _____

P. 9. Señale el título académico de mayor grado que posee, relacionado con la educación física:

1. Doctor en Ciencias de la Actividad Física		4. FP Grado Superior. Animación Deportiva	
2. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física		5. FP Grado Medio. Animación Deportiva	
3. Maestro especialista en Educación Física		6. Ninguno de los anteriores	

P. 10. Conteste tan sólo en el caso de no poseer ninguno de los títulos mencionados en la pregunta anterior (P. 9). Señale el título académico de mayor grado que posee, no relacionado con la Educación Física:

1. Doctor universitario		6. BUP	
2. Licenciado universitario		7. FP Grado Superior	
3. Diplomado universitario		8. FP Grado Medio	
4. Técnico Grado Superior		9. Graduado Escolar, EGB	
5. Bachiller o COU		10. Ninguno de los anteriores	

P. 11. Señale los estudios de tenis de mayor grado que posee, expedidos por un Instituto Nacional de Educación Física o una Facultad de Ciencias del Deporte:

He cursado asignaturas con contenidos de tenis No he cursado asignaturas con contenidos de tenis

- 1. Asignatura de tenis del segundo curso de la maestría o especialización en tenis
- 2. Asignatura de tenis del primer curso de la maestría o especialización en tenis aprobada
- 3. Asignatura de tenis o con contenidos de tenis, de cursos anteriores a la maestría

P. 12. Señale el número y el mayor nivel que ha obtenido en la/las diferente/es titulación/es de tenis que ha cursado, sean reconocidas o no a nivel federativo (no incluir títulos de arbitro). En el caso de no poseer ninguna titulación, marque *ninguna titulación* y pase a la siguiente pregunta. No nombrar las titulaciones de tenis expedidas por los Institutos Nacionales de Educación Física o Facultades de Ciencias del Deporte, o por la Federación Española de Tenis (ámbitos ya tratados en preguntas anteriores):

*** En el caso de poseer más de tres tipos de titulaciones diferentes, refiérase a aquellas tres en las que ha obtenido un mayor nivel**

Ninguna titulación Número de diferentes titulaciones que he obtenido

	TITULACIÓN 1	TITULACIÓN 2	TITULACIÓN 3
1. Escuela, centro o academia responsable de la titulación:	_____	_____	_____
	<input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/>
2. Máximo nivel de la titulación por usted obtenida:	Nivel 1..... <input type="checkbox"/> Nivel 2..... <input type="checkbox"/>	Nivel 1..... <input type="checkbox"/> Nivel 2..... <input type="checkbox"/>	Nivel 1..... <input type="checkbox"/> Nivel 2..... <input type="checkbox"/>
	Nivel 3... <input type="checkbox"/> Nivel 4 o más... <input type="checkbox"/>	Nivel 3... <input type="checkbox"/> Nivel 4 o más... <input type="checkbox"/>	Nivel 3... <input type="checkbox"/> Nivel 4 o más... <input type="checkbox"/>
3. Número de niveles de la titulación en cuestión:	1 nivel..... <input type="checkbox"/> 2 niveles..... <input type="checkbox"/>	1 nivel..... <input type="checkbox"/> 2 niveles..... <input type="checkbox"/>	1 nivel..... <input type="checkbox"/> 2 niveles..... <input type="checkbox"/>
	3 niveles <input type="checkbox"/> 4 niveles o más <input type="checkbox"/>	3 niveles <input type="checkbox"/> 4 niveles o más <input type="checkbox"/>	3 niveles <input type="checkbox"/> 4 niveles o más <input type="checkbox"/>
4. País donde se ha obtenido:	_____	_____	_____

P. 13. Valore la formación recibida en función de los títulos obtenidos por la vía federativa y/o universitaria:

Responda a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Absolutamente de acuerdo 5						
DECLARACIONES					Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de C.C. Deporte o INEFs				
1. “La calidad de la formación que recibí fue la adecuada”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. “La cantidad de formación que recibí fue la adecuada”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. “La titulación es bien reconocida por parte de los empresarios para acceder al mercado laboral vinculado al tenis”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. “He cursado la titulación porque siempre me ha gustado el tenis”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. “He cursado la titulación porque lo exige el mercado laboral o porque lo exigen las circunstancias académicas personales. Es un trámite”.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. “He cursado la titulación porque me sentiría realizado profesionalmente trabajando en el ámbito del tenis”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. “He cursado la titulación porque sé que puedo ganar mucho dinero”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. “He cursado la titulación porque me gustaría saber más sobre el tenis”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. “He cursado la titulación para aumentar mi competencia docente”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. “He cursado la titulación porque fui jugador de tenis de cierto nivel”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. “La relación precio-calidad de enseñanza es la adecuada”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. “La oferta de plazas es suficiente para atender a la demanda de las mismas para cursar la titulación”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. “El volumen total y distribución del período de docencia es el adecuado”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. “El horario semanal de docencia es el adecuado”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. “Existe correspondencia entre el contenido de los programas y los objetivos de la titulación”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. “El número de alumnos por grupo es lo suficientemente reducido como para dotar de una adecuada calidad a las clases prácticas”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. “El curso se desarrolla a un ritmo que permite tratar con rigor todos los temas”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. “Los contenidos tienen un adecuado nivel de actualización científica”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. “Los conocimientos adquiridos tienen una clara aplicabilidad para el desempeño profesional”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. “Se imparte suficiente cantidad de contenidos teóricos”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. “Se imparte suficiente cantidad de contenidos prácticos”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. “Los contenidos teóricos son válidos y adecuados”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Absolutamente de acuerdo 5
---	---------------------------	-------------------------	------------------------	--------------------------------------

DECLARACIONES	Cursos vía Federación Española					Asignaturas vía Facultades de C.C. Deporte o INEFs				
23. “Los contenidos prácticos son válidos y adecuados”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. “Existe un adecuado equilibrio en la distribución de créditos -n.º de horas- entre los contenidos teóricos y los contenidos prácticos”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. “Tenía claros los objetivos del curso y de los temas que iba a recibir”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. “En general, existe una “cultura” de atención individualizada a los alumnos (atención tutorial, ofrecimiento de actividades a alumnos que presentan dificultades para comprender ciertos contenidos, adaptaciones curriculares a alumnos con una lesión o enfermedad pasajera o crónica...)”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. “Las estrategias didácticas utilizadas para la impartición de los diferentes contenidos es la adecuada para el tipo de formación que se persigue”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. “Se fomenta la participación acerca de problemas y dudas de la clase y se facilita la expresión de ideas propias de los alumnos”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. “Se ofrecen otras actividades más allá de las clases, por ej.: ciclos de conferencias, grupos de investigación, publicaciones, etc.”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. “Se ofrecen actividades complementarias sobre técnicas de estudio, de aprendizaje de actitudes, de búsqueda de empleo, etc.”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31. “El nivel de exigencia de la titulación es elevado”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32. “El tipo y contenido de los exámenes y de los trabajos sujetos a calificación es el adecuado”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33. “Los criterios que se utilizan para la evaluación de los exámenes o de los trabajos son los adecuados”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34. “La normativa específica respecto a la revisión de los exámenes o calificación de los trabajos es la adecuada”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35. “Considero suficientes los medios didácticos utilizados por los profesores en las clases (libros y revistas especializadas, documentos fotocopiados, diapositivas, transparencias, vídeo, medios telemáticos...)”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36. “Considero suficientes las instalaciones de que dispone la titulación (cantidad y calidad de los equipamientos relativos a espacios, edificios, aulas y laboratorios)”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37. “Considero suficientes las dotaciones complementarias de las que dispone la titulación (restaurantes, residencias, servicio de reprografía, biblioteca)”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

P. 14. Como usted sabrá, se están diseñando las nuevas titulaciones de técnicos deportivos. ¿Qué requisitos establecería como obligatorios para poder acceder a las diferentes titulaciones de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española de Tenis?

MONITOR NACIONAL (NIVEL I)	ENTRENADOR NACIONAL (NIVEL II)	PROFESOR NACIONAL (NIVEL III)
REQUISITOS ADMINISTRATIVOS		
Edad mínima: <input type="text"/> años	Edad mínima: <input type="text"/> años	Edad mínima: <input type="text"/> años
Licencia federativa: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Licencia federativa: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Licencia federativa: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Necesidad de prueba de ejecución	Necesidad de prueba de ejecución	Necesidad de prueba de ejecución
Nivel de 1ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 1ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 1ª categoría..... <input type="checkbox"/>
Nivel de 2ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 2ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 2ª categoría..... <input type="checkbox"/>
Nivel de 3ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 3ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 3ª categoría..... <input type="checkbox"/>
Ninguna prueba..... <input type="checkbox"/>	Ninguna prueba..... <input type="checkbox"/>	Ninguna prueba..... <input type="checkbox"/>
REQUISITOS ACADÉMICOS		
1. Bachiller o COU..... <input type="checkbox"/>	1. Bachiller o COU..... <input type="checkbox"/>	1. Bachiller o COU..... <input type="checkbox"/>
2. BUP o equivalente..... <input type="checkbox"/>	2. BUP o equivalente..... <input type="checkbox"/>	2. BUP o equivalente..... <input type="checkbox"/>
3. Graduado Escolar, EGB..... <input type="checkbox"/>	3. Graduado Escolar, EGB..... <input type="checkbox"/>	3. Graduado Escolar, EGB..... <input type="checkbox"/>
4. Ninguno..... <input type="checkbox"/>	4. Ninguno..... <input type="checkbox"/>	4. Ninguno..... <input type="checkbox"/>
REQUISITOS PROFESIONALES		
¿Cuántas temporadas se debería ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso de “Monitor”?	¿Cuántas temporadas se debería ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso de “Entrenador”?	¿Cuántas temporadas se debería ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso de “Profesor”?
3 o más <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/>	3 o más <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/>	3 o más <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/>
¿Qué “categoría” debería haber obtenido, durante su trayectoria deportiva, la persona que desee acceder al curso de “Monitor”?	¿Qué “categoría” debería haber obtenido, durante su trayectoria deportiva, la persona que desee acceder al curso de “Entrenador”?	¿Qué “categoría” debería haber obtenido, durante su trayectoria deportiva, la persona que desee acceder al curso de “Profesor”?
1ª categoría <input type="checkbox"/> 3ª categoría... <input type="checkbox"/>	1ª categoría <input type="checkbox"/> 3ª categoría... <input type="checkbox"/>	1ª categoría <input type="checkbox"/> 3ª categoría... <input type="checkbox"/>
2ª categoría <input type="checkbox"/> Sin clasificar <input type="checkbox"/>	2ª categoría <input type="checkbox"/> Sin clasificar <input type="checkbox"/>	2ª categoría <input type="checkbox"/> Sin clasificar <input type="checkbox"/>

P. 15. Con relación al tipo de centro, valore de 1 a 5 las características deseables de las nuevas titulaciones con respecto a las siguientes declaraciones:

Responda a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Absolutamente de acuerdo 5
--	------------------------------	-------------------------	---------------------------	---

DECLARACIONES					
1. "Las titulaciones de tenis expedidas por la Federación Española de Tenis o por una Facultad de Ciencias del Deporte o Instituto de Educación Física deben tener el mismo reconocimiento"	1	2	3	4	5
2. "Para el desarrollo de las nuevas titulaciones (planificación, elaboración de textos, etc.) deben realizar estudios conjuntos la Federación Española de Tenis y las Facultades de Ciencias del Deporte o Institutos de Educación Física donde se impartan asignaturas de tenis"	1	2	3	4	5
3. "Debe restringirse el acceso del número de personas a la titulación en función de la situación del 'mercado tenístico' (ley de oferta-demanda)"	1	2	3	4	5
4. "Se deben realizar estudios sobre la opinión de los empresarios respecto a la formación de los titulados que acceden al mundo laboral"	1	2	3	4	5
5. "Deben existir programas de cooperación docente y mecanismos de convalidación entre las titulaciones realizadas la Federación Española de Tenis y las Facultades de Ciencias del Deporte o Institutos de Educación Física"	1	2	3	4	5
6. "Deben existir convenios o acuerdos de investigación entre la Federación Española de Tenis y las Facultades de Ciencias del Deporte o Institutos de Educación Física, y determinadas empresas relacionadas con la enseñanza impartida en las titulaciones"	1	2	3	4	5
7. "El volumen total de horas de docencia ha de ser el actual para el curso de <i>Monitor</i> (Nivel 1): 120 horas"	1	2	3	4	5
8. "El volumen total de horas de docencia ha de ser el actual para el curso de <i>Entrenador</i> (Nivel 2): 120 horas"	1	2	3	4	5
9. "El volumen total de horas de docencia ha de ser el actual para el curso de <i>Profesor</i> (Nivel 3): 150 horas"	1	2	3	4	5
10. "El volumen total de docencia debe realizarse de seguido. Por ej.: un mes intensivo"	1	2	3	4	5
11. "El volumen total de docencia debe distribuirse tan solo durante los fines de semana de manera continua hasta completar el número de horas o créditos necesarios"	1	2	3	4	5
12. "El volumen total de docencia debe distribuirse en semanas espaciadas unas de otras por lo menos dos meses hasta completar el número de horas o créditos necesarios"	1	2	3	4	5
13. "Es adecuado exigir la posesión de un período más o menos extenso (6-12 meses) de prácticas en tenis tras la obtención de una titulación para poder acceder a la de siguiente nivel en algún centro concertado con la Federación Española de Tenis"	1	2	3	4	5
14. "Es adecuado exigir la realización de prácticas de tenis en algún centro concertado con la Federación Española de Tenis durante el período de duración del curso correspondiente a la titulación en cuestión"	1	2	3	4	5
15. "Es adecuado exigir la realización de trabajos a los alumnos, simultáneos al desarrollo del curso, teniendo que ser aprobados estos para poder presentarse a los exámenes de las diferentes asignaturas"	1	2	3	4	5
16. "Es adecuado exigir la realización de trabajos a los alumnos, posteriores al desarrollo del curso, teniendo que ser aprobados estos para poder obtener el título"	1	2	3	4	5
17. "Es adecuada la existencia de exámenes parciales que sirvan para ir aprobando ciertos contenidos"	1	2	3	4	5
18. "Independientemente de la posibilidad de anular convocatoria cuantas veces se estime oportuno, es adecuado que exista un plazo límite para aprobar toda la titulación y, de pasar ese plazo, debería formalizarse una nueva matrícula comenzando el curso desde el principio"	1	2	3	4	5
19. "La atención tutorial debe existir no solamente durante el período de realización del curso sino que, también, tras la obtención del título. Todo titulado tiene el derecho a recibir atención tutorial durante unas determinadas horas y días al año"	1	2	3	4	5

P. 16. Con relación a los programas de formación, y para todos los niveles en general, valore de 1 a 5 las características deseables de las nuevas titulaciones con respecto a las siguientes declaraciones

Responda a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Absolutamente de acuerdo 5
---	---------------------------	-------------------------	------------------------	--------------------------------------

DECLARACIONES					
1. "El curso debería tener algunas asignaturas optativas"	1	2	3	4	5
2. "Es adecuado que los alumnos puedan especializarse, optar en su titulación de tenis por diferentes itinerarios curriculares (tenis recreativo, gestión del tenis, tenis en discapacitados, tenis de alto rendimiento...)"	1	2	3	4	5
3. "Es necesaria la creación de un master en "tenis de alto rendimiento", centrando los cursos de formación en todos los itinerarios que no sean el tenis de alta competición"	1	2	3	4	5
4. "Es adecuada una mayor extensión de las asignaturas en detrimento de un menor número de estas"	1	2	3	4	5

P. 17. Con relación a los programas de formación, indique cuál es la distribución de horas entre contenidos teóricos y contenidos prácticos que considera más adecuada:

1. 75% de contenidos teóricos y 25% de contenidos prácticos...
2. 50% de contenidos teóricos y 50% de contenidos prácticos...
3. 25% de contenidos teóricos y 75% de contenidos prácticos...

P. 18. Con relación a la adecuada calidad de las clases prácticas, indique cuál es el número máximo de alumnos para dotar de una suficiente calidad a las prácticas, suponiendo que se pueda disponer de un máximo de 4 pistas de tenis y un único profesor:

- a) 6 o menos b) Entre 7 y 12 c) Entre 13 y 18 d) Entre 19 y 24 e) Más de 24

P. 19. Valore de 1 a 5, según su grado de importancia, la presencia que deben tener las siguientes especializaciones en los cursos de Formación de Entrenadores (en el conjunto de los tres niveles):

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno para cada itinerario:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Tenis recreativo..... 1 2 3 4 5
2. Gestión del tenis..... 1 2 3 4 5
3. Tenis en discapacitados..... 1 2 3 4 5
4. Tenis educativo..... 1 2 3 4 5
5. Tenis de alto rendimiento 1 2 3 4 5

P. 20. Valore de 1 a 5 cuáles de las siguientes asignaturas de los cursos de entrenadores, para todos los niveles en general, tienen una mayor conexión con el actual mercado laboral y, por lo tanto, una mayor aplicación:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Biomecánica.....1 2 3 4 5
2. Dirección y gestión..... 1 2 3 4 5
3. Equipamiento y reglamentación..... 1 2 3 4 5
4. Historia del tenis..... 1 2 3 4 5
5. Medicina del deporte..... 1 2 3 4 5
6. Organización y legislación del deporte..... 1 2 3 4 5
7. Metodología..... 1 2 3 4 5
8. Preparación física..... 1 2 3 4 5
9. Psicología..... 1 2 3 4 5
10. Sistemas de entrenamiento..... 1 2 3 4 5
11. Sociología..... 1 2 3 4 5
12. Táctica..... 1 2 3 4 5
13. Técnica..... 1 2 3 4 5

P. 21. Valore de 1 a 5 el nivel de eficacia de las siguientes metodologías que se pueden emplear para los cursos de formación de las nuevas titulaciones:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Clases expositivas y magistrales del profesor..... 1 2 3 4 5
2. Clases participativas con debates. Diálogo..... 1 2 3 4 5
3. Talleres de trabajo..... 1 2 3 4 5
4. Reflexiones en grupo..... 1 2 3 4 5
5. Intercambio de experiencias por parejas..... 1 2 3 4 5
6. Observación y análisis de entrenadores expertos en su situación de entrenamiento..... 1 2 3 4 5
7. Observación y análisis de jugadores en competición..... 1 2 3 4 5

P. 22. Valore de 1 a 5 el nivel de adecuación e importancia de los diferentes tipos de evaluación para los cursos de formación de entrenadores:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Asistencia a clases teóricas..... 1 2 3 4 5
2. Asistencia a clases prácticas..... 1 2 3 4 5
3. Examen teórico..... 1 2 3 4 5
4. Examen práctico..... 1 2 3 4 5
5. Trabajos teóricos..... 1 2 3 4 5
6. Trabajos prácticos..... 1 2 3 4 5
7. Prácticas de tenis en algún centro..... 1 2 3 4 5

P. 23. Con relación al desarrollo de la enseñanza, valore de 1 a 5 las características deseables de las nuevas titulaciones con respecto a las siguientes declaraciones:

Responda a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

DECLARACIONES	
1. “Es necesaria la existencia de números <i>clausus</i> en la titulación (límite del número de alumnos por promoción)”	1 2 3 4 5
2. “Es necesaria la existencia de becas para aquellos alumnos que por su calificación y circunstancias económicas se hagan merecedores de las mismas”	1 2 3 4 5
3. “Es necesaria la participación de los alumnos en las elecciones y en los diferentes órganos de representación de la titulación”	1 2 3 4 5
4. “Es indicado que la Federación promueva la estancia de los alumnos titulados en centros de tenis nacionales o extranjeros concertados, con el objeto de que realicen prácticas dirigidas a una más completa formación profesional y personal, teniendo los titulados que emitir informes sobre el funcionamiento de dichos centros -sistemas de entrenamiento, organización, etc.-)”	1 2 3 4 5

P. 24. Valore de 1 a 5 la importancia y utilidad de los siguientes medios didácticos y recursos materiales para el adecuado desarrollo de las nuevas titulaciones:

1. Libros de texto..... 1 2 3 4 5
2. Artículos de revistas especializadas..... 1 2 3 4 5
3. Documentos fotocopiados y apuntes..... 1 2 3 4 5
4. Diapositivas..... 1 2 3 4 5
5. Trasparencias..... 1 2 3 4 5
6. Vídeos..... 1 2 3 4 5
7. Casetes..... 1 2 3 4 5
8. CD roms..... 1 2 3 4 5
9. Internet..... 1 2 3 4 5
10. Sistema de teleconferencia 1 2 3 4 5

P. 25. Señale qué requisito académico mínimo, relacionado con la titulación en tenis, debería poseer cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis:

1. Profesor Nacional 2. Entrenador Nacional 3. Monitor Nacional 4. Ninguno

P. 26. Señale qué requisitos académicos mínimos, relacionados con la educación física, debería poseer cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis:

1. Doctor en Ciencias de la Actividad Física		4. FP Grado Superior. Animación Deportiva	
2. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física		5. FP Grado Medio. Animación Deportiva	
3. Maestro especialista en Educación Física		6. Ningún requisito académico	

P. 27. Señale qué requisito académico mínimo, no relacionado con la educación física, debería poseer cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis (técnica, táctica, reglamento...):

1. Doctor universitario		6. BUP	
2. Licenciado universitario		7. FP Grado Superior	
3. Diplomado universitario		8. FP Grado Medio	
4. Técnico Grado Superior		9. Graduado Escolar, EGB	
5. Bachiller o COU		10. Ninguno	

P. 28. Señale qué requisito profesional, relacionado con la actividad como entrenador de tenistas y como jugador, debería poseer cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis:

Elija una sola respuesta para *Haber entrenado* y otra para *Haber jugado*, marcando con una "X" las casillas escogidas

NIVEL DE JUEGO	Haber entrenado	Haber jugado
1. Alta competición		
2. Competición		
3. Perfeccionamiento		
4. Iniciación		
5. Pre-tenis		
6. No es necesario		

P. 29. Los profesionales que tienen que elaborar el material formativo (textos, vídeos...) para los cursos de formación de entrenadores deberían tener el siguiente perfil:

Elija una sola respuesta

1. a) Profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs con docencia en tenis	
2. b) Profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española	
3. c) Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica	
4. Trabajo conjunto de a) y b)	
5. Trabajo conjunto de a) y c)	
6. Trabajo conjunto de b) y c)	
7. Trabajo conjunto de a), b) y c)	

2. FORMACIÓN PERMANENTE

P. 30. Le parece que la formación permanente (cursos, congresos, etc.) que actualmente se ofrece al entrenador de tenis de alta competición es, en líneas generales:

1. Muy mejorable 2. Mejorable 3. Normal 4. Buena 5. Excelente

P. 31. Valore de 1 a 5 la importancia que concede a los siguientes medios para que el entrenador de tenis de alta competición siga formándose:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

MEDIOS FORMATIVOS	Importancia que le doy
1. Asistencia a partidos “en vivo”	1 2 3 4 5
2. Visionado de partidos televisados	1 2 3 4 5
3. Análisis de partidos en vídeo	1 2 3 4 5
4. Observación de entrenadores expertos durante el entrenamiento	1 2 3 4 5
5. Observación de jugadores en competición	1 2 3 4 5
6. Lectura de artículos de revistas especializadas	1 2 3 4 5
7. Lectura de libros especializados	1 2 3 4 5
8. Empleo de CD roms especializados	1 2 3 4 5
9. Uso de Internet	1 2 3 4 5
10. Asistencia a congresos, cursos y <i>clinics</i> de formación	1 2 3 4 5
11. Investigación individual	1 2 3 4 5
12. Investigación en grupo	1 2 3 4 5
13. Charlas y discusiones con otros entrenadores “en vivo”	1 2 3 4 5
14. Charlas y discusiones entre entrenadores por Internet (<i>chatear</i>)	1 2 3 4 5
15. Charlas y discusiones con mis ayudantes	1 2 3 4 5
16. Participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo	1 2 3 4 5
17. Realización de Master en tenis de alto rendimiento	1 2 3 4 5
18. Participación en talleres de aprendizaje práctico	1 2 3 4 5
19. Participación en mesas redondas y debates	1 2 3 4 5
20. Afiliación a una asociación de entrenadores	1 2 3 4 5
21. Reflexión sobre mi propia experiencia	1 2 3 4 5
22. Entrenamiento de jugadores ajenos	1 2 3 4 5
23. Entrenamiento propio	1 2 3 4 5
24. Competición propia	1 2 3 4 5

P. 32. Establezca, en porcentajes, cuál es la distribución ideal del perfil profesional de las personas encargadas de impartir actividades de formación permanente (cursos, congresos...) para los entrenadores de tenis de alta competición:

La suma total debe dar “100”

PERFIL PROFESIONAL	Porcentaje ideal
1. Profesores de Facultades de C.C. del Deporte o INEFs con docencia en tenis	%
2. Profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española o de la Federación Internacional de Tenis	%
3. Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición	%
4. Dirigentes de la Federación Española de Tenis o de la Federación Internacional de Tenis	%

TOTAL= 100

P. 33. Indique cuál piensa que es la principal dificultad con la que se encuentra el entrenador de tenis de alta competición para asistir a actividades de formación permanente:

Elija una sola respuesta

- 1. Dificultades económicas.....
- 2. Ocupaciones y responsabilidades familiares.....
- 3. No poder desatender su trabajo.....

P. 34. Proponga tres alternativas dirigidas a solventar las dificultades del entrenador de tenis de alta competición para asistir a actividades de formación permanente:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

P. 35. Indique cuál piensa que es el principal problema en la oferta de actividades con el que se encuentra el entrenador de tenis de alta competición para mejorar su formación permanente:

Elija una sola respuesta

- 1. Escasa existencia de actividades con rigor científico promovidas por los órganos federativos.....
- 2. Escasa adaptación de las actividades de índole científica a las necesidades y nivel de comprensión de los entrenadores.....
- 3. Actividades excesivamente estereotipadas (parecidas, monótonas, repetición de contenidos).....
- 4. Actividades poco motivantes.....
- 5. Insuficiente número de actividades de aplicación práctica.....

P. 36. Proponga tres alternativas dirigidas a mejorar la actual oferta de actividades de formación permanente para el entrenador de tenis de alta competición:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

“ESTUDIO 2”

1. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO

P. 1. Responda a cada una de las preguntas que a continuación se detallan, en función de las diferentes etapas de aprendizaje:

PREGUNTAS	PRE-TENIS	INICIACIÓN	PERFECCIONAMIENTO	COMPETICIÓN	ALTA COMPETICIÓN
1. ¿Edad para comenzar?					
2. ¿N.º máximo de jugadores por profesor?					
3. ¿N.º de pistas por profesor?					
4. ¿N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana?					
5. ¿N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día?					
6. ¿Duración de cada sesión expresada en minutos?					
7. ¿N.º de partidos amistosos por temporada?					
8. ¿N.º de partidos interclubes por temporada?					
9. ¿N.º de campeonatos oficiales por temporada?					

P. 2. Para conseguir llegar a ser un jugador de tenis de alta competición, valore de 1 a 5 el grado de importancia que otorga a los siguientes aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista de alta competición:

	PRE-TENIS	INICIACIÓN	PERFECCIONAMIENTO	COMPETICIÓN	ALTA COMPETICIÓN
1. Trabajar con pistas de tenis, raquetas y pelotas adaptadas a la edad del jugador	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Trabajar con pistas de tenis, raquetas y pelotas convencionales	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Objetivos de predominio de aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Objetivos recreativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Objetivos educativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

P. 3. Con relación a los métodos de enseñanza en tenis de alta competición, en función de la estrategia en la práctica (*Estrategia global* -supone la ejecución por parte del alumno del modelo en cuestión en su globalidad- y *Estrategia analítica* -supone la ejecución de un modelo por componentes o partes hasta llegar a la globalidad-), valore de 1 a 5 el grado de importancia que concede a cada uno de ellos en función de la fase de aprendizaje en la que se encuentra el gesto técnico-táctico en cuestión:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

FASE DEL APRENDIZAJE EN LA QUE QUEREMOS INCIDIR	Estrategia global	Estrategia analítica
1. Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

P.4. Con relación a los métodos de enseñanza en tenis de alta competición, en función del estilo de enseñanza y partiendo de que todos ellos son aplicables según que circunstancia, valore de 1 a 5 el grado de importancia que concede a cada uno de ellos:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. <i>Mando directo</i> . El entrenador toma todas las decisiones, el papel del jugador queda reducido a la ejecución de las tareas obedeciendo las consignas propuestas	1	2	3	4	5
2. <i>Asignación de tareas</i> . El entrenador propone una serie de tareas comunes a todos los jugadores, que trabajan siguiendo su propio ritmo	1	2	3	4	5
3. <i>Enseñanza recíproca</i> . Se plantea la enseñanza por parejas de jugadores de manera que uno actúa y el compañero observa y corrige los errores, intercambiándose posteriormente los papeles	1	2	3	4	5
4. <i>Microenseñanza</i> . Consiste en establecer subgrupos, eligiendo el entrenador un monitor (jugador) por grupo. El entrenador expone la labor a realizar a todos los monitores, siendo estos los encargados de enseñar a sus compañeros	1	2	3	4	5
5. <i>Enseñanza por grupos de nivel</i> . Supone la organización de los jugadores en subgrupos de niveles homogéneos, asignándose a cada uno de ellos las tareas adaptadas a cada nivel	1	2	3	4	5
6. <i>Programas individuales</i> . Consiste en la programación de tareas adecuadas a las necesidades individuales de cada jugador, mediante orientaciones específicas para que pueda autoentrenarse o autoevaluarse	1	2	3	4	5
7. <i>Descubrimiento guiado</i> . El jugador decide la forma de resolver la tarea buscando y descubriendo por sí mismo, aunque guiado por el profesor	1	2	3	4	5
8. <i>Resolución de problemas</i> . El alumno debe encontrar, por sí mismo, las soluciones o respuestas adecuadas a los problemas planteados implicándose cognitivamente de forma autónoma	1	2	3	4	5

P. 5. Indique con qué ayudas personales considera ideales a la hora de planificar en tenis de alta competición:

Elija una sola respuesta, marcando con una "X" el espacio correspondiente

PERFIL PROFESIONAL	Ayudas que considero ideales
1. Planificar sólo	
2. Planificar con el ayudante en pista (segundo entrenador)	
3. Planificar con el preparador físico	
4. Planificar con el psicólogo	
5. Planificar con el médico	
6. Planificar con el fisioterapeuta	
7. Planificar con el dietista	
8. Planificar con el biomecánico	
9. Planificar con algunos integrantes del equipo técnico	
10. Planificar con todos los integrantes del equipo técnico	

P. 6. Valore de 1 a 5 la importancia que concede a las siguientes fuentes documentales para la planificación de las sesiones de entrenamiento de tenis de alta competición:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Libros de texto.....	1	2	3	4	5
2. Artículos de revistas especializadas.....	1	2	3	4	5
3. Documentos fotocopiados y apuntes.....	1	2	3	4	5
4. Vídeos.....	1	2	3	4	5
5. Casetes.....	1	2	3	4	5
6. CD roms.....	1	2	3	4	5
7. Internet.....	1	2	3	4	5

P. 7. De los siguientes medios técnico-tácticos, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que deben emplearse durante las sesiones de entrenamiento de tenis de alta competición, de manera específica y programada:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
LA DERECHA				
1. Plana			1 2 3 4 5	
2. Liftada.....			1 2 3 4 5	
3. Sobre-liftada.....			1 2 3 4 5	
4. Cortada.....			1 2 3 4 5	
EL REVÉS				
5. Plano.....			1 2 3 4 5	
6. Liftado.....			1 2 3 4 5	
7. Sobre liftado.....			1 2 3 4 5	
8. Cortado.....			1 2 3 4 5	
9. Muy cortado (chop)			1 2 3 4 5	
EL SERVICIO				
Primer servicio				
10. Plano.....			1 2 3 4 5	
11. Liftado.....			1 2 3 4 5	
12. Cortado.....			1 2 3 4 5	
Segundo Servicio				
13. Plano.....			1 2 3 4 5	
14. Liftado.....			1 2 3 4 5	
15. Cortado.....			1 2 3 4 5	
LA VOLEA				
16. A media altura.....			1 2 3 4 5	
17. Alta.....			1 2 3 4 5	
18. Baja.....			1 2 3 4 5	
19. La volea plana o cortada desde la mitad de la pista			1 2 3 4 5	
20. La volea liftada desde la mitad de la pista.....			1 2 3 4 5	
21. La volea al cuerpo.....			1 2 3 4 5	
22. La volea de dejada.....			1 2 3 4 5	
23. La volea de globo.....			1 2 3 4 5	
EL REMATE				
24. Tras botar la pelota.....			1 2 3 4 5	
25. Sin dejar botar la pelota.....			1 2 3 4 5	
EL GLOBO				
26. Defensivo.....			1 2 3 4 5	
27. Ofensivo.....			1 2 3 4 5	
28. LA DEJADA.....			1 2 3 4 5	
29. EL BOTE PRONTO.....			1 2 3 4 5	
30. EL GOLPE BAJO DE ESPALDAS A LA RED.....			1 2 3 4 5	
31. EL GOLPE DE ESPALDAS A LA RED ENTRE LAS PIERNAS.....			1 2 3 4 5	
32. LOS GOLPES DE APROXIMACIÓN A LA RED.....			1 2 3 4 5	
33. EL <i>PASSING-SHOT</i>			1 2 3 4 5	
EL RESTO				
34. Ofensivo.....			1 2 3 4 5	
35. Defensivo.....			1 2 3 4 5	
36. LA CONTRA DEJADA.....			1 2 3 4 5	

P. 8. De las siguientes situaciones tácticas, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que deben emplearse durante las sesiones de entrenamiento de tenis de alta competición, de manera específica y programada:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
1. Situación de “servicio y subida a la red”			1 2 3 4 5	
2. Situación de “resto y subida a la red”			1 2 3 4 5	
3. Situación de “resto”.....			1 2 3 4 5	
4. Situación de “ejecución de golpes desde el fondo de la pista con intención no defensiva (de construcción o de ataque)”			1 2 3 4 5	
5. Situación de “ejecución de golpes desde el fondo de la pista con intención defensiva”.....			1 2 3 4 5	
6. Situación de “ejecución de golpes de aproximación a la red”			1 2 3 4 5	
7. Situación de “atraer al jugador contrario a la red”			1 2 3 4 5	

P. 9. Indique el porcentaje aproximado de tiempo de trabajo que debe dedicarse, en el entrenamiento del tenis de alta competición, a cada uno de los siguientes aspectos:

La suma total debe dar "100"

1. Técnica _____ %
 2. Táctica _____ %
 3. Preparación física _____ %
 4. Preparación psicológica _____ %
- TOTAL= 100

P. 10. Con relación a los ejercicios de la sesión de entrenamiento de tenis de alta competición, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que deben emplearse los siguientes medios:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5	
1. Ejercicios al ritmo real de partido (similares exigencias de potencia, frecuencia de golpes)	1	2	3	4	5
2. Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión de entrenamiento (conos, gomas, objetos colocados en el suelo de la pista simbolizando la posición de los pies...)	1	2	3	4	5
3. Ejercicios con máquina "lanzapelotas"	1	2	3	4	5
4. Uso de ejercicios en frontones	1	2	3	4	5
5. Uso de ejercicios en pistas marcadas (pistas pintadas con dianas y áreas en zonas determinadas a las que hay que dirigir los golpes)	1	2	3	4	5
6. Uso de paneles (mecanismos colocados en algún lugar de la pista para golpear sobre ellos o sobrepasarlos)	1	2	3	4	5
7. Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	1	2	3	4	5
8. Uso de medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	1	2	3	4	5
9. Uso de medios audiovisuales en la propia pista de tenis	1	2	3	4	5
10. Uso de entrenamientos con "cubos" sin tener que seguir una secuencia lógica de partido	1	2	3	4	5
11. Uso de entrenamientos con "cubos" teniendo que seguir una secuencia lógica de partido	1	2	3	4	5
12. Uso del entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos)	1	2	3	4	5
13. Uso del entrenamiento basado en el peloteo entre los alumnos y el profesor	1	2	3	4	5
14. Uso de situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	1	2	3	4	5
15. Uso del entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	1	2	3	4	5
16. Uso del entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas para potenciar ciertos aspectos del juego técnicos, tácticos, físicos y psicológicos	1	2	3	4	5
17. Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	1	2	3	4	5
18. Sesiones de entrenamiento con un reducido número de golpes por sesión	1	2	3	4	5
19. Empleo del entrenamiento en dobles con el objetivo de mejorar el juego en individuales	1	2	3	4	5

P. 11. Con relación a la estructura de la sesión de entrenamiento de tenis de alta competición, indique el porcentaje de tiempo idóneo que debe emplearse en los siguientes aspectos:

La suma total debe dar "100"

1. Tiempo dedicado a las explicaciones _____ %
 2. Tiempo dedicado a la realización de las tareas _____ %
 3. Tiempo dedicado a la organización _____ %
- TOTAL= 100

P. 12. Con relación a la estructura de la sesión, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que deben emplearse los siguientes medios en el entrenamiento del tenis de alta competición:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
Parte introductoria				
1. Preguntar a los jugadores en la parte introductoria de la sesión acerca de si padecen algún tipo de problema físico				1 2 3 4 5
2. Preguntar a los jugadores en la parte introductoria de la sesión, de manera individual, su estado emocional				1 2 3 4 5
3. Realizar en la parte introductoria de la sesión una presentación general de los objetivos				1 2 3 4 5
Calentamiento				
4. Realizar el calentamiento general				1 2 3 4 5
5. Realizar el calentamiento específico				1 2 3 4 5
6. Realizar juegos de calentamiento				1 2 3 4 5
7. Realizar el calentamiento general con el uso de la raqueta				1 2 3 4 5
8. Realizar juegos de calentamiento con el uso de la raqueta				1 2 3 4 5
Vuelta a la calma				
9. Realizar un ejercicio divertido al final de la sesión				1 2 3 4 5
10. Realizar ejercicios de estiramiento al final de la sesión				1 2 3 4 5
11. Correr a un ritmo lento en la parte final de la sesión				1 2 3 4 5

2. EVALUACIÓN DEL ENTRENAMIENTO Y ANÁLISIS DEL CONTEXTO

P. 13. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que deben evaluarse en los jugadores de tenis de alta competición los siguientes aspectos:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Extracción de los antecedentes del jugador (edad de iniciación, resultados obtenidos en su trayectoria, características de los entrenamientos que realizó en el pasado).....	1	2	3	4	5
2. Aspectos técnicos.....	1	2	3	4	5
3. Aspectos tácticos.....	1	2	3	4	5
4. Aspectos físicos.....	1	2	3	4	5
5. Aspectos psicológicos.....	1	2	3	4	5
6. Aspectos médicos.....	1	2	3	4	5
7. Aspectos fisioterapéuticos.....	1	2	3	4	5
8. Aspectos biomecánicos.....	1	2	3	4	5
9. Aspectos dietéticos.....	1	2	3	4	5
10. Evaluación integrada de los aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos (de forma conjunta).....	1	2	3	4	5

P. 14. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con la que deben emplearse los siguientes instrumentos de evaluación durante la sesión de entrenamiento en el tenis de alta competición:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. PLANILLAS DE OBSERVACIÓN					
a. En situación real de juego.....	1	2	3	4	5
b. En situación de juego modificada.....	1	2	3	4	5
2. GRABACIÓN EN VÍDEO					
a. En situación real de juego.....	1	2	3	4	5
b. En situación de juego modificada.....	1	2	3	4	5
3. OTROS INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS					
a. En situación real de juego.....	1	2	3	4	5
b. En situación de juego modificada.....	1	2	3	4	5
4. CUESTIONARIOS.....	1	2	3	4	5
5. AUTOINFORMES DEL JUGADOR.....	1	2	3	4	5

Distinguido Licenciado/a:

Después de expresarle nuestras excusas por la libertad que nos tomamos de dirigirnos a usted, permítanos presentarnos. Pertenece a la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, institución que ha proyectado realizar una encuesta entre una muestra de españoles que poseen un profundo conocimiento del tenis de alta competición, con el objeto de conocer sus opiniones y actitudes con relación a **“La formación didáctica del entrenador de tenis de alta competición en España”**. Usted mejor que nadie, por sus estudios realizados en tenis dentro del marco de la universidad, comprende, sin duda, la importancia de dicha formación y el interés que representa el conocer empíricamente la realidad de este proceso para mejorar la capacitación de los futuros entrenadores de tenis de alta competición.

Con este fin, y para conocer sus valiosas opiniones al respecto, le enviamos el cuestionario adjunto, con el ruego de que lo cumplimente y lo devuelva en el sobre adjunto, en el que figura impresa nuestra dirección al efecto.

Como usted sabe, estas investigaciones son rigurosamente **anónimas** y secretas, por lo que no debe suscribir el cuestionario.

Cuando la investigación llegue a su fin, **nos comprometemos a enviarle las principales conclusiones** a las que hemos llegado.

Mil gracias anticipadas, y reciba un atento y respetuoso saludo.

INSTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO

- Debe leer atentamente cada una de las preguntas y las diferentes opciones de respuesta antes de contestar, debiendo seleccionar aquella con la que más se identifica.
- En las preguntas en las que hay que efectuar una valoración de: **ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO - EN DESACUERDO - INDIFERENTE - DE ACUERDO - ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO**, que se corresponden con: 1-2-3-4-5, debe rodear con un círculo aquella que mejor represente su opinión.
- En las preguntas en las que se pide directamente una valoración de 1-2-3-4-5, sin más aclaraciones, debe rodear con un círculo aquella que mejor represente su opinión, teniendo en cuenta que su correspondencia es: **NADA - POCO - REGULAR - BASTANTE - MUCHO**.
- En las preguntas en las que no se pida explícitamente ningún tipo de valoración, deberá marcar una única opción de entre todas las posibles mediante una **“X”**

Si tiene alguna duda, puede dirigirse a nosotros personalmente.

Juan Pedro Fuentes García
Profesor de “Tenis de Alto Rendimiento” de la Facultad de Ciencias del Deporte
de la Universidad de Extremadura

Facultad de Ciencias del Deporte de la UEX, Avenida de la Universidad s/n, 10071 – Cáceres

* Si desea contactar con nosotros telefónicamente, puede localizarnos en el teléfono.: 927237229,
de lunes a jueves, de 19:00 a 23:00 horas.

ENCUESTA A TÉCNICOS CON FORMACIÓN TENÍSTICA UNIVERSITARIA

N.º CUESTIONARIO:

--	--	--

“ESTUDIO 1”

DATOS GENERALES

P. 1. Sexo: 1. Hombre 2. Mujer

P. 2. Edad:

a. 25 años o menos	
b. De 26 a 35 años	
c. De 36 a 45 años	
d. 46 años o más	

P. 3. ¿Ha entrenado alguna vez a un tenista, independientemente de su nivel de juego? En caso negativo, pase directamente a la pregunta 6.

1. SÍ 2. NO

P. 4. ¿Cuántos años ha ejercido como entrenador, aproximadamente?

P. 5. ¿Cuál es la máxima categoría federativa alcanzada por algún jugador al que ha entrenado?

1. Profesional (puntos ATP o WTA)	
2. Primera categoría	
3. Segunda categoría	
4. Tercera categoría	
5. Ninguna	

P. 6. ¿Cuántos años ha practicado tenis, aproximadamente?

P. 7. ¿Cuál es la máxima categoría federativa que ha alcanzado como jugador?

1. Profesional (puntos ATP o WTA)	
2. Primera categoría	
3. Segunda categoría	
4. Tercera categoría	
5. Ninguna	

1. FORMACIÓN INICIAL

P. 8. Señale el título de tenis de mayor grado que posee, expedido por la Federación Española de Tenis (no incluir títulos de arbitro):

1. Profesor Nacional 2. Entrenador Nacional 3. Monitor Nacional 4. Ninguno

5. ¿Otro? ¿Cuál? _____

P. 9. Valore la formación recibida en función de los títulos obtenidos por la vía federativa y/o universitaria:

Responda a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Absolutamente de acuerdo 5						
DECLARACIONES					Cursos vía Federación Española	Asignaturas vía Facultades de C.C. Deporte o INEFs				
1. “La calidad de la formación que recibí fue la adecuada”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. “La cantidad de formación que recibí fue la adecuada”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. “La titulación es bien reconocida por parte de los empresarios para acceder al mercado laboral vinculado al tenis”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. “He cursado la titulación porque siempre me ha gustado el tenis”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. “He cursado la titulación porque lo exige el mercado laboral o porque lo exigen las circunstancias académicas personales. Es un trámite”.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. “He cursado la titulación porque me sentiría realizado profesionalmente trabajando en el ámbito del tenis”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. “He cursado la titulación porque sé que puedo ganar mucho dinero”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. “He cursado la titulación porque me gustaría saber más sobre el tenis”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. “He cursado la titulación para aumentar mi competencia docente”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. “He cursado la titulación porque fui jugador de tenis de cierto nivel”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. “La relación precio-calidad de enseñanza es la adecuada”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. “La oferta de plazas es suficiente para atender a la demanda de las mismas para cursar la titulación”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. “El volumen total y distribución del período de docencia es el adecuado”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. “El horario semanal de docencia es el adecuado”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. “Existe correspondencia entre el contenido de los programas y los objetivos de la titulación”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. “El número de alumnos por grupo es lo suficientemente reducido como para dotar de una adecuada calidad a las clases prácticas”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. “El curso se desarrolla a un ritmo que permite tratar con rigor todos los temas”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. “Los contenidos tienen un adecuado nivel de actualización científica”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. “Los conocimientos adquiridos tienen una clara aplicabilidad para el desempeño profesional”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. “Se imparte suficiente cantidad de contenidos teóricos”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. “Se imparte suficiente cantidad de contenidos prácticos”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. “Los contenidos teóricos son válidos y adecuados”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Absolutamente de acuerdo 5
---	---------------------------	-------------------------	------------------------	--------------------------------------

DECLARACIONES	Cursos vía Federación Española					Asignaturas vía Facultades de C.C. Deporte o INEFs				
23. “Los contenidos prácticos son válidos y adecuados”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. “Existe un adecuado equilibrio en la distribución de créditos -n.º de horas- entre los contenidos teóricos y los contenidos prácticos”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. “Tenía claros los objetivos del curso y de los temas que iba a recibir”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. “En general, existe una “cultura” de atención individualizada a los alumnos (atención tutorial, ofrecimiento de actividades a alumnos que presentan dificultades para comprender ciertos contenidos, adaptaciones curriculares a alumnos con una lesión o enfermedad pasajera o crónica...)”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. “Las estrategias didácticas utilizadas para la impartición de los diferentes contenidos es la adecuada para el tipo de formación que se persigue”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. “Se fomenta la participación acerca de problemas y dudas de la clase y se facilita la expresión de ideas propias de los alumnos”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. “Se ofrecen otras actividades más allá de las clases, por ej.: ciclos de conferencias, grupos de investigación, publicaciones, etc.”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. “Se ofrecen actividades complementarias sobre técnicas de estudio, de aprendizaje de actitudes, de búsqueda de empleo, etc.”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31. “El nivel de exigencia de la titulación es elevado”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32. “El tipo y contenido de los exámenes y de los trabajos sujetos a calificación es el adecuado”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33. “Los criterios que se utilizan para la evaluación de los exámenes o de los trabajos son los adecuados”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34. “La normativa específica respecto a la revisión de los exámenes o calificación de los trabajos es la adecuada”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35. “Considero suficientes los medios didácticos utilizados por los profesores en las clases (libros y revistas especializadas, documentos fotocopiados, diapositivas, transparencias, vídeo, medios telemáticos...)”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36. “Considero suficientes las instalaciones de que dispone la titulación (cantidad y calidad de los equipamientos relativos a espacios, edificios, aulas y laboratorios)”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37. “Considero suficientes las dotaciones complementarias de las que dispone la titulación (restaurantes, residencias, servicio de reprografía, biblioteca)”	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

P. 10. Como usted sabrá, se están diseñando las nuevas titulaciones de técnicos deportivos. ¿Qué requisitos establecería como obligatorios para poder acceder a las diferentes titulaciones de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española de Tenis?

MONITOR NACIONAL (NIVEL I)	ENTRENADOR NACIONAL (NIVEL II)	PROFESOR NACIONAL (NIVEL III)
REQUISITOS ADMINISTRATIVOS		
Edad mínima: <input type="text"/> años	Edad mínima: <input type="text"/> años	Edad mínima: <input type="text"/> años
Licencia federativa: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Licencia federativa: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Licencia federativa: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Necesidad de prueba de ejecución	Necesidad de prueba de ejecución	Necesidad de prueba de ejecución
Nivel de 1ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 1ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 1ª categoría..... <input type="checkbox"/>
Nivel de 2ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 2ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 2ª categoría..... <input type="checkbox"/>
Nivel de 3ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 3ª categoría..... <input type="checkbox"/>	Nivel de 3ª categoría..... <input type="checkbox"/>
Ninguna prueba..... <input type="checkbox"/>	Ninguna prueba..... <input type="checkbox"/>	Ninguna prueba..... <input type="checkbox"/>
REQUISITOS ACADÉMICOS		
1. Bachiller o COU..... <input type="checkbox"/>	1. Bachiller o COU..... <input type="checkbox"/>	1. Bachiller o COU..... <input type="checkbox"/>
2. BUP o equivalente..... <input type="checkbox"/>	2. BUP o equivalente..... <input type="checkbox"/>	2. BUP o equivalente..... <input type="checkbox"/>
3. Graduado Escolar, EGB..... <input type="checkbox"/>	3. Graduado Escolar, EGB..... <input type="checkbox"/>	3. Graduado Escolar, EGB..... <input type="checkbox"/>
4. Ninguno..... <input type="checkbox"/>	4. Ninguno..... <input type="checkbox"/>	4. Ninguno..... <input type="checkbox"/>
REQUISITOS PROFESIONALES		
¿Cuántas temporadas se debería ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso de “Monitor”?	¿Cuántas temporadas se debería ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso de “Entrenador”?	¿Cuántas temporadas se debería ejercer como profesional de la enseñanza del tenis para poder acceder al curso de “Profesor”?
3 o más <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/>	3 o más <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/>	3 o más <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/>
¿Qué “categoría” debería haber obtenido, durante su trayectoria deportiva, la persona que desee acceder al curso de “Monitor”?	¿Qué “categoría” debería haber obtenido, durante su trayectoria deportiva, la persona que desee acceder al curso de “Entrenador”?	¿Qué “categoría” debería haber obtenido, durante su trayectoria deportiva, la persona que desee acceder al curso de “Profesor”?
1ª categoría <input type="checkbox"/> 3ª categoría... <input type="checkbox"/>	1ª categoría <input type="checkbox"/> 3ª categoría... <input type="checkbox"/>	1ª categoría <input type="checkbox"/> 3ª categoría... <input type="checkbox"/>
2ª categoría <input type="checkbox"/> Sin clasificar <input type="checkbox"/>	2ª categoría <input type="checkbox"/> Sin clasificar <input type="checkbox"/>	2ª categoría <input type="checkbox"/> Sin clasificar <input type="checkbox"/>

P. 11. Con relación al tipo de centro, valore de 1 a 5 las características deseables de las nuevas titulaciones con respecto a las siguientes declaraciones:

Responda a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Absolutamente de acuerdo 5
--	------------------------------	-------------------------	---------------------------	---

DECLARACIONES					
1. "Las titulaciones de tenis expedidas por la Federación Española de Tenis o por una Facultad de Ciencias del Deporte o Instituto de Educación Física deben tener el mismo reconocimiento"	1	2	3	4	5
2. "Para el desarrollo de las nuevas titulaciones (planificación, elaboración de textos, etc.) deben realizar estudios conjuntos la Federación Española de Tenis y las Facultades de Ciencias del Deporte o Institutos de Educación Física donde se impartan asignaturas de tenis"	1	2	3	4	5
3. "Debe restringirse el acceso del número de personas a la titulación en función de la situación del 'mercado tenístico' (ley de oferta-demanda)"	1	2	3	4	5
4. "Se deben realizar estudios sobre la opinión de los empresarios respecto a la formación de los titulados que acceden al mundo laboral"	1	2	3	4	5
5. "Deben existir programas de cooperación docente y mecanismos de convalidación entre las titulaciones realizadas la Federación Española de Tenis y las Facultades de Ciencias del Deporte o Institutos de Educación Física"	1	2	3	4	5
6. "Deben existir convenios o acuerdos de investigación entre la Federación Española de Tenis y las Facultades de Ciencias del Deporte o Institutos de Educación Física, y determinadas empresas relacionadas con la enseñanza impartida en las titulaciones"	1	2	3	4	5
7. "El volumen total de horas de docencia ha de ser el actual para el curso de <i>Monitor</i> (Nivel 1): 120 horas"	1	2	3	4	5
8. "El volumen total de horas de docencia ha de ser el actual para el curso de <i>Entrenador</i> (Nivel 2): 120 horas"	1	2	3	4	5
9. "El volumen total de horas de docencia ha de ser el actual para el curso de <i>Profesor</i> (Nivel 3): 150 horas"	1	2	3	4	5
10. "El volumen total de docencia debe realizarse de seguido. Por ej.: un mes intensivo"	1	2	3	4	5
11. "El volumen total de docencia debe distribuirse tan solo durante los fines de semana de manera continua hasta completar el número de horas o créditos necesarios"	1	2	3	4	5
12. "El volumen total de docencia debe distribuirse en semanas espaciadas unas de otras por lo menos dos meses hasta completar el número de horas o créditos necesarios"	1	2	3	4	5
13. "Es adecuado exigir la posesión de un período más o menos extenso (6-12 meses) de prácticas en tenis tras la obtención de una titulación para poder acceder a la de siguiente nivel en algún centro concertado con la Federación Española de Tenis"	1	2	3	4	5
14. "Es adecuado exigir la realización de prácticas de tenis en algún centro concertado con la Federación Española de Tenis durante el período de duración del curso correspondiente a la titulación en cuestión"	1	2	3	4	5
15. "Es adecuado exigir la realización de trabajos a los alumnos, simultáneos al desarrollo del curso, teniendo que ser aprobados estos para poder presentarse a los exámenes de las diferentes asignaturas"	1	2	3	4	5
16. "Es adecuado exigir la realización de trabajos a los alumnos, posteriores al desarrollo del curso, teniendo que ser aprobados estos para poder obtener el título"	1	2	3	4	5
17. "Es adecuada la existencia de exámenes parciales que sirvan para ir aprobando ciertos contenidos"	1	2	3	4	5
18. "Independientemente de la posibilidad de anular convocatoria cuantas veces se estime oportuno, es adecuado que exista un plazo límite para aprobar toda la titulación y, de pasar ese plazo, debería formalizarse una nueva matrícula comenzando el curso desde el principio"	1	2	3	4	5
19. "La atención tutorial debe existir no solamente durante el período de realización del curso sino que, también, tras la obtención del título. Todo titulado tiene el derecho a recibir atención tutorial durante unas determinadas horas y días al año"	1	2	3	4	5

P. 12. Con relación a los programas de formación, y para todos los niveles en general, valore de 1 a 5 las características deseables de las nuevas titulaciones con respecto a las siguientes declaraciones

Responda a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Absolutamente de acuerdo 5
---	---------------------------	-------------------------	------------------------	--------------------------------------

DECLARACIONES					
1. "El curso debería tener algunas asignaturas optativas"	1	2	3	4	5
2. "Es adecuado que los alumnos puedan especializarse, optar en su titulación de tenis por diferentes itinerarios curriculares (tenis recreativo, gestión del tenis, tenis en discapacitados, tenis de alto rendimiento...)"	1	2	3	4	5
3. "Es necesaria la creación de un master en "tenis de alto rendimiento", centrando los cursos de formación en todos los itinerarios que no sean el tenis de alta competición"	1	2	3	4	5
4. "Es adecuada una mayor extensión de las asignaturas en detrimento de un menor número de estas"	1	2	3	4	5

P. 13. Con relación a los programas de formación, indique cuál es la distribución de horas entre contenidos teóricos y contenidos prácticos que considera más adecuada:

1. 75% de contenidos teóricos y 25% de contenidos prácticos...
2. 50% de contenidos teóricos y 50% de contenidos prácticos...
3. 25% de contenidos teóricos y 75% de contenidos prácticos...

P. 14. Con relación a la adecuada calidad de las clases prácticas, indique cuál es el número máximo de alumnos para dotar de una suficiente calidad a las prácticas, suponiendo que se pueda disponer de un máximo de 4 pistas de tenis y un único profesor:

- a) 6 o menos b) Entre 7 y 12 c) Entre 13 y 18 d) Entre 19 y 24 e) Más de 24

P. 15. Valore de 1 a 5, según su grado de importancia, la presencia que deben tener las siguientes especializaciones en los cursos de Formación de Entrenadores (en el conjunto de los tres niveles):

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno para cada itinerario:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Tenis recreativo..... 1 2 3 4 5
2. Gestión del tenis..... 1 2 3 4 5
3. Tenis en discapacitados..... 1 2 3 4 5
4. Tenis educativo..... 1 2 3 4 5
5. Tenis de alto rendimiento 1 2 3 4 5

P. 16. Valore de 1 a 5 cuáles de las siguientes asignaturas de los cursos de entrenadores, para todos los niveles en general, tienen una mayor conexión con el actual mercado laboral y, por lo tanto, una mayor aplicación:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Biomecánica.....1 2 3 4 5
2. Dirección y gestión..... 1 2 3 4 5
3. Equipamiento y reglamentación..... 1 2 3 4 5
4. Historia del tenis..... 1 2 3 4 5
5. Medicina del deporte..... 1 2 3 4 5
6. Organización y legislación del deporte..... 1 2 3 4 5
7. Metodología..... 1 2 3 4 5
8. Preparación física..... 1 2 3 4 5
9. Psicología..... 1 2 3 4 5
10. Sistemas de entrenamiento..... 1 2 3 4 5
11. Sociología..... 1 2 3 4 5
12. Táctica..... 1 2 3 4 5
13. Técnica..... 1 2 3 4 5

P. 17. Valore de 1 a 5 el nivel de eficacia de las siguientes metodologías que se pueden emplear para los cursos de formación de las nuevas titulaciones:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Clases expositivas y magistrales del profesor..... 1 2 3 4 5
2. Clases participativas con debates. Diálogo..... 1 2 3 4 5
3. Talleres de trabajo..... 1 2 3 4 5
4. Reflexiones en grupo..... 1 2 3 4 5
5. Intercambio de experiencias por parejas..... 1 2 3 4 5
6. Observación y análisis de entrenadores expertos en su situación de entrenamiento..... 1 2 3 4 5
7. Observación y análisis de jugadores en competición..... 1 2 3 4 5

P. 18. Valore de 1 a 5 el nivel de adecuación e importancia de los diferentes tipos de evaluación para los cursos de formación de entrenadores:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Asistencia a clases teóricas..... 1 2 3 4 5
2. Asistencia a clases prácticas..... 1 2 3 4 5
3. Examen teórico..... 1 2 3 4 5
4. Examen práctico..... 1 2 3 4 5
5. Trabajos teóricos..... 1 2 3 4 5
6. Trabajos prácticos..... 1 2 3 4 5
7. Prácticas de tenis en algún centro..... 1 2 3 4 5

P. 19. Con relación al desarrollo de la enseñanza, valore de 1 a 5 las características deseables de las nuevas titulaciones con respecto a las siguientes declaraciones:

Responda a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

DECLARACIONES	
1. “Es necesaria la existencia de números <i>clausus</i> en la titulación (límite del número de alumnos por promoción)”	1 2 3 4 5
2. “Es necesaria la existencia de becas para aquellos alumnos que por su calificación y circunstancias económicas se hagan merecedores de las mismas”	1 2 3 4 5
3. “Es necesaria la participación de los alumnos en las elecciones y en los diferentes órganos de representación de la titulación”	1 2 3 4 5
4. “Es indicado que la Federación promueva la estancia de los alumnos titulados en centros de tenis nacionales o extranjeros concertados, con el objeto de que realicen prácticas dirigidas a una más completa formación profesional y personal, teniendo los titulados que emitir informes sobre el funcionamiento de dichos centros -sistemas de entrenamiento, organización, etc.-”	1 2 3 4 5

P. 20. Valore de 1 a 5 la importancia y utilidad de los siguientes medios didácticos y recursos materiales para el adecuado desarrollo de las nuevas titulaciones:

1. Libros de texto..... 1 2 3 4 5
2. Artículos de revistas especializadas..... 1 2 3 4 5
3. Documentos fotocopiados y apuntes..... 1 2 3 4 5
4. Diapositivas..... 1 2 3 4 5
5. Trasparencias..... 1 2 3 4 5
6. Vídeos..... 1 2 3 4 5
7. Casetes..... 1 2 3 4 5
8. CD roms..... 1 2 3 4 5
9. Internet..... 1 2 3 4 5
10. Sistema de teleconferencia 1 2 3 4 5

P. 21. Señale qué requisito académico mínimo, relacionado con la titulación en tenis, debería poseer cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis:

1. Profesor Nacional 2. Entrenador Nacional 3. Monitor Nacional 4. Ninguno

P. 22. Señale qué requisitos académicos mínimos, relacionados con la educación física, debería poseer cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis:

1. Doctor en Ciencias de la Actividad Física		4. FP Grado Superior. Animación Deportiva	
2. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física		5. FP Grado Medio. Animación Deportiva	
3. Maestro especialista en Educación Física		6. Ningún requisito académico	

P. 23. Señale qué requisito académico mínimo, no relacionado con la educación física, debería poseer cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis (técnica, táctica, reglamento...):

1. Doctor universitario		6. BUP	
2. Licenciado universitario		7. FP Grado Superior	
3. Diplomado universitario		8. FP Grado Medio	
4. Técnico Grado Superior		9. Graduado Escolar, EGB	
5. Bachiller o COU		10. Ninguno	

P. 24. Señale qué requisito profesional, relacionado con la actividad como entrenador de tenistas y como jugador, debería poseer cualquier profesor de la escuela de formación de entrenadores responsable de las asignaturas específicas de tenis:

Elija una sola respuesta para *Haber entrenado* y otra para *Haber jugado*, marcando con una "X" las casillas escogidas

NIVEL DE JUEGO	Haber entrenado	Haber jugado
1. Alta competición		
2. Competición		
3. Perfeccionamiento		
4. Iniciación		
5. Pre-tenis		
6. No es necesario		

P. 25. Los profesionales que tienen que elaborar el material formativo (textos, vídeos...) para los cursos de formación de entrenadores deberían tener el siguiente perfil:

Elija una sola respuesta

1. a) Profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs con docencia en tenis	
2. b) Profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española	
3. c) Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica	
4. Trabajo conjunto de a) y b)	
5. Trabajo conjunto de a) y c)	
6. Trabajo conjunto de b) y c)	
7. Trabajo conjunto de a), b) y c)	

2. FORMACIÓN PERMANENTE

P. 26. Le parece que la formación permanente (cursos, congresos, etc.) que actualmente se ofrece al entrenador de tenis de alta competición es, en líneas generales:

1. Muy mejorable 2. Mejorable 3. Normal 4. Buena 5. Excelente

P. 27. Valore de 1 a 5 la importancia que concede a los siguientes medios para que el entrenador de tenis de alta competición siga formándose:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

MEDIOS FORMATIVOS	Importancia que le doy
1. Asistencia a partidos “en vivo”	1 2 3 4 5
2. Visionado de partidos televisados	1 2 3 4 5
3. Análisis de partidos en vídeo	1 2 3 4 5
4. Observación de entrenadores expertos durante el entrenamiento	1 2 3 4 5
5. Observación de jugadores en competición	1 2 3 4 5
6. Lectura de artículos de revistas especializadas	1 2 3 4 5
7. Lectura de libros especializados	1 2 3 4 5
8. Empleo de CD roms especializados	1 2 3 4 5
9. Uso de Internet	1 2 3 4 5
10. Asistencia a congresos, cursos y <i>clinics</i> de formación	1 2 3 4 5
11. Investigación individual	1 2 3 4 5
12. Investigación en grupo	1 2 3 4 5
13. Charlas y discusiones con otros entrenadores “en vivo”	1 2 3 4 5
14. Charlas y discusiones entre entrenadores por Internet (<i>chatear</i>)	1 2 3 4 5
15. Charlas y discusiones con mis ayudantes	1 2 3 4 5
16. Participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo	1 2 3 4 5
17. Realización de Master en tenis de alto rendimiento	1 2 3 4 5
18. Participación en talleres de aprendizaje práctico	1 2 3 4 5
19. Participación en mesas redondas y debates	1 2 3 4 5
20. Afiliación a una asociación de entrenadores	1 2 3 4 5
21. Reflexión sobre mi propia experiencia	1 2 3 4 5
22. Entrenamiento de jugadores ajenos	1 2 3 4 5
23. Entrenamiento propio	1 2 3 4 5
24. Competición propia	1 2 3 4 5

P. 28. Establezca, en porcentajes, cuál es la distribución ideal del perfil profesional de las personas encargadas de impartir actividades de formación permanente (cursos, congresos...) para los entrenadores de tenis de alta competición:

La suma total debe dar “100”

PERFIL PROFESIONAL	Porcentaje ideal
1. Profesores de Facultades de C.C. del Deporte o INEFs con docencia en tenis	%
2. Profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación Española o de la Federación Internacional de Tenis	%
3. Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición	%
4. Dirigentes de la Federación Española de Tenis o de la Federación Internacional de Tenis	%

TOTAL= 100

P. 29. Indique cuál piensa que es la principal dificultad con la que se encuentra el entrenador de tenis de alta competición para asistir a actividades de formación permanente:

Elija una sola respuesta

- 1. Dificultades económicas.....
- 2. Ocupaciones y responsabilidades familiares.....
- 3. No poder desatender su trabajo.....

P. 30. Proponga tres alternativas dirigidas a solventar las dificultades del entrenador de tenis de alta competición para asistir a actividades de formación permanente:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

P. 31. Indique cuál piensa que es el principal problema en la oferta de actividades con el que se encuentra el entrenador de tenis de alta competición para mejorar su formación permanente:

Elija una sola respuesta

- 1. Escasa existencia de actividades con rigor científico promovidas por los órganos federativos.....
- 2. Escasa adaptación de las actividades de índole científica a las necesidades y nivel de comprensión de los entrenadores.....
- 3. Actividades excesivamente estereotipadas (parecidas, monótonas, repetición de contenidos).....
- 4. Actividades poco motivantes.....
- 5. Insuficiente número de actividades de aplicación práctica.....

P. 32. Proponga tres alternativas dirigidas a mejorar la actual oferta de actividades de formación permanente para el entrenador de tenis de alta competición:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

“ESTUDIO 2”

1. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO

P. 1. Responda a cada una de las preguntas que a continuación se detallan, en función de las diferentes etapas de aprendizaje:

PREGUNTAS	PRE-TENIS	INICIACIÓN	PERFECCIONAMIENTO	COMPETICIÓN	ALTA COMPETICIÓN
1. ¿Edad para comenzar?					
2. ¿N.º máximo de jugadores por profesor?					
3. ¿N.º de pistas por profesor?					
4. ¿N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana?					
5. ¿N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día?					
6. ¿Duración de cada sesión expresada en minutos?					
7. ¿N.º de partidos amistosos por temporada?					
8. ¿N.º de partidos interclubes por temporada?					
9. ¿N.º de campeonatos oficiales por temporada?					

P. 2. Para conseguir llegar a ser un jugador de tenis de alta competición, valore de 1 a 5 el grado de importancia que otorga a los siguientes aspectos relacionados con los objetivos de la formación del tenista de alta competición:

	PRE-TENIS	INICIACIÓN	PERFECCIONAMIENTO	COMPETICIÓN	ALTA COMPETICIÓN
1. Trabajar con pistas de tenis, raquetas y pelotas adaptadas a la edad del jugador	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Trabajar con pistas de tenis, raquetas y pelotas convencionales	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Objetivos de dominio de aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Objetivos recreativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Objetivos educativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

P. 3. Con relación a los métodos de enseñanza en tenis de alta competición, en función de la estrategia en la práctica (*Estrategia global* -supone la ejecución por parte del alumno del modelo en cuestión en su globalidad- y *Estrategia analítica* -supone la ejecución de un modelo por componentes o partes hasta llegar a la globalidad-), valore de 1 a 5 el grado de importancia que concede a cada uno de ellos en función de la fase de aprendizaje en la que se encuentra el gesto técnico-táctico en cuestión:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

FASE DEL APRENDIZAJE EN LA QUE QUEREMOS INCIDIR	Estrategia global	Estrategia analítica
1. Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

P.4. Con relación a los métodos de enseñanza en tenis de alta competición, en función del estilo de enseñanza y partiendo de que todos ellos son aplicables según que circunstancia, valore de 1 a 5 el grado de importancia que concede a cada uno de ellos:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. <i>Mando directo</i> . El entrenador toma todas las decisiones, el papel del jugador queda reducido a la ejecución de las tareas obedeciendo las consignas propuestas	1	2	3	4	5
2. <i>Asignación de tareas</i> . El entrenador propone una serie de tareas comunes a todos los jugadores, que trabajan siguiendo su propio ritmo	1	2	3	4	5
3. <i>Enseñanza recíproca</i> . Se plantea la enseñanza por parejas de jugadores de manera que uno actúa y el compañero observa y corrige los errores, intercambiándose posteriormente los papeles	1	2	3	4	5
4. <i>Microenseñanza</i> . Consiste en establecer subgrupos, eligiendo el entrenador un monitor (jugador) por grupo. El entrenador expone la labor a realizar a todos los monitores, siendo estos los encargados de enseñar a sus compañeros	1	2	3	4	5
5. <i>Enseñanza por grupos de nivel</i> . Supone la organización de los jugadores en subgrupos de niveles homogéneos, asignándose a cada uno de ellos las tareas adaptadas a cada nivel	1	2	3	4	5
6. <i>Programas individuales</i> . Consiste en la programación de tareas adecuadas a las necesidades individuales de cada jugador, mediante orientaciones específicas para que pueda autoentrenarse o autoevaluarse	1	2	3	4	5
7. <i>Descubrimiento guiado</i> . El jugador decide la forma de resolver la tarea buscando y descubriendo por sí mismo, aunque guiado por el profesor	1	2	3	4	5
8. <i>Resolución de problemas</i> . El alumno debe encontrar, por sí mismo, las soluciones o respuestas adecuadas a los problemas planteados implicándose cognitivamente de forma autónoma	1	2	3	4	5

P. 5. Indique con qué ayudas personales considera ideales a la hora de planificar en tenis de alta competición:

Elija una sola respuesta, marcando con una "X" el espacio correspondiente

PERFIL PROFESIONAL	Ayudas que considero ideales
1. Planificar sólo	
2. Planificar con el ayudante en pista (segundo entrenador)	
3. Planificar con el preparador físico	
4. Planificar con el psicólogo	
5. Planificar con el médico	
6. Planificar con el fisioterapeuta	
7. Planificar con el dietista	
8. Planificar con el biomecánico	
9. Planificar con algunos integrantes del equipo técnico	
10. Planificar con todos los integrantes del equipo técnico	

P. 6. Valore de 1 a 5 la importancia que concede a las siguientes fuentes documentales para la planificación de las sesiones de entrenamiento de tenis de alta competición:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Libros de texto.....	1	2	3	4	5
2. Artículos de revistas especializadas.....	1	2	3	4	5
3. Documentos fotocopiados y apuntes.....	1	2	3	4	5
4. Vídeos.....	1	2	3	4	5
5. Casetes.....	1	2	3	4	5
6. CD roms.....	1	2	3	4	5
7. Internet.....	1	2	3	4	5

P. 7. De los siguientes medios técnico-tácticos, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que deben emplearse durante las sesiones de entrenamiento de tenis de alta competición, de manera específica y programada:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
LA DERECHA				
1. Plana			1 2 3 4 5	
2. Liftada.....			1 2 3 4 5	
3. Sobre-liftada.....			1 2 3 4 5	
4. Cortada.....			1 2 3 4 5	
EL REVÉS				
5. Plano.....			1 2 3 4 5	
6. Liftado.....			1 2 3 4 5	
7. Sobre liftado.....			1 2 3 4 5	
8. Cortado.....			1 2 3 4 5	
9. Muy cortado (chop)			1 2 3 4 5	
EL SERVICIO				
Primer servicio				
10. Plano.....			1 2 3 4 5	
11. Liftado.....			1 2 3 4 5	
12. Cortado.....			1 2 3 4 5	
Segundo Servicio				
13. Plano.....			1 2 3 4 5	
14. Liftado.....			1 2 3 4 5	
15. Cortado.....			1 2 3 4 5	
LA VOLEA				
16. A media altura.....			1 2 3 4 5	
17. Alta.....			1 2 3 4 5	
18. Baja.....			1 2 3 4 5	
19. La volea plana o cortada desde la mitad de la pista			1 2 3 4 5	
20. La volea liftada desde la mitad de la pista.....			1 2 3 4 5	
21. La volea al cuerpo.....			1 2 3 4 5	
22. La volea de dejada.....			1 2 3 4 5	
23. La volea de globo.....			1 2 3 4 5	
EL REMATE				
24. Tras botar la pelota.....			1 2 3 4 5	
25. Sin dejar botar la pelota.....			1 2 3 4 5	
EL GLOBO				
26. Defensivo.....			1 2 3 4 5	
27. Ofensivo.....			1 2 3 4 5	
28. LA DEJADA.....			1 2 3 4 5	
29. EL BOTE PRONTO.....			1 2 3 4 5	
30. EL GOLPE BAJO DE ESPALDAS A LA RED.....			1 2 3 4 5	
31. EL GOLPE DE ESPALDAS A LA RED ENTRE LAS PIERNAS.....			1 2 3 4 5	
32. LOS GOLPES DE APROXIMACIÓN A LA RED.....			1 2 3 4 5	
33. EL <i>PASSING-SHOT</i>			1 2 3 4 5	
EL RESTO				
34. Ofensivo.....			1 2 3 4 5	
35. Defensivo.....			1 2 3 4 5	
36. LA CONTRA DEJADA.....			1 2 3 4 5	

P. 8. De las siguientes situaciones tácticas, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que deben emplearse durante las sesiones de entrenamiento de tenis de alta competición, de manera específica y programada:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
1. Situación de “servicio y subida a la red”			1 2 3 4 5	
2. Situación de “resto y subida a la red”			1 2 3 4 5	
3. Situación de “resto”.....			1 2 3 4 5	
4. Situación de “ejecución de golpes desde el fondo de la pista con intención no defensiva (de construcción o de ataque)”			1 2 3 4 5	
5. Situación de “ejecución de golpes desde el fondo de la pista con intención defensiva”.....			1 2 3 4 5	
6. Situación de “ejecución de golpes de aproximación a la red”			1 2 3 4 5	
7. Situación de “atraer al jugador contrario a la red”			1 2 3 4 5	

P. 9. Indique el porcentaje aproximado de tiempo de trabajo que debe dedicarse, en el entrenamiento del tenis de alta competición, a cada uno de los siguientes aspectos:

La suma total debe dar "100"

1. Técnica _____ %
 2. Táctica _____ %
 3. Preparación física _____ %
 4. Preparación psicológica _____ %
- TOTAL= 100

P. 10. Con relación a los ejercicios de la sesión de entrenamiento de tenis de alta competición, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que deben emplearse los siguientes medios:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5	
1. Ejercicios al ritmo real de partido (similares exigencias de potencia, frecuencia de golpes)	1	2	3	4	5
2. Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión de entrenamiento (conos, gomas, objetos colocados en el suelo de la pista simbolizando la posición de los pies...)	1	2	3	4	5
3. Ejercicios con máquina "lanzapelotas"	1	2	3	4	5
4. Uso de ejercicios en frontones	1	2	3	4	5
5. Uso de ejercicios en pistas marcadas (pistas pintadas con dianas y áreas en zonas determinadas a las que hay que dirigir los golpes)	1	2	3	4	5
6. Uso de paneles (mecanismos colocados en algún lugar de la pista para golpear sobre ellos o sobrepasarlos)	1	2	3	4	5
7. Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	1	2	3	4	5
8. Uso de medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	1	2	3	4	5
9. Uso de medios audiovisuales en la propia pista de tenis	1	2	3	4	5
10. Uso de entrenamientos con "cubos" sin tener que seguir una secuencia lógica de partido	1	2	3	4	5
11. Uso de entrenamientos con "cubos" teniendo que seguir una secuencia lógica de partido	1	2	3	4	5
12. Uso del entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos)	1	2	3	4	5
13. Uso del entrenamiento basado en el peloteo entre los alumnos y el profesor	1	2	3	4	5
14. Uso de situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	1	2	3	4	5
15. Uso del entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	1	2	3	4	5
16. Uso del entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas para potenciar ciertos aspectos del juego técnicos, tácticos, físicos y psicológicos	1	2	3	4	5
17. Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	1	2	3	4	5
18. Sesiones de entrenamiento con un reducido número de golpes por sesión	1	2	3	4	5
19. Empleo del entrenamiento en dobles con el objetivo de mejorar el juego en individuales	1	2	3	4	5

P. 11. Con relación a la estructura de la sesión de entrenamiento de tenis de alta competición, indique el porcentaje de tiempo idóneo que debe emplearse en los siguientes aspectos:

La suma total debe dar "100"

1. Tiempo dedicado a las explicaciones _____ %
 2. Tiempo dedicado a la realización de las tareas _____ %
 3. Tiempo dedicado a la organización _____ %
- TOTAL= 100

P. 12. Con relación a la estructura de la sesión, valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que deben emplearse los siguientes medios en el entrenamiento del tenis de alta competición:

Rodee con un círculo el valor que considere más adecuado. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunos días 3	Casi todos los días 4	Todos los días 5
Parte introductoria				
1. Preguntar a los jugadores en la parte introductoria de la sesión acerca de si padecen algún tipo de problema físico				1 2 3 4 5
2. Preguntar a los jugadores en la parte introductoria de la sesión, de manera individual, su estado emocional				1 2 3 4 5
3. Realizar en la parte introductoria de la sesión una presentación general de los objetivos				1 2 3 4 5
Calentamiento				
4. Realizar el calentamiento general				1 2 3 4 5
5. Realizar el calentamiento específico				1 2 3 4 5
6. Realizar juegos de calentamiento				1 2 3 4 5
7. Realizar el calentamiento general con el uso de la raqueta				1 2 3 4 5
8. Realizar juegos de calentamiento con el uso de la raqueta				1 2 3 4 5
Vuelta a la calma				
9. Realizar un ejercicio divertido al final de la sesión				1 2 3 4 5
10. Realizar ejercicios de estiramiento al final de la sesión				1 2 3 4 5
11. Correr a un ritmo lento en la parte final de la sesión				1 2 3 4 5

2. EVALUACIÓN DEL ENTRENAMIENTO Y ANÁLISIS DEL CONTEXTO

P. 13. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con que deben evaluarse en los jugadores de tenis de alta competición los siguientes aspectos:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. Extracción de los antecedentes del jugador (edad de iniciación, resultados obtenidos en su trayectoria, características de los entrenamientos que realizó en el pasado).....	1	2	3	4	5
2. Aspectos técnicos.....	1	2	3	4	5
3. Aspectos tácticos.....	1	2	3	4	5
4. Aspectos físicos.....	1	2	3	4	5
5. Aspectos psicológicos.....	1	2	3	4	5
6. Aspectos médicos.....	1	2	3	4	5
7. Aspectos fisioterapéuticos.....	1	2	3	4	5
8. Aspectos biomecánicos.....	1	2	3	4	5
9. Aspectos dietéticos.....	1	2	3	4	5
10. Evaluación integrada de los aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos (de forma conjunta).....	1	2	3	4	5

P. 14. Valore de 1 a 5 el grado de frecuencia con la que deben emplearse los siguientes instrumentos de evaluación durante la sesión de entrenamiento en el tenis de alta competición:

(Correspondencia: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: mucho)

1. PLANILLAS DE OBSERVACIÓN					
a. En situación real de juego.....	1	2	3	4	5
b. En situación de juego modificada.....	1	2	3	4	5
2. GRABACIÓN EN VÍDEO					
a. En situación real de juego.....	1	2	3	4	5
b. En situación de juego modificada.....	1	2	3	4	5
3. OTROS INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS					
a. En situación real de juego.....	1	2	3	4	5
b. En situación de juego modificada.....	1	2	3	4	5
4. CUESTIONARIOS.....	1	2	3	4	5
5. AUTOINFORMES DEL JUGADOR.....	1	2	3	4	5

ANEXO II

GUIÓN DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

GUIÓN DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

ESTUDIO 1

DATOS GENERALES:

1.- ¿Puede relatarnos, a grandes rasgos, cómo ha llegado a la situación que actualmente ocupa en el mundo del tenis, comenzando desde cuándo y por qué razón comenzó a practicarlo?

1. FORMACIÓN RECIBIDA:

Pregunta para profundizar

2.- ¿Qué titulaciones, sean del nivel o del tipo que sean -por la vía académica, por la federativa, por la vía privada, etc.-, considera que ayudan al entrenador de tenis de alta competición a ser más competente?

Pregunta de contraste

3.- ¿Qué opinión le merecen las diferentes titulaciones de tenis que posee en función del tipo de centro responsable de las mismas? ¿Y cuál sería la situación ideal? ¿Y en función de las características temporales? ¿Y en función de las características de los programas de formación? ¿Y en función de las características del desarrollo de la enseñanza? ¿Y en función de las características de las instalaciones y de los recursos materiales?

2. DISEÑO DE LAS NUEVAS TITULACIONES DE TÉCNICOS DEPORTIVOS

Pregunta para profundizar

4.- Como usted sabrá, en la actualidad se están diseñando las nuevas titulaciones de técnicos deportivos. Para usted, ¿qué institución/es podrían ser las responsables de las titulaciones reconocidas legalmente como tales en el Estado Español?

Pregunta de contraste

5.- Con relación a los tres niveles existentes en la actualidad en la Escuela de Maestría de la Federación Española de Tenis (monitor, entrenador y profesor), ¿Qué requisitos, en su opinión, deben poseerse para poder acceder a cada uno de dichos cursos?

6.- ¿Qué características debería tener el profesorado encargado de impartir las materias específicas de tenis de las nuevas titulaciones? ¿Y las personas encargadas de elaborar y actualizar el material formativo?

3. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE:

Pregunta para profundizar

7.- ¿Qué nivel de tenis considera debe tener una persona para lograr ser un entrenador de tenistas de alta competición? ¿Qué experiencias como entrenador debe tener una persona -iniciación, perfeccionamiento...- para llegar a ser un buen entrenador de tenis de alta competición?

Pregunta de contraste

8.- ¿Qué tipo y cantidad de actividades de formación permanente -actividades que, sean del tipo que sean, van dirigidas a la actualización o mejora del nivel de competencia, compatibilizándose las mismas con el trabajo como entrenador- cree que realiza el entrenador de tenis de alta competición?

4. VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA Y OFERTA DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE:

Pregunta para profundizar

9.- ¿Qué aspectos cree que deberían tenerse en cuenta a la hora de seleccionarse el tipo de actividades de formación permanente más indicadas para ofertar a los entrenadores de tenis de alta competición?

Pregunta de contraste

10.- ¿Puede valorar qué tipo de actividades de formación permanente considera las más útiles para los entrenadores de tenis de alta competición? ¿Qué perfil/es profesional/es considera el/los más indicado/s para las personas encargadas de impartir las actividades de formación permanente -congresos, cursos, etc.-?

5. DIFICULTADES PARA ACCEDER A LA FORMACIÓN PERMANENTE

Pregunta de contraste

11.- ¿Cuáles son las principales dificultades con las que se encuentra el entrenador de tenis de alta competición para acceder o aprovechar las actividades permanentes que en la actualidad se ofertan?

6. ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN PERMANENTE

Pregunta de contraste

12.- ¿De qué manera cree que se podría facilitar una mayor participación y/o aprovechamiento de los entrenadores de tenis de alta competición en actividades de formación permanente?

GUIÓN DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

ESTUDIO 2

1. ETAPAS EN LA FORMACIÓN DEL TENISTA

Pregunta para profundizar

1.- ¿Qué opinión tiene sobre comenzar la práctica del tenis con poca edad para llegar a ser un tenista de alta competición? ¿Qué juicio le merece el asunto relacionado con la prohibición de competir oficialmente a jugadores de poca edad? ¿Qué piensa sobre la introducción al profesionalismo a ciertas edades?

2.- ¿Qué opinión tiene sobre las exigencias de participación del jugador de tenis de alta competición, por lo que al número de torneos por temporada se refiere?

Pregunta de contraste

3.- ¿Cuántas horas considera que debe entrenar un tenista de alta competición los aspectos técnico-tácticos por día, cuántos días por semana y cuantos periodos por día?

4.- ¿Qué tipo de métodos de enseñanza considera que deben emplearse con los tenistas de alta competición para aprender los aspectos técnico-tácticos -metodología descomponiendo el gesto para aprender por partes, metodología sin descomponer el gesto por partes, nivel de autonomía del jugador para aprender, mejorar, mantener..., un golpe o realizar una tarea, posibles ayudas en la corrección entre compañeros, etc.-?

2. PLANIFICACIÓN DE LA SESIÓN

Pregunta para profundizar

5.- ¿Con qué dificultades se encuentra el entrenador de tenis de alta competición para planificar? ¿Cree que podría facilitarse la planificación a los entrenadores españoles de tenis de alta competición por parte de alguna/s institución/es?

Pregunta de contraste

6.- ¿Qué elementos debe considerar un entrenador de tenis de alta competición a la hora de planificar una sesión de entrenamiento? ¿De qué medios humanos y materiales puede servirse? ¿Cómo sería el proceso de planificación de la sesión de entrenamiento?

3. INFORMACIÓN INICIAL

Pregunta para profundizar

7.- Con relación al momento en el que el entrenador quiere que el jugador entienda la forma de realizar un determinado ejercicio ¿Qué grado de utilidad, según qué situaciones, concede a la información transmitida mediante la explicación, la descripción, la demostración o la manipulación de los diferentes segmentos del tenista?

Pregunta de contraste

8.- ¿Puede comentar las fases que deben emplearse para explicar a los jugadores los ejercicios que deben realizar, todo ello de manera secuencial -desde que llama al jugador para indicarle el ejercicio a realizar, pasando por la comprensión del ejercicio, hasta el mismo instante en el que el jugador se dispone a realizar el ejercicio propuesto-?

4. FEEDBACK

Pregunta para profundizar

9.- ¿Qué Piensa respecto de las posibilidades y limitaciones de corrección que implica el sistema de entrenamiento basado en el lanzamiento repetido de pelotas para que las golpee el jugador de tenis de alta competición -cubos o cestos-?

Pregunta de contraste

10.- ¿Qué recursos didácticos y tipos de *feedback* (información sobre la ejecución) considera que deben emplearse cuando se corrige la ejecución de los jugadores de tenis de alta competición? ¿Por qué razón?

5. OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DEL TENISTA

Pregunta para profundizar

11.- ¿Cuáles considera que son las principales dificultades para realizar las debidas evaluaciones al tenista de alta competición? ¿Qué alternativas cree que pueden existir?

Pregunta de contraste

12.- ¿Qué aspectos considera que deben evaluarse en el tenista?¿De qué manera?

6. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Pregunta para profundizar

13.- ¿Cuál considera que es el principal problema con el que se encuentra el entrenador en el contexto en el que se mueve profesionalmente? ¿Cómo puede solventarlo?

Pregunta de contraste

14.- ¿Cómo entiende que debe comportarse el entrenador de tenis de alta competición en el contexto que le rodea -con los directivos del club, con otros entrenadores de su club o con los restantes miembros de su equipo técnico, con la masa social del club donde trabaja, con el entorno familiar y social del jugador, con los propios jugadores? ¿Por qué piensa que se producen tantos cambios de entrenador?

ANEXO III

TABLAS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

ENTRENADORES

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DEL SEXO		
Mujer	1	5%
Hombre	19	95%
TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LA EDAD		
25 años o menos	0	0%
De 26 a 35 años	10	50%
De 36 a 45 años	7	35%
46 años ó más	3	15%
TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS AÑOS COMO ENTRENADOR		
Cuántos años ha ejercido como entrenador	13.05	9.14
TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE LOS AÑOS PRACTICANDO TENIS		
Cuántos años ha practicado tenis	27.30	8.63
TABLA 5. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA COMO JUGADOR		
Profesional (puntos “ATP” o “WTA”)	13	65%
Primera categoría	1	5%
Segunda categoría	3	15%
Tercera categoría	3	15%
Ninguna	0	0%
TABLA 6. DISTRIBUCIÓN DEL TÍTULO ACADÉMICO RELACIONADO CON LA EDUCACIÓN FÍSICA		
Doctor en Ciencias de la Actividad Física o del Deporte	0	0%
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física o del Deporte	0	0%
Maestro especialista en Educación Física	0	0%
FP Grado Superior. Animación Deportiva	0	0%
FP Grado Medio. Animación Deportiva	0	0%
Ninguno de los anteriores	20	100%
TABLA 7. DISTRIBUCIÓN DEL TÍTULO ACADÉMICO NO RELACIONADO CON LA EDUCACIÓN FÍSICA		
Doctor universitario	0	0%
Licenciado universitario	0	0%
Diplomado universitario	0	0%
Técnico Grado Superior	0	0%
Bachiller o COU	11	55%
BUP	5	25%
FP Grado Superior	0	0%
FP Grado Medio	0	0%
Graduado Escolar, EGB	4	20%
Ninguno de los anteriores	0	0%
TABLA 8. DISTRIBUCIÓN DE LAS ASIGNATURAS CURSADAS DE TENIS		
He cursado asignaturas con contenidos de tenis	0	0%
No he cursado asignaturas con contenidos de tenis	20	100%
TABLA 9. DISTRIBUCIÓN DEL TÍTULO DE TENIS EXPEDIDO POR LA FEDERACIÓN		
Profesor Nacional	1	5%
Entrenador Nacional	0	0%
Monitor Nacional	4	20%
Ninguno	15	75%
TABLA 10. DISTRIBUCIÓN DEL N.º DE TITULACIONES DE TENIS OBTENIDAS		
Ninguna titulación	12	60%
Una titulación	5	25%
Dos titulaciones	2	10%
Tres titulaciones	1	5%

TABLA 11. DISTRIBUCIÓN DEL CENTRO RESPONSABLE DE LA TITULACIÓN				
Registro Profesional	5	42%		
Coach Internacional RPT	3	25%		
ATP	2	17%		
USPTR	1	8%		
Italia USL Coach	1	8%		
TABLA 12. DISTRIBUCIÓN DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL CENTRO RESPONSABLE DE LA TITULACIÓN				
La calidad de la formación	3.92	0	.86	0
La cantidad de formación	3.77	0	.73	0
La titulación es bien reconocida por los empresarios	3.69	0	1.25	0
He cursado la titulación porque me gusta el tenis	3.92	0	1.19	0
He cursado la titulación porque lo exige el mercado laboral	3.85	0	1.41	0
He cursado la titulación para trabajar en el tenis	4.23	0	.93	0
He cursado la titulación para ganar mucho dinero	1.92	0	1.04	0
He cursado la titulación para saber más sobre el tenis	4.08	0	.64	0
He cursado la titulación para mi competencia docente	4.08	0	.64	0
He cursado la titulación porque fui jugador de tenis	3.08	0	1.24	0
La relación precio-calidad de enseñanza es la adecuada	3.69	0	1.32	0
La oferta de plazas es suficiente para atender a la demanda	4.08	0	.95	0
TABLA 13. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS TEMPORALES DE LA TITULACIÓN				
El volumen total y distribución de docencia es el adecuado	3.15	0	1.14	0
El horario semanal de docencia es el adecuado	3.00	0	1.22	0
\bar{X} y σ conjunta	3.08	0	1.18	0
TABLA 14. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN				
Correspondencia entre contenido de los programas y objetivos de la titulación	3.54	0	1.13	0
El número de alumnos permite una adecuada calidad de las clases prácticas	4.08	0	1.04	0
El curso se desarrolla a un ritmo adecuado	2.31	0	1.03	0
Los contenidos tienen nivel de actualización científica	3.54	0	1.27	0
Los conocimientos adquiridos tienen aplicabilidad	3.85	0	.69	0
Se imparte suficiente cantidad de contenidos teóricos	4.00	0	.82	0
Se imparte suficiente cantidad de contenidos prácticos	3.77	0	.93	0
Los contenidos teóricos son válidos y adecuados	3.77	0	.83	0
Los contenidos prácticos son válidos y adecuados	3.85	0	.69	0
Adecuado equilibrio en la distribución de créditos entre los contenidos teóricos y prácticos	3.15	0	1.14	0
\bar{X} y σ conjunta	3.59	0	.96	0
TABLA 15. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA				
Claridad de los objetivos del curso y de los temas a recibir	3.92	0	1.04	0
En general, existe una cultura de atención individualizada	3.31	0	.85	0
Las estrategias didácticas utilizadas son las adecuadas	3.85	0	.69	0
Se fomenta la participación acerca de problemas y dudas	4.31	0	.85	0
Se ofrecen otras actividades más allá de las clases	3.54	0	1.27	0
Se ofrecen actividades complementarias sobre técnicas de estudio, de aprendizaje de actitudes.	3.46	0	1.27	0
El nivel de exigencia de la titulación es elevado	3.77	0	.73	0
El tipo y contenido de los exámenes es el adecuado	3.69	0	.75	0
Los criterios de evaluación de los exámenes son los adecuados	3.69	0	.48	0

La normativa de revisión de los exámenes es la adecuada	3.54	0	.66	0
\bar{X} y σ conjunta	3.71	0	.86	0
TABLA 16. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTALACIONES Y DE LOS RECURSOS MATERIALES				
Suficientes medios didácticos	4.23	0	.83	0
Suficientes instalaciones	4.38	0	.51	0
Suficientes dotaciones complementarias	3.92	0	1.04	0
\bar{X} y σ conjunta	4.15	0	.74	0
TABLA 17. DISTRIBUCIÓN DE LA EDAD MÍNIMA PARA MONITOR				
Edad mínima		18.10	1.80	
TABLA 18. DISTRIBUCIÓN DE LA LICENCIA FEDERATIVA PARA MONITOR				
Sí		19	95%	
No		1	5%	
TABLA 19. DISTRIBUCIÓN DE LA NECESIDAD DE PRUEBA DE EJECUCIÓN PARA MONITOR				
Nivel de 1ª categoría		0	0%	
Nivel de 2ª categoría		1	5%	
Nivel de 3ª categoría		16	80%	
Ninguna prueba		3	15%	
TABLA 20. DISTRIBUCIÓN DE LA EDAD MÍNIMA PARA ENTRENADOR				
Edad mínima		21.20	3.56	
TABLA 21. DISTRIBUCIÓN DE LA LICENCIA FEDERATIVA PARA ENTRENADOR				
Sí		19	95%	
No		1	5%	
TABLA 22. DISTRIBUCIÓN DE LA NECESIDAD DE PRUEBA DE EJECUCIÓN PARA ENTRENADOR				
Nivel de 1ª categoría		1	5%	
Nivel de 2ª categoría		6	30%	
Nivel de 3ª categoría		12	60%	
Ninguna prueba		1	5%	
TABLA 23. DISTRIBUCIÓN DE LA EDAD MÍNIMA PARA PROFESOR				
Edad mínima		23.65	4.85	
TABLA 24. DISTRIBUCIÓN DE LA LICENCIA FEDERATIVA PARA PROFESOR				
Sí		19	95%	
No		1	5%	
TABLA 25. DISTRIBUCIÓN DE LA NECESIDAD DE PRUEBA DE EJECUCIÓN PARA PROFESOR				
Nivel de 1ª categoría		3	15%	
Nivel de 2ª categoría		10	50%	
Nivel de 3ª categoría		7	35%	
Ninguna prueba		0	0%	
TABLA 26. DISTRIBUCIÓN DE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS PARA MONITOR				
Bachiller o COU		0	0%	
BUP		3	15%	
Graduado Escolar, EGB		14	70%	
Ninguno de los anteriores		3	15%	
TABLA 27. DISTRIBUCIÓN DE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS PARA ENTRENADOR				
Bachiller o COU		1	5%	
BUP		7	35%	
Graduado Escolar, EGB		9	45%	
Ninguno de los anteriores		3	15%	

TABLA 28. DISTRIBUCIÓN DE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS PARA ENTRENADOR		
Bachiller o COU	2	10%
BUP	6	30%
Graduado Escolar, EGB	9	45%
Ninguno de los anteriores	3	15%
TABLA 29. DISTRIBUCIÓN DE LAS TEMPORADAS COMO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA PARA MONITOR		
3 o más	1	5%
2	5	25%
1	11	55%
Ninguna	3	15%
TABLA 30. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA DEPORTIVA PARA MONITOR		
1ª categoría	0	0%
2ª categoría	1	5%
3ª categoría	9	45%
Sin clasificar	10	50%
TABLA 31. DISTRIBUCIÓN DE LAS TEMPORADAS COMO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA PARA ENTRENADOR		
3 o más	9	45%
2	9	45%
1	1	5%
Ninguna	1	5%
TABLA 32. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA DEPORTIVA PARA ENTRENADOR		
1ª categoría	1	5%
2ª categoría	2	10%
3ª categoría	13	65%
Sin clasificar	4	20%
TABLA 33. DISTRIBUCIÓN DE LAS TEMPORADAS COMO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA PARA PROFESOR		
3 o más	15	75%
2	5	25%
1	0	0%
Ninguna	0	0%
TABLA 34. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA DEPORTIVA PARA PROFESOR		
1ª categoría	2	10%
2ª categoría	8	40%
3ª categoría	8	40%
Sin clasificar	2	10%
TABLA 35. DISTRIBUCIÓN DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL TIPO DE CENTRO RESPONSABLE DE LA TITULACIÓN		
Las titulaciones expedidas por la Federación Española de Tenis o por una Facultad de CC. del Deporte o INEFs deben tener el mismo reconocimiento	3.65	1.42
Para el desarrollo de las nuevas titulaciones deben realizarse estudios conjuntos	4.05	.83
Restricción del acceso a la titulación en función del 'mercado tenístico'	3.47	1.17
Realización de estudios sobre la opinión de los empresarios	3.30	1.03
Existencia de programas de cooperación docente	3.95	1.05
Existencia de convenios o acuerdos de investigación entre la Federación y Facultades de CC. del Deporte	4.00	.92
\bar{X} y σ conjunta	3.74	1.07
TABLA 36. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS TEMPORALES DE LA TITULACIÓN		

Volumen total de docencia para el nivel 1: 120 horas	3.40	1.05
Volumen total de docencia para el nivel 2: 120 horas	3.30	1.08
Volumen total de docencia para el nivel 3: 150 horas	3.45	.94
Volumen total de docencia de seguido. Por ej.: un mes intensivo	2.75	1.33
Volumen total de docencia durante los fines de semana	2.65	1.31
Volumen total de docencia distribuido en semanas espaciadas	3.10	1.17
Posesión de un período extenso de prácticas tras la obtención de una titulación para acceder a la de siguiente nivel	3.50	1.10
Realización de prácticas durante el curso	3.30	1.17
Realización de trabajos de los alumnos, simultáneos al desarrollo del curso, para acceder a exámenes	3.00	.86
Realización de trabajos aprobados para obtener el título	3.15	.88
Existencia de exámenes parciales	3.85	.88
Existencia de un plazo límite para aprobar toda la titulación	3.35	1.31
Atención tutorial durante y después del curso	3.75	.97
\bar{X} y σ conjunta	3.27	1.08
TABLA 37. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN		
Existencia de asignaturas optativas	3.65	1.04
Posibilidad de especializarse por diferentes itinerarios curriculares	4.20	.89
Creación de un master en “tenis de alto rendimiento”	3.60	1.05
Mayor extensión de las asignaturas en detrimento del número de estas	3.50	.76
\bar{X} y σ conjunta	3.74	.94
TABLA 38. DISTRIBUCIÓN DE CONTENIDOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS		
75% de contenidos teóricos y 25% de contenidos prácticos	1	5%
50% de contenidos teóricos y 50% de contenidos prácticos	9	45%
25% de contenidos teóricos y 75% de contenidos prácticos	10	50%
TABLA 39. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO MÁXIMO DE ALUMNOS PARA 4 PISTAS Y UN PROFESOR		
6 o menos	8	40%
Entre 7 y 12	8	40%
Entre 13 y 18	4	20%
Entre 19 y 24	0	0%
Más de 24	0	0%
TABLA 40. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LAS ESPECIALIDADES		
Tenis recreativo	3.90	1.17
Gestión del tenis	4.20	.70
Tenis en discapacitados	3.10	1.21
Tenis educativo	3.85	1.18
Tenis de alto rendimiento	4.25	1.02
\bar{X} y σ conjunta	3.86	1.04
TABLA 41. DISTRIBUCIÓN DE LA APLICACIÓN DE LAS ASIGNATURAS		
Biomecánica	3.40	1.19
Dirección y gestión	4.45	.83
Equipamiento y reglamentación	3.00	.79
Historia del tenis	2.05	.60
Medicina del deporte	3.95	.76
Organización y legislación del deporte	3.15	1.23
Metodología	3.65	.93
Preparación física	4.10	.64
Psicología	4.35	.67
Sistemas de entrenamiento	4.30	.80
Sociología	3.00	1.21

Táctica	4.15	.88
Técnica	4.40	.60
\bar{X} y σ conjunta	3.69	.86
TABLA 42. DISTRIBUCIÓN DE LAS DIFERENTES METODOLOGÍAS A EMPLEAR PARA LOS CURSOS DE FORMACIÓN		
Clases expositivas y magistrales del profesor	3.15	1.09
Clases participativas con debates. Diálogo	4.25	.72
Talleres de trabajo	3.15	.93
Reflexiones en grupo	4.10	.79
Intercambio de experiencias por parejas	3.20	1.01
Observación y análisis de entrenadores expertos en su situación De entrenamiento	4.60	.68
Observación y análisis de jugadores en competición	4.55	.60
\bar{X} y σ conjunta	3.86	.83
TABLA 43. DISTRIBUCIÓN DE LOS DIFERENTES TIPOS DE EVALUACIÓN PARA LOS CURSOS DE FORMACIÓN		
Asistencia a clases teóricas	3.40	.88
Asistencia a clases prácticas	4.30	.57
Examen teórico	3.15	.88
Examen práctico	4.05	.83
Trabajos teóricos	3.15	1.04
Trabajos prácticos	4.15	.75
Prácticas de tenis en algún centro	4.00	1.08
\bar{X} y σ conjunta	3.74	.86
TABLA 44. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DESEABLES DE LAS NUEVAS TITULACIONES CON RELACIÓN AL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA		
Existencia de números <i>clausus</i>	3.80	1.15
Existencia de becas	4.40	.88
Representación de los alumnos en los diferentes órganos	3.95	1.00
Promoción de la estancia de los alumnos en centros de tenis	3.95	.94
\bar{X} y σ conjunta	4.03	.99
TABLA 45. DISTRIBUCIÓN DE LOS MEDIOS DIDÁCTICOS Y RECURSOS MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE LAS NUEVAS TITULACIONES		
Libros de texto	3.70	.73
Artículos de revistas especializadas	3.70	.66
Documentos fotocopiados y apuntes	3.50	.76
Diapositivas	2.95	1.05
Trasparencias	3.35	.88
Videos	4.10	.79
Casetes	2.60	.99
CD roms	3.55	.76
“Internet”	3.20	1.01
Sistema de teleconferencia	2.85	.93
\bar{X} y σ conjunta	3.35	.86
TABLA 46. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO ACADÉMICO MÍNIMO, RELACIONADO CON LA TITULACIÓN EN TENIS, QUE DEBE POSEER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Profesor Nacional	16	80%
Entrenador Nacional	3	15%
Monitor Nacional	0	0%
Ninguno	1	5%

TABLA 47. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO ACADÉMICO MÍNIMO, RELACIONADO CON LA EDUCACIÓN FÍSICA, QUE DEBE POSEER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Doctor en Ciencias de la Actividad Física o del Deporte	2	10%
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física o del Deporte	6	30%
Maestro especialista en Educación Física	4	20%
FP Grado Superior. Animación Deportiva	2	10%
FP Grado Medio. Animación Deportiva	1	5%
Ninguno de los anteriores	1	5%
TABLA 48. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO ACADÉMICO MÍNIMO, NO RELACIONADO CON LA EDUCACIÓN FÍSICA, QUE DEBE TENER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Doctor universitario	0	0%
Licenciado universitario	3	15%
Diplomado universitario	0	0%
Técnico Grado Superior	0	0%
Bachiller o COU	7	35%
BUP	3	15%
FP Grado Superior	0	0%
FP Grado Medio	0	0%
Graduado Escolar, EGB	4	20%
Ninguno de los anteriores	3	15%
TABLA 49. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO MÍNIMO PROFESIONAL, COMO ENTRENADOR, QUE DEBE TENER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Alta competición	5	25%
Competición	4	20%
Perfeccionamiento	10	50%
Iniciación	1	5%
Pre-tenis	0	0%
No es necesario	0	0%
TABLA 50. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO MÍNIMO PROFESIONAL, COMO JUGADOR, QUE DEBE TENER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Alta competición	6	30%
Competición	9	45%
Perfeccionamiento	4	20%
Iniciación	1	5%
Pre-tenis	0	0%
No es necesario	0	0%
TABLA 51. DISTRIBUCIÓN DEL PERFIL QUE HAN DE TENER LOS PROFESIONALES QUE DEBEN ELABORAR EL MATERIAL FORMATIVO		
a) Profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs	0	0%
b) Profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación	2	10%
c) Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica	1	5%
TABLA 52. DISTRIBUCIÓN DEL PERFIL QUE HA DE TENER EL CONJUNTO DE PROFESIONALES QUE DEBEN ELABORAR EL MATERIAL FORMATIVO		
Trabajo conjunto de a) y b)	5	25%

Trabajo conjunto de a) y c)	1	5%
Trabajo conjunto de b) y c)	1	5%
Trabajo conjunto de a), b) y c)	10	50%
TABLA 53. DISTRIBUCIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PERMANENTE OFRECIDA		
Muy mejorable	5	25%
Mejorable	10	50%
Normal	2	10%
Buena	2	10%
Excelente	1	5%
TABLA 54. DISTRIBUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE		
Muy escaso	7	35%
Escaso	7	35%
Normal	5	25%
Elevado	1	5%
Muy elevado	0	0%
TABLA 55. DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES DEL PERFIL PROFESIONAL DE LAS PERSONAS QUE LES HAN IMPARTIDO ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE		
Profesores de Facultades de CC. del Deporte o INEFs con docencia en tenis	16%	16.67
Profesores de la vía federativa	47%	20.74
Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición	29%	24.37
Dirigentes de la vía federativa	8%	11.63
TABLA 56. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA LA RECEPCIÓN DE CONOCIMIENTO		
Asistencia a partidos “en vivo”	4.60	.60
Visionado de partidos televisados	3.65	1.23
Análisis de partidos en vídeo	2.70	1.13
Observación de entrenadores expertos durante el entrenamiento	3.35	1.27
Observación de jugadores en competición	4.65	.49
Lectura de artículos de revistas especializadas	2.45	1.05
Lectura de libros especializados	2.40	1.14
Empleo de CD roms especializados	1.80	.95
Uso de “Internet”	2.15	1.09
Asistencia a congresos, cursos y <i>clínicas</i> de formación	2.25	1.07
Investigación individual	2.75	1.25
\bar{X} y σ conjunta	2.98	1.02
TABLA 57. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTO		
Investigación en grupo	2.40	1.14
Charlas y discusiones con otros entrenadores “en vivo”	4.25	.85
Charlas y discusiones entre entrenadores por “Internet” (chatear)	1.85	1.23
Charlas y discusiones con mis ayudantes	3.60	1.31
Participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo	1.65	.88
Realización de Master en tenis de alto rendimiento	1.30	.80
Participación en talleres de aprendizaje práctico	1.35	.75
Participación en mesas redondas y debates	2.15	1.14
Afiliación a una asociación de entrenadores	1.60	.88
\bar{X} y σ conjunta	2.23	1.00
TABLA 58. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL AUTOANÁLISIS		

Reflexión sobre mi propia experiencia	4.30	.66
TABLA 59. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL ENTRENAMIENTO DE JUGADORES		
Entrenamiento de jugadores ajenos	2.80	1.28
TABLA 60. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL ENTRENAMIENTO Y COMPETICIÓN PROPIOS		
Entrenamiento propio	3.50	1.28
Competición propia	3.00	1.62
\bar{X} y σ conjunta	3.25	1.45
TABLA 61. DISTRIBUCIÓN IDEAL EN PORCENTAJES DEL PERFIL PROFESIONAL DE LAS PERSONAS QUE DEBEN IMPARTIR ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE		
Profesores de Facultades de CC. del Deporte o INEFs con docencia en tenis	27%	13.31
Profesores de la vía federativa	26%	14.65
Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición	38%	18.50
Dirigentes de la vía federativa	9%	10.50
TABLA 62. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA LA RECEPCIÓN DE CONOCIMIENTO		
Asistencia a partidos “en vivo”	4.70	.57
Visionado de partidos televisados	4.10	.79
Análisis de partidos en vídeo	4.00	.79
Observación de entrenadores expertos durante el entrenamiento	4.20	1.06
Observación de jugadores en competición	4.70	.47
Lectura de artículos de revistas especializadas	3.20	1.01
Lectura de libros especializados	2.95	1.10
Empleo de CD roms especializados	2.35	1.04
Uso de “Internet”	2.55	1.19
Asistencia a congresos, cursos y <i>clinics</i> de formación	3.10	1.17
Investigación individual	3.30	.98
\bar{X} y σ conjunta	3.55	.92
TABLA 63. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTO		
Investigación en grupo	3.30	.98
Charlas y discusiones con otros entrenadores “en vivo”	4.45	.69
Charlas y discusiones entre entrenadores por Internet (chatear)	2.05	1.39
Charlas y discusiones con mis ayudantes	4.10	1.21
Participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo	2.85	1.04
Realización de Master en tenis de alto rendimiento	3.15	.93
Participación en talleres de aprendizaje práctico	2.35	.99
Participación en mesas redondas y debates	3.30	.98
Afiliación a una asociación de entrenadores	2.75	1.16
\bar{X} y σ conjunta	3.14	1.04
TABLA 64. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL AUTOANÁLISIS		
Reflexión sobre mi propia experiencia	4.30	.80
TABLA 65. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL ENTRENAMIENTO DE JUGADORES		
Entrenamiento de jugadores ajenos	3.35	1.39
TABLA 66. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL ENTRENAMIENTO Y COMPETICIÓN PROPIOS		
Entrenamiento propio	3.75	1.02
Competición propia	3.05	1.57

\bar{X} y σ conjunta	3.40	1.30
TABLA 67. DISTRIBUCIÓN DE LA PRINCIPAL DIFICULTAD CON LA QUE SE ENCUENTRAN PARA ASISTIR A ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE		
Dificultades económicas	1	5%
Ocupaciones y responsabilidades familiares	0	0%
No poder desatender su trabajo	19	95%
TABLA 68. DISTRIBUCIÓN DEL PRINCIPAL PROBLEMA QUE ENCUENTRAN EN LA OFERTA DE ACTIVIDADES		
Escasa existencia de actividades científicas por vía federativa	5	25%
Escasa adaptación a las necesidades de los entrenadores	5	25%
Actividades excesivamente estereotipadas	2	10%
Actividades poco motivantes	4	20%
Insuficiente número de actividades de aplicación práctica	4	20%
TABLA 69. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE PRE-TENIS		
Edad para comenzar	4.85	.99
N.º máximo de jugadores por profesor	7.40	1.85
N.º de pistas por profesor	1.10	.31
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	2.00	1.03
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.00	0
Duración de cada sesión expresada en minutos	67.25	21.91
N.º de partidos amistosos por temporada	2.90	5.52
N.º de partidos interclubes por temporada	1.95	5.45
N.º de campeonatos oficiales por temporada	1.45	4.58
TABLA 70. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE INICIACIÓN		
Edad para comenzar	6.90	1.02
N.º máximo de jugadores por profesor	6.65	1.79
N.º de pistas por profesor	1.20	.52
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	2.65	.99
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.00	0
Duración de cada sesión expresada en minutos	75.75	20.34
N.º de partidos amistosos por temporada	7.70	6.74
N.º de partidos interclubes por temporada	7.20	6.72
N.º de campeonatos oficiales por temporada	2.30	3.05
TABLA 71. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE PERFECCIONAMIENTO		
Edad para comenzar	9.80	1.36
N.º máximo de jugadores por profesor	5.05	1.64
N.º de pistas por profesor	1.70	.57
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	3.95	.94
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.30	.47
Duración de cada sesión expresada en minutos	101.00	23.37
N.º de partidos amistosos por temporada	24.50	13.84
N.º de partidos interclubes por temporada	14.80	6.76
N.º de campeonatos oficiales por temporada	10.10	3.92
TABLA 72. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE COMPETICIÓN		
Edad para comenzar	12.60	1.88
N.º máximo de jugadores por profesor	3.30	1.13
N.º de pistas por profesor	1.65	.59

N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.35	.75
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.75	.55
Duración de cada sesión expresada en minutos	122.75	28.81
N.º de partidos amistosos por temporada	42.05	22.35
N.º de partidos interclubes por temporada	19.75	9.56
N.º de campeonatos oficiales por temporada	20.55	5.10
TABLA 73. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE ALTA COMPETICIÓN		
Edad para comenzar	15.50	1.88
N.º máximo de jugadores por profesor	2.45	.89
N.º de pistas por profesor	1.40	.50
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.85	.37
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.90	.45
Duración de cada sesión expresada en minutos	125.25	28.90
N.º de partidos amistosos por temporada	58.85	23.80
N.º de partidos interclubes por temporada	3.95	4.93
N.º de campeonatos oficiales por temporada	28.10	3.64
TABLA 74. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE PRE-TENIS		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.90	.45
Trabajar con material convencional	2.15	1.23
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	2.70	1.59
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.25	1.45
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.70	.92
Objetivos recreativos	4.55	.94
Objetivos educativos	4.75	.55
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.60	.82
TABLA 75. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE INICIACIÓN		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.80	.52
Trabajar con material convencional	2.55	1.28
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	2.90	1.29
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.05	1.50
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.85	.99
Objetivos recreativos	4.55	.89
Objetivos educativos	4.80	.41
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.55	.69
TABLA 76. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE PERFECCIONAMIENTO		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.35	1.14
Trabajar con material convencional	4.10	1.07
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	3.80	1.01
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.85	1.39
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	3.05	1.36
Objetivos recreativos	4.00	1.26
Objetivos educativos	4.05	1.05
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.05	1.00

TABLA 77. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE COMPETICIÓN		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.00	1.41
Trabajar con material convencional	4.75	.91
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.35	1.23
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.45	1.54
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.25	.72
Objetivos recreativos	2.85	1.23
Objetivos educativos	3.25	1.41
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.95	1.36
TABLA 78. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE ALTA COMPETICIÓN		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.00	1.52
Trabajar con material convencional	4.80	.89
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.55	1.23
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.15	1.57
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.80	.41
Objetivos recreativos	2.50	1.32
Objetivos educativos	3.15	1.46
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.65	1.53
TABLA 79. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LA ESTRATEGIA GLOBAL PARA CADA GESTO TÉCNICO-TÁCTICO		
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	2.55	1.36
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	4.20	1.11
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	4.10	1.21
TABLA 80. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LA ESTRATEGIA ANALÍTICA PARA CADA GESTO TÉCNICO-TÁCTICO		
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	4.30	.92
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	2.90	1.25
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	3.65	1.23
TABLA 81 DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LOS DIVERSOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN FUNCIÓN DEL ESTILO DE ENSEÑANZA		
Mando directo	3.05	1.05
Asignación de tareas	3.25	.91
Enseñanza recíproca	1.95	1.05
Microenseñanza	1.95	1.00
Enseñanza por grupos de nivel	3.40	1.10
Programas individuales	3.90	1.02
Descubrimiento guiado	4.00	1.03
Resolución de problemas	2.95	1.43
\bar{X} y σ conjunta	3.06	1.07
TABLA 82. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE PLANIFICAN Y PREPARAN LA SESIÓN		
Frecuencia de planificación y preparación de las sesiones de entrenamiento	3.85	.93
TABLA 83. DISTRIBUCIÓN DEL MOMENTO EN QUE DETERMINAN LAS TAREAS DEFINITIVAS QUE VAN A DESARROLLARSE DURANTE LA SESIÓN		
El mismo día	9	45%
Un día antes	7	35%
Una semana antes	4	20%

TABLA 84. DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DEDICADO PARA EL DISEÑO DE UNA SESIÓN DE 1 HORA DE DURACIÓN		
1 hora o menos	18	90%
2 horas	2	10%
3 horas	0	0%
4 horas	0	0%
5 horas	0	0%
6 horas o más	0	0%
TABLA 85. DISTRIBUCIÓN DE LOS CRITERIOS USADOS PARA CONFECCIONAR LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO		
Hago lo que me hicieron a mí como jugador	2.75	1.48
Emplear fuentes documentales	2.15	.99
Planificar desde las necesidades del próximo torneo o competición	4.25	.85
Planificar desde las necesidades que veo en función del próximo partido	3.80	1.15
Tengo en cuenta el grado de “adaptación” del tenista al entrenamiento	3.95	.83
Tener una idea precisa del efecto que van a producirle los ejercicios	3.95	1.15
Entrenar en el mismo horario en el que se va a jugar	2.95	1.43
Entrenar considerando la climatología de la próxima competición	2.80	1.32
Entrenar considerando la altitud del lugar de la próxima competición	3.10	1.29
Entrenar considerando el tipo de pista de la próxima competición	4.80	.41
Entrenar considerando el tipo de pelotas de la próxima competición	4.05	1.10
Diseñar los entrenamientos a realizar durante la próxima competición considerando el material que se nos puede ceder	3.25	1.48
\bar{X} y σ conjunta	3.48	1.12
TABLA 86. DISTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS QUE CUENTAN A LA HORA DE PLANIFICAR		
Planificar sólo	4	20%
Planificar con el ayudante en pista (segundo entrenador)	4	20%
Planificar con el preparador físico	2	10%
Planificar con el psicólogo	0	0%
Planificar con el médico	0	0%
Planificar con el fisioterapeuta	0	0%
Planificar con el dietista	0	0%
Planificar con el biomecánico	0	0%
Planificar con algunos integrantes del equipo técnico	3	15%
Planificar con todos los integrantes del equipo técnico	7	35%
TABLA 87. DISTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS QUE SERÍAN IDEALES A LA HORA DE PLANIFICAR		
Planificar sólo	0	0%
Planificar con el ayudante en pista (segundo entrenador)	0	0%
Planificar con el preparador físico	1	5%
Planificar con el psicólogo	0	0%
Planificar con el médico	0	0%
Planificar con el fisioterapeuta	0	0%
Planificar con el dietista	0	0%
Planificar con el biomecánico	0	0%
Planificar con algunos integrantes del equipo técnico	5	25%
Planificar con todos los integrantes del equipo técnico	14	70%
TABLA 88. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LAS DIFERENTES FUENTES DOCUMENTALES PARA LA PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Libros de texto	2.00	1.12

Artículos de revistas especializadas	2.20	1.01
Documentos fotocopiados y apuntes	2.30	1.17
Videos	3.40	1.19
Casetes	1.50	1.00
CD roms	1.45	1.00
“Internet”	1.65	1.09
\bar{X} y σ conjunta	2.07	1.08
TABLA 89. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LA DERECHA DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Plana	3.35	1.23
Liftada	4.80	.52
Sobre-liftada	3.15	1.04
Cortada	1.70	.66
\bar{X} y σ conjunta	3.25	.86
TABLA 90. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL REVÉS DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Plano	3.25	1.25
Liftado	4.80	.52
Sobre-liftado	3.05	1.23
Cortado	3.85	.81
Muy cortado (“chop”)	2.20	1.11
\bar{X} y σ conjunta	3.43	.98
TABLA 91. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL SERVICIO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Primer servicio plano	4.65	.49
Primer servicio liftado	4.60	.68
Primer servicio cortado	4.35	.81
Segundo servicio plano	1.95	1.43
Segundo servicio liftado	4.79	.42
Segundo servicio cortado	3.85	1.09
\bar{X} y σ conjunta	4.03	.82
TABLA 92. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LA VOLEA DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
La volea a media altura	4.25	1.02
La volea alta	4.15	.93
La volea baja	4.30	.80
La volea plana o cortada desde la mitad de la pista	4.00	1.11
La volea liftada desde la mitad de la pista	3.25	1.29
La volea al cuerpo	2.70	1.22
La volea de dejada	2.55	1.15
La volea de globo	1.65	.99
\bar{X} y σ conjunta	3.36	1.06
TABLA 93. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL REMATE DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
El remate tras botar la pelota	3.20	1.20
El remate sin dejar botar la pelota	4.45	.89
\bar{X} y σ conjunta	3.83	1.05
TABLA 94. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL GLOBO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
El globo ofensivo	3.40	.88
El globo defensivo	3.45	.94
\bar{X} y σ conjunta	3.43	.91

TABLA 95. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL RESTO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
El resto ofensivo	4.50	.61
El resto defensivo	4.15	.81
\bar{X} y σ conjunta	4.33	.71
TABLA 96. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN OTROS GOLPES DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
La dejada	2.80	1.01
El bote pronto	2.10	1.02
El golpe bajo de espaldas a la red	1.50	.76
El golpe de espaldas a la red entre las piernas	1.40	.75
Los golpes de aproximación a la red	4.30	.57
El passing-shot	3.85	.75
La contra dejada	2.35	1.14
\bar{X} y σ conjunta	2.61	.86
TABLA 97. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LAS SIGUIENTES SITUACIONES TÁCTICAS DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Servicio y subida a la red	3.70	.98
Resto y subida a la red	2.85	1.23
Resto	4.40	.68
Ejecución de golpes desde el fondo de construcción o de ataque	4.80	.41
Ejecución de golpes desde el fondo con intención defensiva	4.35	1.09
Ejecución de golpes de aproximación a la red	4.35	.59
Atraer al jugador contrario a la red	2.65	1.09
\bar{X} y σ conjunta	3.87	.87
TABLA 98. DISTRIBUCIÓN DEL PORCENTAJE DE TIEMPO DE TRABAJO DEDICADO A LOS SIGUIENTES ASPECTOS DURANTE LA TEMPORADA		
Técnica	28%	14.64
Táctica	31%	12.13
Preparación física	26%	7.05
Preparación psicológica	15%	11.23
TABLA 99. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA DE EMPLEO DE LOS DIFERENTES MEDIOS DE ENTRENAMIENTO EN LA SESIÓN		
Ejercicios al ritmo real de partido	4.65	.67
Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión	2.75	1.21
Ejercicios con máquina "lanzapelotas"	1.10	.31
Ejercicios en frontones	1.30	.73
Ejercicios en pistas marcadas	2.90	1.37
Uso de paneles	2.20	1.36
Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	1.05	.22
Medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	2.00	1.08
Medios audiovisuales en la propia pista de tenis	2.05	1.23
Entrenamientos con "cubos" sin secuencia lógica de partido	2.65	1.14
Entrenamientos con "cubos" con secuencia lógica de partido	4.25	.79
Entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos	4.55	.60
Entrenamiento basado en el peloteo entre los alumnos y el profesor	3.60	1.27
Situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	3.10	1.07
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	4.10	.85
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas	3.40	1.14
Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	4.00	.86
Sesiones de entrenamiento con un reducido número de golpes por sesión	2.10	.91

Entrenamiento en dobles para mejorar en individuales	2.80	.95
TABLA 100. DISTRIBUCIÓN DEL PORCENTAJE DE TIEMPO DEDICADO DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO A LOS SIGUIENTES ASPECTO		
Tiempo dedicado a las explicaciones	21%	12.31
Tiempo dedicado a la realización de las tareas	67%	11.63
Tiempo dedicado a la organización	12%	7.50
TABLA 101. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES MEDIOS CON RELACIÓN A LA ESTRUCTURA DE LA SESIÓN		
Preguntar en la parte introductoria por algún problema físico	3.65	.99
Preguntar en la parte introductoria por el estado emocional	3.45	.89
Realizar en la parte introductoria una presentación general de los objetivos	3.60	1.10
Realizar el calentamiento general	4.80	.52
Realizar el calentamiento específico	4.10	1.21
Realizar juegos de calentamiento	3.25	1.29
Realizar el calentamiento general con el uso de la raqueta	3.20	1.51
Realizar juegos de calentamiento con el uso de la raqueta	2.70	1.08
Realizar un ejercicio divertido al final de la sesión	3.10	.79
Realizar ejercicios de estiramiento al final de la sesión	4.65	.67
Correr a un ritmo lento en la parte final de la sesión	2.75	1.55
TABLA 102. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES MEDIOS VISUALES PARA LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS MOTRICES		
Demostración del entrenador	3.20	1.44
Demostración del jugador	3.15	1.23
Presentación visual mediante una ayuda tecnológica	2.15	1.27
TABLA 103. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES MEDIOS AUDITIVOS PARA LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS MOTRICES		
Descripción de entrenador	4.30	.73
Explicación del entrenador	4.40	.82
TABLA 104. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES MEDIOS KINESTÉSICOS PARA LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS MOTRICES		
Proporcionar información propioceptiva	2.70	1.38
TABLA 105. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS PARA GANAR LA ATENCIÓN DE LOS TENISTAS DURANTE LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS		
Utilizar una disposición espacial fija de los jugadores	2.40	1.47
Emplear un lugar concreto donde transmitir la información	2.60	1.19
Exigir el silencio, no comenzando hasta ser escuchado	4.00	.79
Utilizar recursos didácticos, como es la pizarra	2.00	1.21
\bar{X} y σ conjunta	2.75	1.17
TABLA 106. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS PARA INTRODUCIR LA TAREA		
Anunciar directamente la actividad	4.30	.66
Enlazar la explicación con una tarea anterior	4.10	.79
Dar confianza al alumno	4.45	.51
Valorar el contenido de la tarea	4.50	.61
\bar{X} y σ conjunta	4.34	.64

TABLA 107. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EXPLICAR LA TAREA		
Explicar y demostrar la tarea con palabras que den una imagen clara	4.50	.51
Transmitir los detalles más técnicos	4.35	.67
Proporcionar información acerca de las razones que justifican la práctica	4.10	.85
Los objetivos que presentamos se refieren a la intención que deseamos lograr	4.00	1.03
\bar{X} y σ conjunta	4.24	.77
TABLA 108. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LANZAR LA TAREA		
Estimular reforzando el objetivo, recordando el fin perseguido	4.40	.68
Estimular a la autoevaluación del jugador	3.70	1.13
Invitar al descubrimiento	3.90	1.02
Estimular a que el jugador actúe al máximo de sus posibilidades	4.45	.60
Estimular para la cooperación	3.85	.88
Estimular para el reto	4.20	.77
Estimular para la competición	4.55	.69
\bar{X} y σ conjunta	4.15	.82
TABLA 109. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS CUANDO CORRIGEN LA EJECUCIÓN FEEDBACK DE LOS JUGADORES RESPECTO A LA CANTIDAD		
Dar información de todos los aspectos de la tarea	3.10	1.29
Dar información de pocos aspectos, los más relevantes	3.80	1.06
TABLA 110. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS CUANDO CORRIGEN LA EJECUCIÓN FEEDBACK DE LOS JUGADORES RESPECTO A LA FRECUENCIA		
Dar información tras cada ejecución	2.65	1.57
Dar información cada 4 a 5 ejecuciones	3.95	1.05
TABLA 111. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS CUANDO CORRIGEN LA EJECUCIÓN FEEDBACK DE LOS JUGADORES RESPECTO A LA PRECISIÓN		
Dar información analítica, centrada en el error concreto	3.65	1.35
Dar información global, orientaciones genéricas sobre la ejecución errada	3.20	1.40
TABLA 112. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS CUANDO CORRIGEN LA EJECUCIÓN FEEDBACK DE LOS JUGADORES RESPECTO AL MOMENTO		
Dar información nada más terminar la ejecución	3.65	1.39
Dar la información pasados entre 6 y 20 segundos tras la ejecución	3.30	1.49
Dar la información pasados más de 20 segundos tras la ejecución	1.70	.80
TABLA 113. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES TIPOS DE FEEDBACKS AL DAR INFORMACIÓN A LOS JUGADORES PARA CORREGIR SU EJECUCIÓN		
Evaluativo	4.15	.88
Descriptivo	3.65	.88
Explicativo	4.35	.67
Prescriptivo	4.40	.75
Interrogativo	3.65	1.09
\bar{X} y σ conjunta	4.04	.85
TABLA 114. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS PARA MEJORAR LA CONDUCTA DE CORRECCIÓN		
Planificar la observación	3.10	1.07

Prever los errores tipo	3.70	.86
Aumentar los planos de visión del entrenador	3.05	1.15
Desarrollar una actitud muy dinámica	3.30	1.13
Prever la evolución por la pista	3.40	.94
Determinar un criterio de prioridad en la atención a los alumnos	3.10	1.25
Utilizar un lenguaje positivo en la corrección	4.30	.80
Garantizar las condiciones de control de la clase	4.00	.79
Desarrollar la autonomía de los alumnos	2.70	1.30
\bar{X} y σ conjunta	3.41	1.03
TABLA 115. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EVALÚAN A LOS JUGADORES SEGÚN LOS SIGUIENTES ASPECTOS AISLADOS		
Extracción de los antecedentes del jugador	3.05	1.54
Aspectos técnicos	3.90	1.25
Aspectos tácticos	4.20	.70
Aspectos físicos	4.05	.94
Aspectos psicológicos	3.70	1.42
Aspectos médicos	3.35	1.04
Aspectos fisioterapéuticos	2.90	1.17
Aspectos biomecánicos	2.60	1.05
Aspectos dietéticos	3.40	.88
\bar{X} y σ conjunta	3.46	1.11
TABLA 116. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EVALÚAN A LOS JUGADORES SEGÚN LOS SIGUIENTES ASPECTOS AISLADOS		
Evaluación integrada de los aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos	4.25	1.12
TABLA 117. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LAS PLANILLAS DE OBSERVACIÓN DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO		
En situación real de juego	3.30	1.63
En situación de juego modificada	2.50	1.24
TABLA 118. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LAS GRABACIONES EN VÍDEO DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO		
En situación real de juego	3.60	1.10
En situación de juego modificada	2.55	1.28
TABLA 119. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN OTROS INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO		
En situación real de juego	2.55	1.47
En situación de juego modificada	2.40	1.43
TABLA 120. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN CUESTIONARIOS		
Cuestionarios	2.50	1.32
TABLA 121. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN AUTOINFORMES DEL JUGADOR		
Autoinformes del jugador	3.15	1.18
TABLA 122. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES CONSIDERACIONES RELACIONADAS CON EL CONOCIMIENTO Y ADECUACIÓN A LOS OBJETIVOS DEL CLUB		
Conocer las características de la estructura y funcionamiento del club	4.10	.64
Tener en cuenta y procurar adecuarme a los objetivos del club	4.05	.69
\bar{X} y σ conjunta	4.08	.67

TABLA 123. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES CONSIDERACIONES RESPECTO A LA RELACIÓN PERSONAL CON LOS OTROS ENTRENADORES DEL CLUB		
Mantener buena relación con otros entrenadores	4.70	.47
Trabajar en grupo con otros entrenadores	4.45	.60
\bar{X} y σ conjunta	4.58	.54
TABLA 124. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES CONSIDERACIONES RESPECTO A LA RELACIÓN CON DIFERENTES CARGOS DIRECTIVOS DEL CLUB		
Relacionarse a menudo con los directivos del club donde entrena	3.30	1.03
TABLA 125. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES CONSIDERACIONES RESPECTO A LA RELACIÓN CON MASA SOCIAL DEL CLUB		
Relacionarse a menudo con la masa social del club	3.80	.95
TABLA 126. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES CONSIDERACIONES RESPECTO AL CONOCIMIENTO DE LOS PRINCIPALES PROBLEMAS SOCIALES DE LOS JUGADORES		
Conocer problemas y dificultades en los contextos escolares y extraescolares	3.75	.85
Prever las futuras opciones laborales de los tenistas	3.20	1.32
\bar{X} y σ conjunta	3.48	1.09
TABLA 127. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES CONSIDERACIONES RESPECTO AL CONOCIMIENTO DE LOS VÍNCULOS AFECTIVOS DEL JUGADOR		
Me relaciono a menudo con los padres de los jugadores	3.80	1.01
Sé lo que los padres esperan de sus hijos como jugadores	3.95	.94
Los padres saben lo que yo pretendo y la labor que estoy llevando a cabo	3.90	.91
Conozco el entorno afectivo del jugador no directamente vinculado a los padres (amistades, pareja...)	4.15	.81
\bar{X} y σ conjunta	3.95	.92

JUGADORES

TABLA 128. DISTRIBUCIÓN DEL SEXO		
Mujer	18	78%
Hombre	5	22%
TABLA 129. DISTRIBUCIÓN DE LA EDAD		
25 años o menos	14	61%
De 26 a 35 años	8	35%
De 36 a 45 años	1	4%
46 años ó más	0	0%
TABLA 130. DISTRIBUCIÓN DE LA CIRCUNSTANCIA DE SER ENTRENADOR		
Sí	1	4%
No	22	96%
TABLA 131. DISTRIBUCIÓN DE LOS AÑOS COMO ENTRENADOR		
Cuántos años ha ejercido como entrenador	1	0
TABLA 132. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA DEL JUGADOR ENTRENADO		
Profesional (puntos ATP o WTA)	1	100%
Primera categoría	0	0%
Segunda categoría	0	0%
Tercera categoría	0	0%
Ninguna	0	0%
TABLA 133. DISTRIBUCIÓN DE LOS AÑOS PRACTICANDO TENIS		
Cuántos años ha practicado tenis	16.13	3.76
TABLA 134. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE PRE-TENIS		
Edad para comenzar	5.65	1.53
N.º máximo de jugadores por profesor	7.65	3.64
N.º de pistas por profesor	1.30	.47
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	1.91	.90
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.00	0
Duración de cada sesión expresada en minutos	60.43	17.90
N.º de partidos amistosos por temporada	4.61	8.34
N.º de partidos interclubes por temporada	2.65	4.73
N.º de campeonatos oficiales por temporada	.78	2.33
TABLA 135. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE INICIACIÓN		
Edad para comenzar	8.26	1.79
N.º máximo de jugadores por profesor	6.52	2.89
N.º de pistas por profesor	1.30	.47
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	3.09	1.08
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.00	0
Duración de cada sesión expresada en minutos	85.65	26.26
N.º de partidos amistosos por temporada	13.00	10.24
N.º de partidos interclubes por temporada	7.70	6.65
N.º de campeonatos oficiales por temporada	5.17	5.56
TABLA 136. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE PERFECCIONAMIENTO		
Edad para comenzar	10.96	2.18
N.º máximo de jugadores por profesor	4.09	1.70
N.º de pistas por profesor	1.70	.56
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	4.30	1.06
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.35	.49
Duración de cada sesión expresada en minutos	125.65	47.66

N.º de partidos amistosos por temporada	26.70	14.78
N.º de partidos interclubes por temporada	12.35	7.88
N.º de campeonatos oficiales por temporada	13.04	6.32
TABLA 137. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE COMPETICIÓN		
Edad para comenzar	13.43	2.69
N.º máximo de jugadores por profesor	2.61	.89
N.º de pistas por profesor	1.43	.51
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.26	.96
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.74	.45
Duración de cada sesión expresada en minutos	124.35	40.66
N.º de partidos amistosos por temporada	51.39	28.84
N.º de partidos interclubes por temporada	19.09	12.17
N.º de campeonatos oficiales por temporada	22.35	6.60
TABLA 138. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE ALTA COMPETICIÓN		
Edad para comenzar	16.61	1.99
N.º máximo de jugadores por profesor	1.96	.71
N.º de pistas por profesor	1.17	.39
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.87	.87
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.78	.42
Duración de cada sesión expresada en minutos	141.74	37.01
N.º de partidos amistosos por temporada	73.91	36.90
N.º de partidos interclubes por temporada	7.39	8.40
N.º de campeonatos oficiales por temporada	29.91	7.01
TABLA 139. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE PRE-TENIS		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.83	1.53
Trabajar con material convencional	3.61	1.50
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	3.30	1.33
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.30	.97
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	2.09	1.28
Objetivos recreativos	3.96	1.30
Objetivos educativos	3.83	1.23
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	3.96	1.22
TABLA 140. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE INICIACIÓN		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.65	1.47
Trabajar con material convencional	3.96	1.26
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	3.57	1.20
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.83	1.34
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	2.74	1.57
Objetivos recreativos	3.70	1.15
Objetivos educativos	3.43	1.31
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	3.83	1.07
TABLA 141. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE PERFECCIONAMIENTO		

Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.61	1.59
Trabajar con material convencional	4.57	.73
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.61	.66
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.43	1.24
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	3.74	1.01
Objetivos recreativos	2.96	1.30
Objetivos educativos	3.30	1.18
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.87	1.01
TABLA 142. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE COMPETICIÓN		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.57	1.78
Trabajar con material convencional	4.83	.39
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.87	.34
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	2.52	1.41
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.35	.88
Objetivos recreativos	2.26	1.14
Objetivos educativos	2.61	1.27
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.35	1.15
TABLA 143. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE ALTA COMPETICIÓN		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.57	1.78
Trabajar con material convencional	4.87	.34
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.91	.29
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	2.17	1.47
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.70	.88
Objetivos recreativos	2.13	1.25
Objetivos educativos	2.26	1.36
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	1.91	1.00
TABLA 144. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LA ESTRATEGIA GLOBAL PARA CADA GESTO TÉCNICO-TÁCTICO		
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	2.83	1.15
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	4.00	.80
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	3.78	1.09
TABLA 145. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LA ESTRATEGIA ANALÍTICA PARA CADA GESTO TÉCNICO-TÁCTICO		
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	4.04	.82
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	3.00	1.13
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	3.17	1.37
TABLA 146. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LOS DIVERSOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN FUNCIÓN DEL ESTILO DE ENSEÑANZA		
Mando directo	4.13	.81
Asignación de tareas	3.30	1.02
Enseñanza recíproca	2.17	1.23
Microenseñanza	1.83	.94
Enseñanza por grupos de nivel	2.74	1.42
Programas individuales	3.39	1.34
Descubrimiento guiado	3.35	1.03
Resolución de problemas	2.35	1.30

\bar{X} y σ conjunta	2.91	1.14
TABLA 147. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LA DERECHA DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Plana	3.13	1.22
Liftada	4.70	.63
Sobre-liftada	3.09	1.44
Cortada	1.74	.81
\bar{X} y σ conjunta	3.17	1.03
TABLA 148. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL REVÉS DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Plano	3.30	1.15
Liftado	4.70	.63
Sobre-liftado	2.96	1.33
Cortado	3.83	.98
Muy cortado (chop)	1.87	.81
\bar{X} y σ conjunta	3.33	.98
TABLA 149. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL SERVICIO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Primer servicio plano	4.61	.58
Primer servicio liftado	4.39	.84
Primer servicio cortado	4.30	.97
Segundo servicio plano	1.74	1.21
Segundo servicio liftado	4.26	.96
Segundo servicio cortado	4.00	1.13
\bar{X} y σ conjunta	3.88	.94
TABLA 150. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LA VOLEA DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
La volea a media altura	4.22	.95
La volea alta	4.00	.95
La volea baja	3.96	1.02
La volea plana o cortada desde la mitad de la pista	3.61	1.12
La volea liftada desde la mitad de la pista	2.91	1.12
La volea al cuerpo	2.74	1.18
La volea de dejada	2.65	1.27
La volea de globo	1.52	.73
\bar{X} y σ conjunta	3.20	1.04
TABLA 151. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL REMATE DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
El remate tras botar la pelota	2.91	.79
El remate sin dejar botar la pelota	4.52	.73
\bar{X} y σ conjunta	3.72	.76
TABLA 152. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL GLOBO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
El globo ofensivo	3.13	1.22
El globo defensivo	3.39	1.31
\bar{X} y σ conjunta	3.26	1.27
TABLA 153. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL RESTO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
El resto ofensivo	4.09	.95
El resto defensivo	3.65	1.34
\bar{X} y σ conjunta	3.87	1.15

TABLA 154. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN OTROS GOLPES DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
La dejada	2.35	.98
El bote pronto	2.26	.86
El golpe bajo de espaldas a la red	1.35	.57
El golpe de espaldas a la red entre las piernas	1.57	1.08
Los golpes de aproximación a la red	4.17	.83
El passing-shot	4.22	.85
La contra dejada	2.35	1.15
\bar{X} y σ conjunta	2.61	.90
TABLA 155. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LAS SIGUIENTES SITUACIONES TÁCTICAS DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Servicio y subida a la red	3.09	.85
Resto y subida a la red	2.22	.90
Resto	4.04	.88
Ejecución de golpes desde el fondo de construcción o de ataque	4.61	.58
Ejecución de golpes desde el fondo con intención defensiva	3.96	.98
Ejecución de golpes de aproximación a la red	4.43	.66
Atraer al jugador contrario a la red	2.30	.97
\bar{X} y σ conjunta	3.52	.83
TABLA 156. DISTRIBUCIÓN DEL PORCENTAJE DE TIEMPO DE TRABAJO DEDICADO A LOS SIGUIENTES ASPECTOS DURANTE LA TEMPORADA		
Técnica	36%	19.09
Táctica	27%	13.78
Preparación física	26%	10.71
Preparación psicológica	11%	9.29
TABLA 157. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE PRACTICA MEDIANTE LOS SIGUIENTES MEDIOS EN LOS EJERCICIOS DE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO		
Ejercicios al ritmo real de partido	4.65	.57
Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión	2.83	1.34
Ejercicios con máquina "lanzapelotas"	1.17	.39
Ejercicios en frontones	1.35	.71
Ejercicios en pistas marcadas	2.39	1.56
Uso de paneles	2.39	1.34
Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	1.09	.29
Medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	1.70	1.18
Medios audiovisuales en la propia pista de tenis	1.70	.97
Entrenamientos con "cubos" sin secuencia lógica de partido	3.78	1.17
Entrenamientos con "cubos" con secuencia lógica de partido	4.13	1.01
Entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos	4.39	.72
Entrenamiento basado en el peloteo entre los alumnos y el profesor	3.22	1.31
Situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	2.70	1.15
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	4.17	.65
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas	3.39	.99
Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	4.45	.67
Sesiones de entrenamiento con un reducido número de golpes por sesión	1.91	.79
Entrenamiento en dobles para mejorar en individuales	2.17	.98
TABLA 158. DISTRIBUCIÓN DEL PORCENTAJE DE TIEMPO DEDICADO DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO A LOS SIGUIENTES ASPECTOS		
Tiempo dedicado a las explicaciones	26%	15.09

Tiempo dedicado a la realización de las tareas	61%	18.23
Tiempo dedicado a la organización	13%	8.89
TABLA 159. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES MEDIOS CON RELACIÓN A LA ESTRUCTURA DE LA SESIÓN		
Preguntar en la parte introductoria por algún problema físico	2.65	1.23
Preguntar en la parte introductoria por el estado emocional	2.57	1.16
Realizar en la parte introductoria una presentación general de los objetivos	2.78	1.24
Realizar el calentamiento general	4.35	.83
Realizar el calentamiento específico	3.43	1.16
Realizar juegos de calentamiento	2.22	1.20
Realizar el calentamiento general con el uso de la raqueta	3.26	1.48
Realizar juegos de calentamiento con el uso de la raqueta	2.52	1.38
Realizar un ejercicio divertido al final de la sesión	3.04	1.30
Realizar ejercicios de estiramiento al final de la sesión	4.39	.94
Correr a un ritmo lento en la parte final de la sesión	2.65	1.19
TABLA 160. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES MEDIOS VISUALES PARA LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS MOTRICES		
Demostración del entrenador	2.65	1.11
Demostración del jugador	2.57	1.04
Presentación visual mediante una ayuda tecnológica	1.65	.93
TABLA 161. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES MEDIOS AUDITIVOS PARA LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS MOTRICES		
Descripción de entrenador	4.39	.72
Explicación del entrenador	3.22	.95
TABLA 162. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES MEDIOS KINESTÉSICOS PARA LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS MOTRICES		
Proporcionar información propioceptiva	2.61	1.03
TABLA 163. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS PARA GANAR LA ATENCIÓN DE LOS TENISTAS DURANTE LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS		
Utilizar una disposición espacial fija de los jugadores	1.91	1.24
Emplear un lugar concreto donde transmitir la información	2.39	1.31
Exigir el silencio, no hablando hasta ser escuchado	2.78	1.24
Utilizar recursos didácticos, como es la pizarra	1.83	1.11
\bar{X} y σ conjunta	2.23	1.23
TABLA 164. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS PARA INTRODUCIR LA TAREA		
Anunciar directamente la actividad	3.61	.89
Enlazar la explicación con una tarea anterior	3.48	.99
Dar confianza al alumno	3.78	1.00
Valorar el contenido de la tarea	3.65	.83
\bar{X} y σ conjunta	3.63	.93
TABLA 165. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EXPLICAR LA TAREA		
Explicar y demostrar la tarea con palabras que den una imagen clara	3.91	.85
Transmitir los detalles más técnicos	3.87	.87
Proporcionar información acerca de las razones que justifican la práctica	4.00	.67

Los objetivos que presentamos se refieren a la intención que deseamos lograr	3.83	.89
\bar{X} y σ conjunta	3.90	.82
TABLA 166. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LANZAR LA TAREA		
Estimular reforzando el objetivo, recordando el fin perseguido	3.87	.87
Estimular a la autoevaluación del jugador	3.17	1.07
Invitar al descubrimiento	2.87	1.22
Estimular a que el jugador actúe al máximo de sus posibilidades	4.26	.92
Estimular para la cooperación	3.30	1.11
Estimular para el reto	4.22	.60
Estimular para la competición	4.35	.57
\bar{X} y σ conjunta	3.72	.90
TABLA 167. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS CUANDO CORRIGEN LA EJECUCIÓN FEEDBACK DE LOS JUGADORES RESPECTO A LA CANTIDAD		
Dar información de todos los aspectos de la tarea	3.35	.88
Dar información de pocos aspectos, los más relevantes	3.65	.93
TABLA 168. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS CUANDO CORRIGEN LA EJECUCIÓN FEEDBACK DE LOS JUGADORES RESPECTO A LA FRECUENCIA		
Dar información tras cada ejecución	3.26	1.14
Dar información cada 4 a 5 ejecuciones	3.39	1.03
TABLA 169. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS CUANDO CORRIGEN LA EJECUCIÓN FEEDBACK DE LOS JUGADORES RESPECTO A LA PRECISIÓN		
Dar información analítica, centrada en el error concreto	3.39	1.12
Dar información global, orientaciones genéricas sobre la ejecución errada	3.65	.83
TABLA 170. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS CUANDO CORRIGEN LA EJECUCIÓN FEEDBACK DE LOS JUGADORES RESPECTO AL MOMENTO		
Dar información nada más terminar la ejecución	4.00	1.04
Dar la información pasados entre 6 y 20 segundos tras la ejecución	3.00	1.09
Dar la información pasados más de 20 segundos tras la ejecución	2.22	1.00
TABLA 171. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES TIPOS DE FEEDBACKS AL PROPORCIONAR INFORMACIÓN A LOS JUGADORES PARA CORREGIR SU EJECUCIÓN		
Evaluativo	4.04	.77
Descriptivo	3.83	.83
Explicativo	4.26	.75
Prescriptivo	4.39	.66
Interrogativo	3.78	1.00
\bar{X} y σ conjunta	4.06	.80

EXPERTOS

TABLA 172. DISTRIBUCIÓN DEL SEXO		
Mujer	3	14%
Hombre	18	86%
TABLA 173. DISTRIBUCIÓN DE LA EDAD		
25 años o menos	0	0%
De 26 a 35 años	5	24%
De 36 a 45 años	12	57%
46 años ó más	4	19%
TABLA 174. DISTRIBUCIÓN DE LA CIRCUNSTANCIA DE SER ENTRENADOR		
Sí	18	86%
No	3	14%
TABLA 175. DISTRIBUCIÓN DE LOS AÑOS COMO ENTRENADOR		
Cuántos años ha ejercido como entrenador	19.94	11.17
TABLA 176. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA DEL JUGADOR ENTRENADO		
Profesional (puntos ATP o WTA)	14	77%
Primera categoría	1	6%
Segunda categoría	2	11%
Tercera categoría	1	6%
Ninguna	0	0%
TABLA 177. DISTRIBUCIÓN DE LOS AÑOS PRACTICANDO TENIS		
Cuántos años ha practicado tenis	28.19	11.11
TABLA 178. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA COMO JUGADOR		
Profesional (puntos ATP o WTA)	2	10%
Primera categoría	2	10%
Segunda categoría	10	47%
Tercera categoría	7	33%
Ninguna	0	0%
TABLA 179. DISTRIBUCIÓN DEL TÍTULO ACADÉMICO RELACIONADO CON LA EDUCACIÓN FÍSICA		
Doctor en Ciencias de la Actividad Física o del Deporte	2	9%
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física o del Deporte	8	38%
Maestro especialista en Educación Física	1	5%
FP Grado Superior. Animación Deportiva	0	0%
FP Grado Medio. Animación Deportiva	0	0%
Ninguno de los anteriores	10	48%
TABLA 180. DISTRIBUCIÓN DEL TÍTULO ACADÉMICO NO RELACIONADO CON LA EDUCACIÓN FÍSICA		
Doctor universitario	1	10%
Licenciado universitario	6	60%
Diplomado universitario	1	0%
Técnico Grado Superior	0	0%
Bachiller o COU	1	10%
BUP	0	0%
FP Grado Superior	0	0%
FP Grado Medio	0	0%
Graduado Escolar, EGB	1	10%
Ninguno de los anteriores	0	0%
TABLA 181. DISTRIBUCIÓN DE LAS ASIGNATURAS CURSADAS DE TENIS		
He cursado asignaturas con contenidos de tenis	2	10%
No he cursado asignaturas con contenidos de tenis	19	90%
TABLA 182. DISTRIBUCIÓN DEL TÍTULO DE TENIS EXPEDIDO POR LA FEDERACIÓN		

Profesor Nacional	17	81%		
Entrenador Nacional	4	19%		
Monitor Nacional	0	0%		
Ninguno	0	0%		
TABLA 183. DISTRIBUCIÓN DEL N.º DE TITULACIONES DE TENIS OBTENIDAS				
Ninguna titulación	13	62%		
Una titulación	5	23%		
Dos titulaciones	1	5%		
Tres titulaciones	1	5%		
Cuatro titulaciones	0	0%		
Cinco titulaciones	1	5%		
TABLA 184. DISTRIBUCIÓN DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL CENTRO RESPONSABLE DE LA TITULACIÓN				
La calidad de la formación	3.60	0	1.10	0
La cantidad de formación	3.55	0	1.05	0
La titulación es bien reconocida por los empresarios	3.50	0	1.24	0
He cursado la titulación porque me gusta el tenis	4.45	0	1.00	0
He cursado la titulación porque lo exige el mercado laboral	2.90	0	1.41	0
He cursado la titulación para trabajar en el tenis	4.30	0	.80	0
He cursado la titulación para ganar mucho dinero	2.60	0	1.10	0
He cursado la titulación para saber más sobre el tenis	4.35	0	.93	0
He cursado la titulación para mi competencia docente	4.40	0	.99	0
He cursado la titulación porque fui jugador de tenis	3.30	0	1.17	0
La relación precio-calidad de enseñanza es la adecuada	2.65	0	.99	0
La oferta de plazas es suficiente para atender a la demanda	3.35	0	.81	0
TABLA 185. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS TEMPORALES DE LA TITULACIÓN				
El volumen total y distribución de docencia es el adecuado	3.30	0	1.08	0
El horario semanal de docencia es el adecuado	3.15	0	1.04	0
\bar{X} y σ conjunta	3.08	0	1.06	0
TABLA 186. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN				
Correspondencia entre contenido de los programas y objetivos de la titulación	3.75	0	.97	0
El número de alumnos permite una adecuada calidad de las clases prácticas	3.63	0	1.07	0
El curso se desarrolla a un ritmo adecuado	3.15	0	1.18	0
Los contenidos tienen nivel de actualización científica	3.10	0	.91	0
Los conocimientos adquiridos tienen aplicabilidad	3.55	0	1.00	0
Se imparte suficiente cantidad de contenidos teóricos	3.55	0	.89	0
Se imparte suficiente cantidad de contenidos prácticos	3.35	0	1.04	0
Los contenidos teóricos son válidos y adecuados	3.45	0	.89	0
Los contenidos prácticos son válidos y adecuados	3.25	0	1.16	0
Adecuado equilibrio en la distribución de créditos entre los contenidos teóricos y prácticos	3.25	0	1.07	0
\bar{X} y σ conjunta	3.40	0	1.02	0
TABLA 187. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA				
Claridad de los objetivos del curso y de los temas a recibir	3.25	0	1.12	0
En general, existe una cultura de atención individualizada	3.10	0	1.17	0
Las estrategias didácticas utilizadas son las adecuadas	3.20	0	1.20	0
Se fomenta la participación acerca de problemas y dudas	3.60	0	.94	0
Se ofrecen otras actividades más allá de las clases	3.05	0	1.10	0

Se ofrecen actividades complementarias sobre técnicas de estudio, de aprendizaje de actitudes...	2.55	0	1.10	0
El nivel de exigencia de la titulación es elevado	3.55	0	.89	0
El tipo y contenido de los exámenes es el adecuado	3.35	0	1.18	0
Los criterios de evaluación de los exámenes son los adecuados	3.40	0	1.19	0
La normativa de revisión de los exámenes es la adecuada	3.50	0	1.10	0
\bar{X} y σ conjunta	3.30	0	1.10	0
TABLA 188. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTALACIONES Y DE LOS RECURSOS MATERIALES				
Suficientes medios didácticos	3.10	0	1.07	0
Suficientes instalaciones	3.35	0	.99	0
Suficientes dotaciones complementarias	2.75	0	1.12	0
\bar{X} y σ conjunta	3.07	0	1.06	0
TABLA 189. DISTRIBUCIÓN DE LA EDAD MÍNIMA PARA MONITOR				
Edad mínima		17.52	.87	
TABLA 190. DISTRIBUCIÓN DE LA LICENCIA FEDERATIVA PARA MONITOR				
Sí		20	95%	
No		1	5%	
TABLA 191. DISTRIBUCIÓN DE LA NECESIDAD DE PRUEBA DE EJECUCIÓN PARA MONITOR				
Nivel de 1ª categoría		0	0%	
Nivel de 2ª categoría		0	0%	
Nivel de 3ª categoría		17	81%	
Ninguna prueba		4	19%	
TABLA 192. DISTRIBUCIÓN DE LA EDAD MÍNIMA PARA ENTRENADOR				
Edad mínima		20.05	2.18	
TABLA 193. DISTRIBUCIÓN DE LA LICENCIA FEDERATIVA PARA ENTRENADOR				
Sí		21	100%	
No		0	0%	
TABLA 194. DISTRIBUCIÓN DE LA NECESIDAD DE PRUEBA DE EJECUCIÓN PARA ENTRENADOR				
Nivel de 1ª categoría		1	5%	
Nivel de 2ª categoría		6	28%	
Nivel de 3ª categoría		9	43%	
Ninguna prueba		5	24%	
TABLA 195. DISTRIBUCIÓN DE LA EDAD MÍNIMA PARA PROFESOR				
Edad mínima		22.19	4.02	
TABLA 196. DISTRIBUCIÓN DE LA LICENCIA FEDERATIVA PARA PROFESOR				
Sí		20	95%	
No		1	5%	
TABLA 197. DISTRIBUCIÓN DE LA NECESIDAD DE PRUEBA DE EJECUCIÓN PARA PROFESOR				
Nivel de 1ª categoría		1	4%	
Nivel de 2ª categoría		6	29%	
Nivel de 3ª categoría		6	29%	
Ninguna prueba		8	38%	
TABLA 198. DISTRIBUCIÓN DE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS PARA MONITOR				
Bachiller o COU		2	10%	
BUP		8	38%	
Graduado Escolar, EGB		11	52%	
Ninguno de los anteriores		0	0%	

TABLA 199. DISTRIBUCIÓN DE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS PARA ENTRENADOR		
Bachiller o COU	6	29%
BUP	9	42%
Graduado Escolar, EGB	6	29%
Ninguno de los anteriores	0	0%
TABLA 200. DISTRIBUCIÓN DE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS PARA PROFESOR		
Bachiller o COU	12	57%
BUP	6	29%
Graduado Escolar, EGB	3	14%
Ninguno de los anteriores	0	0%
TABLA 201. DISTRIBUCIÓN DE LAS TEMPORADAS COMO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA PARA MONITOR		
3 o más	2	9%
2	1	5%
1	5	24%
Ninguna	13	62%
TABLA 202. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA DEPORTIVA PARA MONITOR		
1ª categoría	0	0%
2ª categoría	0	0%
3ª categoría	11	52%
Sin clasificar	10	48%
TABLA 203. DISTRIBUCIÓN DE LAS TEMPORADAS COMO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA PARA ENTRENADOR		
3 o más	9	43%
2	7	33%
1	3	14%
Ninguna	2	10%
TABLA 204. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA DEPORTIVA PARA ENTRENADOR		
1ª categoría	1	5%
2ª categoría	4	19%
3ª categoría	11	52%
Sin clasificar	5	24%
TABLA 205. DISTRIBUCIÓN DE LAS TEMPORADAS COMO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA PARA PROFESOR		
3 o más	13	62%
2	6	29%
1	0	0%
Ninguna	2	9%
TABLA 206. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA DEPORTIVA PARA PROFESOR		
1ª categoría	1	5%
2ª categoría	7	33%
3ª categoría	7	33%
Sin clasificar	6	29%
TABLA 207. DISTRIBUCIÓN DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL TIPO DE CENTRO RESPONSABLE DE LA TITULACIÓN		
Las titulaciones expedidas por la Federación Española de Tenis o por una Facultad de CC. del Deporte o INEFs deben tener el mismo reconocimiento	3.52	1.36
Para el desarrollo de las nuevas titulaciones deben realizarse estudios conjuntos	4.29	.72

Restricción del acceso a la titulación en función del ‘mercado tenístico’	3.05	1.24
Realización de estudios sobre la opinión de los empresarios	3.67	.80
Existencia de programas de cooperación docente	4.29	.78
Existencia de convenios o acuerdos de investigación entre la Federación y Facultades de CC. del Deporte	4.33	.58
\bar{X} y σ conjunta	3.86	.91
TABLA 208. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS TEMPORALES DE LA TITULACIÓN		
Volumen total de docencia para el nivel 1: 120 horas	3.62	.97
Volumen total de docencia para el nivel 2: 120 horas	2.86	1.06
Volumen total de docencia para el nivel 3: 150 horas	2.95	1.24
Volumen total de docencia de seguido. Por ej. : un mes intensivo	2.05	.74
Volumen total de docencia durante los fines de semana	2.14	.85
Volumen total de docencia distribuido en semanas espaciadas	3.48	1.03
Posesión de un período extenso de prácticas tras la obtención de una titulación para acceder a la de siguiente nivel	3.81	1.03
Realización de prácticas durante el curso	3.95	.74
Realización de trabajos de los alumnos, simultáneos al desarrollo del curso, para acceder a exámenes	3.52	1.17
Realización de trabajos aprobados para obtener el título	3.95	.80
Existencia de exámenes parciales	3.52	.87
Existencia de un plazo límite para aprobar toda la titulación	3.81	1.12
Atención tutorial durante y después del curso	3.95	.86
\bar{X} y σ conjunta	3.35	.96
TABLA 209. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN		
Existencia de asignaturas optativas	3.62	.86
Posibilidad de especializarse por diferentes itinerarios curriculares	3.71	1.06
Creación de un master en “tenis de alto rendimiento”	3.67	1.06
Mayor extensión de las asignaturas en detrimento del número de estas	2.95	1.07
\bar{X} y σ conjunta	3.49	1.01
TABLA 210. DISTRIBUCIÓN DE CONTENIDOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS		
75% de contenidos teóricos y 25% de contenidos prácticos	0	0%
50% de contenidos teóricos y 50% de contenidos prácticos	18	86%
25% de contenidos teóricos y 75% de contenidos prácticos	3	14%
TABLA 211. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO MÁXIMO DE ALUMNOS PARA 4 PISTAS Y UN PROFESOR		
6 o menos	2	10%
Entre 7 y 12	7	35%
Entre 13 y 18	9	45%
Entre 19 y 24	2	10%
Más de 24	0	0%
TABLA 212. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LAS ESPECIALIDADES		
Tenis recreativo	3.76	.94
Gestión del tenis	3.71	.72
Tenis en discapacitados	2.71	.96
Tenis educativo	4.05	.92
Tenis de alto rendimiento	3.86	.91
\bar{X} y σ conjunta	3.62	.89
TABLA 213. DISTRIBUCIÓN DE LA APLICACIÓN DE LAS ASIGNATURAS		
Biomecánica	3.48	.87
Dirección y gestión	3.95	.67

Equipamiento y reglamentación	3.43	.98
Historia del tenis	2.14	1.01
Medicina del deporte	3.10	.94
Organización y legislación del deporte	3.05	.92
Metodología	4.48	.51
Preparación física	4.10	.70
Psicología	4.00	.77
Sistemas de entrenamiento	4.38	.59
Sociología	2.81	.81
Táctica	4.48	.68
Técnica	4.57	.60
\bar{X} y σ conjunta	3.69	.77
TABLA 214. DISTRIBUCIÓN DE LAS DIFERENTES METODOLOGÍAS A EMPLEAR PARA LOS CURSOS DE FORMACIÓN		
Clases expositivas y magistrales del profesor	3.00	.84
Clases participativas con debates. Diálogo	4.24	.70
Talleres de trabajo	3.86	.79
Reflexiones en grupo	4.00	.84
Intercambio de experiencias por parejas	3.29	.72
Observación y análisis de entrenadores expertos en su situación de Entrenamiento	4.24	.77
Observación y análisis de jugadores en competición	4.19	.68
\bar{X} y σ conjunta	3.83	.76
TABLA 215. DISTRIBUCIÓN DE LOS DIFERENTES TIPOS DE EVALUACIÓN PARA LOS CURSOS DE FORMACIÓN		
Asistencia a clases teóricas	4.05	.74
Asistencia a clases prácticas	4.48	.51
Examen teórico	3.90	.83
Examen práctico	4.19	.81
Trabajos teóricos	3.95	.74
Trabajos prácticos	4.24	.62
Prácticas de tenis en algún centro	4.15	.75
\bar{X} y σ conjunta	4.14	.71
TABLA 216. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DESEABLES DE LAS NUEVAS TITULACIONES CON RELACIÓN AL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA		
Existencia de números <i>clausus</i>	3.38	1.20
Existencia de becas	4.05	.80
Representación de los alumnos en los diferentes órganos	3.81	.93
Promoción de la estancia de los alumnos en centros de tenis	4.38	.59
\bar{X} y σ conjunta	3.91	.88
TABLA 217. DISTRIBUCIÓN DE LOS MEDIOS DIDÁCTICOS Y RECURSOS MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE LAS NUEVAS TITULACIONES		
Libros de texto	4.33	.66
Artículos de revistas especializadas	4.24	.54
Documentos fotocopiados y apuntes	4.33	.48
Diapositivas	3.81	.87
Trasparencias	4.05	.74
Videos	4.29	.56
Casetes	3.10	1.09
CD roms	3.86	.85

“Internet”	4.14	.73
Sistema de teleconferencia	3.52	1.03
\bar{X} y σ conjunta	3.97	.76
TABLA 218. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO ACADÉMICO MÍNIMO, RELACIONADO CON LA TITULACIÓN EN TENIS, QUE DEBE POSEER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Profesor Nacional	18	86%
Entrenador Nacional	2	9%
Monitor Nacional	1	5%
Ninguno	0	0%
TABLA 219. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO ACADÉMICO MÍNIMO, RELACIONADO CON LA EDUCACIÓN FÍSICA, QUE DEBE POSEER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Doctor en Ciencias de la Actividad Física	3	14%
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física	11	52%
Maestro especialista en Educación Física	2	10%
FP Grado Superior. Animación Deportiva	0	0%
FP Grado Medio. Animación Deportiva	1	5%
Ninguno de los anteriores	4	19%
TABLA 220. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO ACADÉMICO MÍNIMO, NO RELACIONADO CON LA EDUCACIÓN FÍSICA, QUE DEBE TENER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Doctor universitario	0	0%
Licenciado universitario	10	48%
Diplomado universitario	2	9%
Técnico Grado Superior	2	9%
Bachiller o COU	6	29%
BUP	0	0%
FP Grado Superior	0	0%
FP Grado Medio	0	0%
Graduado Escolar, EGB	0	0%
Ninguno de los anteriores	1	5%
TABLA 221. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO MÍNIMO PROFESIONAL, COMO ENTRENADOR, QUE DEBE TENER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Alta competición	6	29%
Competición	9	43%
Perfeccionamiento	3	14%
Iniciación	3	14%
Pre-tenis	0	0%
No es necesario	0	0%
TABLA 222. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO MÍNIMO PROFESIONAL, COMO JUGADOR, QUE DEBE TENER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Alta competición	3	14%
Competición	16	76%
Perfeccionamiento	0	0%

Iniciación	2	10%
Pre-tenis	0	0%
No es necesario	0	0%
TABLA 223. DISTRIBUCIÓN DEL PERFIL QUE DEBEN POSEER LOS PROFESIONALES QUE TIENEN QUE ELABORAR EL MATERIAL FORMATIVO		
a) Profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs	3	14%
b) Profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación	0	0%
c) Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica	0	0%
TABLA 224. DISTRIBUCIÓN DEL PERFIL QUE DEBE POSEER EL CONJUNTO DE PROFESIONALES QUE TIENE QUE ELABORAR EL MATERIAL FORMATIVO		
Trabajo conjunto de a) y b)	2	10%
Trabajo conjunto de a) y c)	0	0%
Trabajo conjunto de b) y c)	1	5%
Trabajo conjunto de a), b) y c)	15	71%
TABLA 225. DISTRIBUCIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PERMANENTE OFRECIDA		
Muy mejorable	5	23%
Mejorable	9	43%
Normal	1	5%
Buena	5	24%
Excelente	1	5%
TABLA 226. DISTRIBUCIÓN IDEAL EN PORCENTAJES DEL PERFIL PROFESIONAL DE LAS PERSONAS QUE DEBEN IMPARTIR ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE		
Profesores de Facultades de C.C. del Deporte o INEFs con docencia en tenis	29%	16.07
Profesores de la vía federativa	37%	17.07
Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición	26%	13.68
Dirigentes de la vía federativa	8%	6.95
TABLA 227. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA LA RECEPCIÓN DE CONOCIMIENTO		
Asistencia a partidos “en vivo”	3.95	.97
Visionado de partidos televisados	3.62	.97
Análisis de partidos en vídeo	4.29	.64
Observación de entrenadores expertos durante el entrenamiento	4.19	.93
Observación de jugadores en competición	4.24	.77
Lectura de artículos de revistas especializadas	3.81	.87
Lectura de libros especializados	4.00	.89
Empleo de CD roms especializados	3.71	.85
Uso de Internet	3.90	.91
Asistencia a congresos, cursos y <i>clinics</i> de formación	4.10	.94
Investigación individual	4.00	.95
\bar{X} y σ conjunta	3.98	.83
TABLA 228. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTO		
Investigación en grupo	3.86	.85
Charlas y discusiones con otros entrenadores “en vivo”	3.86	.79
Charlas y discusiones entre entrenadores por Internet (chatear)	3.19	.93
Charlas y discusiones con mis ayudantes	3.86	.79
Participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo	4.05	.59
Realización de Master en tenis de alto rendimiento	4.14	.73
Participación en talleres de aprendizaje práctico	3.57	.68

Participación en mesas redondas y debates	3.67	.73
Afiliación a una asociación de entrenadores	3.33	1.15
\bar{X} y σ conjunta	3.73	.80
TABLA 229. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL AUTOANÁLISIS		
Reflexión sobre mi propia experiencia	3.81	.60
TABLA 230. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL ENTRENAMIENTO DE JUGADORES		
Entrenamiento de jugadores ajenos	3.62	.59
TABLA 231. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL ENTRENAMIENTO Y COMPETICIÓN PROPIOS		
Entrenamiento propio	3.57	.81
Competición propia	3.57	.81
\bar{X} y σ conjunta	3.57	.81
TABLA 232. DISTRIBUCIÓN DE LA PRINCIPAL DIFICULTAD CON LA QUE SE ENCUENTRAN PARA ASISTIR A ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE		
Dificultades económicas	1	5%
Ocupaciones y responsabilidades familiares	1	5%
No poder desatender su trabajo	19	90%
TABLA 233. DISTRIBUCIÓN DEL PRINCIPAL PROBLEMA QUE ENCUENTRAN EN LA OFERTA DE ACTIVIDADES		
Escasa existencia de actividades científicas en la vía federativa	4	21%
Escasa adaptación a las necesidades de los entrenadores	5	26%
Actividades excesivamente estereotipadas	7	37%
Actividades poco motivantes	2	11%
Insuficiente número de actividades de aplicación práctica	1	5%
TABLA 234. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE PRE-TENIS		
Edad para comenzar	4.60	1.27
N.º máximo de jugadores por profesor	9.76	3.43
N.º de pistas por profesor	1.24	.54
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	1.52	.81
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	.86	.36
Duración de cada sesión expresada en minutos	60.43	17.90
N.º de partidos amistosos por temporada	1.76	4.82
N.º de partidos interclubes por temporada	.76	2.39
N.º de campeonatos oficiales por temporada	.05	.22
TABLA 235. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE INICIACIÓN		
Edad para comenzar	6.75	1.16
N.º máximo de jugadores por profesor	7.76	2.53
N.º de pistas por profesor	1.24	.44
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	2.29	.72
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.00	0
Duración de cada sesión expresada en minutos	85.65	26.26
N.º de partidos amistosos por temporada	7.62	7.87
N.º de partidos interclubes por temporada	6.24	9.18
N.º de campeonatos oficiales por temporada	1.33	1.65

TABLA 236. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE PERFECCIONAMIENTO		
Edad para comenzar	9.65	1.84
N.º máximo de jugadores por profesor	5.33	1.56
N.º de pistas por profesor	1.43	.51
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	3.67	1.06
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.05	.22
Duración de cada sesión expresada en minutos	77.86	19.66
N.º de partidos amistosos por temporada	24.29	18.08
N.º de partidos interclubes por temporada	14.05	9.21
N.º de campeonatos oficiales por temporada	9.67	4.61
TABLA 237. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE COMPETICIÓN		
Edad para comenzar	12.65	1.87
N.º máximo de jugadores por profesor	3.67	1.02
N.º de pistas por profesor	1.48	.51
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.10	1.14
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.71	.46
Duración de cada sesión expresada en minutos	116.43	38.83
N.º de partidos amistosos por temporada	50.48	41.95
N.º de partidos interclubes por temporada	13.95	10.07
N.º de campeonatos oficiales por temporada	18.81	5.60
TABLA 238. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE ALTA COMPETICIÓN		
Edad para comenzar	16.05	1.15
N.º máximo de jugadores por profesor	2.43	1.25
N.º de pistas por profesor	1.52	1.36
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.57	1.12
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	2.05	.22
Duración de cada sesión expresada en minutos	135.00	40.93
N.º de partidos amistosos por temporada	91.67	65.75
N.º de partidos interclubes por temporada	5.43	12.92
N.º de campeonatos oficiales por temporada	24.57	5.27
TABLA 239. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE PRE-TENIS		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.81	.51
Trabajar con material convencional	1.67	.80
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	1.86	1.01
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.05	1.28
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.33	.73
Objetivos recreativos	4.86	.48
Objetivos educativos	4.86	.48
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.81	.51
TABLA 240. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE INICIACIÓN		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.19	1.08
Trabajar con material convencional	2.38	1.20
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	2.38	.97

Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.52	.87
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.67	.80
Objetivos recreativos	4.67	.48
Objetivos educativos	4.86	.48
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.57	.60
TABLA 241. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE PERFECCIONAMIENTO		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.48	1.60
Trabajar con material convencional	4.24	.77
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	3.71	.90
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.38	.74
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	2.81	.81
Objetivos recreativos	3.76	1.00
Objetivos educativos	4.00	.89
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	3.71	.96
TABLA 242. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE COMPETICIÓN		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.10	1.84
Trabajar con material convencional	4.76	.54
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.57	.60
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.71	1.15
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.14	.65
Objetivos recreativos	2.76	1.00
Objetivos educativos	3.38	1.20
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.81	1.33
TABLA 243. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE ALTA COMPETICIÓN		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.10	1.84
Trabajar con material convencional	4.86	.36
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.86	.36
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	2.90	1.73
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.90	.44
Objetivos recreativos	2.33	1.06
Objetivos educativos	2.81	1.29
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.38	1.47
TABLA 244. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LA ESTRATEGIA GLOBAL PARA CADA GESTO TÉCNICO-TÁCTICO		
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	3.57	1.21
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	4.29	.85
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	4.29	.72
TABLA 245. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LA ESTRATEGIA ANALÍTICA PARA CADA GESTO TÉCNICO-TÁCTICO		
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	3.81	1.12
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	2.86	1.20
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	2.90	1.41
TABLA 246. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LOS DIVERSOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN FUNCIÓN DEL ESTILO DE ENSEÑANZA		

Mando directo	2.86	.96
Asignación de tareas	3.76	.70
Enseñanza recíproca	2.95	1.07
Microenseñanza	2.71	1.01
Enseñanza por grupos de nivel	3.76	.77
Programas individuales	4.48	.68
Descubrimiento guiado	3.86	1.01
Resolución de problemas	3.57	1.12
\bar{X} y σ conjunta	3.49	.92
TABLA 247. DISTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS QUE SERÍAN IDEALES A LA HORA DE PLANIFICAR		
Planificar sólo	0	0%
Planificar con el ayudante en pista (segundo entrenador)	1	5%
Planificar con el preparador físico	1	5%
Planificar con el psicólogo	0	0%
Planificar con el médico	0	0%
Planificar con el fisioterapeuta	0	0%
Planificar con el dietista	0	0%
Planificar con el biomecánico	0	0%
Planificar con algunos integrantes del equipo técnico	4	19%
Planificar con todos los integrantes del equipo técnico	15	71%
TABLA 248. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LAS DIFERENTES FUENTES DOCUMENTALES PARA LA PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Libros de texto	3.48	.98
Artículos de revistas especializadas	3.48	1.03
Documentos fotocopiados y apuntes	3.43	.81
Videos	3.62	.97
Casetes	2.57	.87
CD roms	3.19	.81
“Internet”	3.38	1.16
\bar{X} y σ conjunta	3.31	.95
TABLA 249. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LA DERECHA DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Plana	3.76	1.04
Liftada	4.71	.46
Sobre-liftada	3.65	.93
Cortada	3.48	.98
\bar{X} y σ conjunta	3.90	.85
TABLA 250. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL REVÉS DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Plano	3.86	1.11
Liftado	4.62	.50
Sobre-liftado	3.65	.81
Cortado	4.48	.60
Muy cortado (“chop”)	2.60	.70
\bar{X} y σ conjunta	3.96	.74
TABLA 251. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL SERVICIO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Primer servicio plano	4.57	.60
Primer servicio liftado	4.48	.68
Primer servicio cortado	4.52	.60

Segundo servicio plano	2.95	1.47
Segundo servicio liftado	4.71	.46
Segundo servicio cortado	4.48	.81
\bar{X} y σ conjunta	4.29	.77
TABLA 252. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LA VOLEA DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
La volea a media altura	4.57	.51
La volea alta	4.38	.59
La volea baja	4.38	.59
La volea plana o cortada desde la mitad de la pista	4.00	.71
La volea liftada desde la mitad de la pista	3.52	.81
La volea al cuerpo	3.57	.75
La volea de dejada	3.43	.75
La volea de globo	3.10	.72
\bar{X} y σ conjunta	3.37	.68
TABLA 253. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL REMATE DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
El remate tras botar la pelota	3.95	.80
El remate sin dejar botar la pelota	4.57	.60
\bar{X} y σ conjunta	4.26	.70
TABLA 254. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL GLOBO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
El globo ofensivo	4.00	.55
El globo defensivo	4.00	.63
\bar{X} y σ conjunta	4.00	.59
TABLA 255. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL RESTO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
El resto ofensivo	4.48	.68
El resto defensivo	4.48	.75
\bar{X} y σ conjunta	4.48	.72
TABLA 256. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN OTROS GOLPES DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
La dejada	3.48	.60
El bote pronto	3.38	.67
El golpe bajo de espaldas a la red	2.33	.66
El golpe de espaldas a la red entre las piernas	2.10	.77
Los golpes de aproximación a la red	4.33	.73
El passing-shot	4.33	.73
La contra dejada	3.05	.80
\bar{X} y σ conjunta	3.29	.70
TABLA 257. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LAS SIGUIENTES SITUACIONES TÁCTICAS DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Servicio y subida a la red	3.86	.65
Resto y subida a la red	3.43	.68
Resto	4.48	.51
Ejecución de golpes desde el fondo de construcción o de ataque	4.57	.51
Ejecución de golpes desde el fondo con intención defensiva	4.00	.84
Ejecución de golpes de aproximación a la red	4.29	.64
Atraer al jugador contrario a la red	3.43	.93
\bar{X} y σ conjunta	4.00	.68

TABLA 258. DISTRIBUCIÓN DEL PORCENTAJE DE TIEMPO DE TRABAJO DEDICADO A LOS SIGUIENTES ASPECTOS DURANTE LA TEMPORADA		
Técnica	23%	12.21
Táctica	28%	8.44
Preparación física	26%	8.99
Preparación psicológica	23%	12.11
TABLA 259. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA DE EMPLEO DE LOS DIFERENTES MEDIOS DE ENTRENAMIENTO EN LA SESIÓN		
Ejercicios al ritmo real de partido	4.52	.60
Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión	2.95	.74
Ejercicios con máquina “lanzapelotas”	2.33	.58
Ejercicios en frontones	2.43	.60
Ejercicios en pistas marcadas	2.95	.67
Uso de paneles	2.62	.67
Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	1.62	.59
Medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	2.62	.67
Medios audiovisuales en la propia pista de tenis	2.57	.51
Entrenamientos con “cubos” sin secuencia lógica de partido	2.71	.78
Entrenamientos con “cubos” con secuencia lógica de partido	3.76	.94
Entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos	4.14	.79
Entrenamiento basado en el peloteo entre los alumnos y el profesor	3.71	1.01
Situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	3.14	.73
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	3.62	.67
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas	3.57	.68
Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	3.48	.60
Sesiones de entrenamiento con un reducido número de golpes por sesión	2.67	.66
Entrenamiento en dobles para mejorar en individuales	2.95	.74
TABLA 260. DISTRIBUCIÓN DEL PORCENTAJE DE TIEMPO EMPLEADO DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO A LOS SIGUIENTES ASPECTOS		
Tiempo dedicado a las explicaciones	13%	6.95
Tiempo dedicado a la realización de las tareas	78%	8.94
Tiempo dedicado a la organización	9%	3.96
TABLA 261. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES MEDIOS CON RELACIÓN A LA ESTRUCTURA DE LA SESIÓN		
Preguntar en la parte introductoria por algún problema físico	4.38	.92
Preguntar en la parte introductoria por el estado emocional	4.24	.94
Realizar en la parte introductoria una presentación general de los objetivos	4.48	.87
Realizar el calentamiento general	4.90	.30
Realizar el calentamiento específico	4.76	.54
Realizar juegos de calentamiento	3.62	.92
Realizar el calentamiento general con el uso de la raqueta	3.76	1.04
Realizar juegos de calentamiento con el uso de la raqueta	3.43	.93
Realizar un ejercicio divertido al final de la sesión	3.76	.89
Realizar ejercicios de estiramiento al final de la sesión	4.86	.36
Correr a un ritmo lento en la parte final de la sesión	3.48	1.03
TABLA 262. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EVALÚAN A LOS JUGADORES SEGÚN LOS SIGUIENTES ASPECTOS AISLADOS		
Extracción de los antecedentes del jugador	3.24	1.14
Aspectos técnicos	4.19	.93

Aspectos tácticos	4.38	.86
Aspectos físicos	4.52	.75
Aspectos psicológicos	4.29	.78
Aspectos médicos	4.14	.91
Aspectos fisioterapéuticos	3.95	.86
Aspectos biomecánicos	4.05	.80
Aspectos dietéticos	4.05	.74
\bar{X} y σ conjunta	4.09	.86
TABLA 263. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EVALÚAN A LOS JUGADORES SEGÚN LOS SIGUIENTES ASPECTOS AISLADOS		
Evaluación integrada de los aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos	4.71	.56
TABLA 264. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LAS PLANILLAS DE OBSERVACIÓN DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO		
En situación real de juego	4.14	.96
En situación de juego modificada	3.52	.98
TABLA 265. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LAS GRABACIONES EN VÍDEO DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO		
En situación real de juego	4.33	.80
En situación de juego modificada	3.81	.81
TABLA 266. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN OTROS INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO		
En situación real de juego	4.05	.86
En situación de juego modificada	3.67	.80
TABLA 267. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN CUESTIONARIOS		
Cuestionarios	3.24	1.00
TABLA 268. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN AUTOINFORMES DEL JUGADOR		
Autoinformes del jugador	3.62	.80

TÉCNICOS

TABLA 269. DISTRIBUCIÓN DEL SEXO				
Mujer	25	32%		
Hombre	53	68%		
TABLA 270. DISTRIBUCIÓN DE LA EDAD				
25 años o menos	69	89%		
De 26 a 35 años	9	11%		
De 36 a 45 años	0	0%		
46 años ó más	0	0%		
TABLA 271. DISTRIBUCIÓN DE LA CIRCUNSTANCIA DE SER ENTRENADOR				
Sí	28	36%		
No	50	64%		
TABLA 272. DISTRIBUCIÓN DE LOS AÑOS COMO ENTRENADOR				
Cuántos años ha ejercido como entrenador	3.93	2.68		
TABLA 273. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA DEL JUGADOR ENTRENADO				
Profesional (puntos “ATP” o “WTA”)	1	4%		
Primera categoría	0	0%		
Segunda categoría	2	7%		
Tercera categoría	10	36%		
Ninguna	15	53%		
TABLA 274. DISTRIBUCIÓN DE LOS AÑOS PRACTICANDO TENIS				
Cuántos años ha practicado tenis	7.86	4.66		
TABLA 275. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA COMO JUGADOR				
Profesional (puntos “ATP” o “WTA”)	0	0%		
Primera categoría	0	0%		
Segunda categoría	2	3%		
Tercera categoría	15	19%		
Ninguna	61	78%		
TABLA 276. DISTRIBUCIÓN DEL TÍTULO DE TENIS EXPEDIDO POR LA FEDERACIÓN				
Profesor Nacional	0	0%		
Entrenador Nacional	0	0%		
Monitor Nacional	10	13%		
Ninguno	68	87%		
TABLA 277. DISTRIBUCIÓN DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL CENTRO RESPONSABLE DE LA TITULACIÓN				
La calidad de la formación	3.10	4.00	1.10	.72
La cantidad de formación	2.90	3.64	1.37	.88
La titulación es bien reconocida por los empresarios	3.70	2.32	1.25	1
He cursado la titulación porque me gusta el tenis	4.60	4.64	.70	.58
He cursado la titulación porque lo exige el mercado laboral	2.50	1.92	1.51	1.00
He cursado la titulación para trabajar en el tenis	4.22	3.51	.67	.97
He cursado la titulación para ganar mucho dinero	2.50	2.17	1.27	1.06
He cursado la titulación para saber más sobre el tenis	4.00	4.41	.94	.57
He cursado la titulación para mi competencia docente	4.10	4.06	1.20	.93
He cursado la titulación porque fui jugador de tenis	2.40	1.79	1.26	1.14
La relación precio-calidad de enseñanza es la adecuada	2.00	3.09	.67	.83
La oferta de plazas es suficiente para atender a la demanda	3.80	3.42	.92	1.00
TABLA 278. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS TEMPORALES DE LA TITULACIÓN				
El volumen total y distribución de docencia es el adecuado	2.10	3.38	.88	1.02
El horario semanal de docencia es el adecuado	2.50	3.33	.97	1.08
\bar{X} y σ conjunta	2.30	3.36	.93	1.05

TABLA 279. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN				
Correspondencia entre contenido de los programas y objetivos de la titulación	3.00	3.86	1.41	.83
El número de alumnos permite una adecuada calidad de las clases prácticas	3.00	3.21	1.25	1.40
El curso se desarrolla a un ritmo adecuado	2.10	3.44	.88	1.00
Los contenidos tienen nivel de actualización científica	2.10	3.88	.74	.88
Los conocimientos adquiridos tienen aplicabilidad	3.30	3.86	1.34	.86
Se imparte suficiente cantidad de contenidos teóricos	3.30	3.73	.95	.85
Se imparte suficiente cantidad de contenidos prácticos	2.80	3.35	.92	1.18
Los contenidos teóricos son válidos y adecuados	3.40	3.91	.84	.72
Los contenidos prácticos son válidos y adecuados	3.50	3.82	1.08	.94
Adecuado equilibrio en la distribución de créditos entre los contenidos teóricos y prácticos	3.30	3.31	.82	1.05
\bar{X} y σ conjunta	2.98	3.64	1.02	.97
TABLA 280. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA				
Claridad de los objetivos del curso y de los temas a recibir	3.50	3.69	1.27	.86
En general, existe una cultura de atención individualizada	2.60	3.74	.84	.96
Las estrategias didácticas utilizadas son las adecuadas	3.00	3.69	1.25	.83
Se fomenta la participación acerca de problemas y dudas	3.50	4.05	.85	.75
Se ofrecen otras actividades más allá de las clases	3.20	3.36	1.40	1.16
Se ofrecen actividades complementarias sobre técnicas de estudio, de aprendizaje de actitudes...	2.50	2.33	1.08	.89
El nivel de exigencia de la titulación es elevado	2.56	3.09	1.01	.96
El tipo y contenido de los exámenes es el adecuado	3.30	3.99	1.06	.75
Los criterios de evaluación de los exámenes son los adecuados	3.40	3.88	.70	.76
La normativa de revisión de los exámenes es la adecuada	3.20	3.91	.79	.71
\bar{X} y σ conjunta	3.08	3.57	1.03	.86
TABLA 281. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTALACIONES Y DE LOS RECURSOS MATERIALES				
Suficientes medios didácticos	2.80	3.36	.79	1.07
Suficientes instalaciones	2.60	3.14	1.17	1.27
Suficientes dotaciones complementarias	2.70	3.36	1.25	1.22
\bar{X} y σ conjunta	2.70	3.29	1.07	1.19
TABLA 282. DISTRIBUCIÓN DE LA EDAD MÍNIMA PARA MONITOR				
Edad mínima			17.91	1.19
TABLA 283. DISTRIBUCIÓN DE LA LICENCIA FEDERATIVA PARA MONITOR				
Sí			32	41%
No			46	59%
TABLA 284. DISTRIBUCIÓN DE LA NECESIDAD DE PRUEBA DE EJECUCIÓN PARA MONITOR				
Nivel de 1ª categoría			18	23%
Nivel de 2ª categoría			3	4%
Nivel de 3ª categoría			27	35%
Ninguna prueba			30	38%
TABLA 285. DISTRIBUCIÓN DE LA EDAD MÍNIMA PARA ENTRENADOR				
Edad mínima			20.17	2.23
TABLA 286. DISTRIBUCIÓN DE LA LICENCIA FEDERATIVA PARA ENTRENADOR				
Sí			39	50%
No			39	50%

TABLA 287. DISTRIBUCIÓN DE LA NECESIDAD DE PRUEBA DE EJECUCIÓN PARA ENTRENADOR		
Nivel de 1ª categoría	7	9%
Nivel de 2ª categoría	30	39%
Nivel de 3ª categoría	26	33%
Ninguna prueba	15	19%
TABLA 288. DISTRIBUCIÓN DE LA EDAD MÍNIMA PARA PROFESOR		
Edad mínima	21.88	3.04
TABLA 289. DISTRIBUCIÓN DE LA LICENCIA FEDERATIVA PARA PROFESOR		
Sí	43	55%
No	35	45%
TABLA 290. DISTRIBUCIÓN DE LA NECESIDAD DE PRUEBA DE EJECUCIÓN PARA PROFESOR		
Nivel de 1ª categoría	10	13%
Nivel de 2ª categoría	16	20%
Nivel de 3ª categoría	32	41%
Ninguna prueba	20	26%
TABLA 291. DISTRIBUCIÓN DE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS PARA MONITOR		
Bachiller o COU	31	40%
BUP	12	16%
Graduado Escolar, EGB	28	36%
Ninguno de los anteriores	6	8%
TABLA 292. DISTRIBUCIÓN DE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS PARA ENTRENADOR		
Bachiller o COU	47	60%
BUP	16	20%
Graduado Escolar, EGB	13	17%
Ninguno de los anteriores	2	3%
TABLA 293. DISTRIBUCIÓN DE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS PARA PROFESOR		
Bachiller o COU	57	73%
BUP	12	15%
Graduado Escolar, EGB	7	9%
Ninguno de los anteriores	2	3%
TABLA 294. DISTRIBUCIÓN DE LAS TEMPORADAS COMO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA PARA MONITOR		
3 o más	1	1%
2	1	1%
1	10	13%
Ninguna	66	85%
TABLA 295. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA DEPORTIVA PARA MONITOR		
1ª categoría	6	8%
2ª categoría	0	0%
3ª categoría	8	10%
Sin clasificar	64	82%
TABLA 296. DISTRIBUCIÓN DE LAS TEMPORADAS COMO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA PARA ENTRENADOR		
3 o más	10	13%
2	24	31%
1	32	41%
Ninguna	12	15%

TABLA 297. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA DEPORTIVA PARA ENTRENADOR		
1ª categoría	5	6%
2ª categoría	8	10%
3ª categoría	17	22%
Sin clasificar	48	62%
TABLA 298. DISTRIBUCIÓN DE LAS TEMPORADAS COMO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA PARA PROFESOR		
3 o más	36	46%
2	27	35%
1	4	5%
Ninguna	11	14%
TABLA 299. DISTRIBUCIÓN DE LA CATEGORÍA DEPORTIVA PARA PROFESOR		
1ª categoría	8	10%
2ª categoría	7	9%
3ª categoría	19	24%
Sin clasificar	44	57%
TABLA 300. DISTRIBUCIÓN DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL TIPO DE CENTRO RESPONSABLE DE LA TITULACIÓN		
Las titulaciones expedidas por la Federación Española de Tenis o por una Facultad de CC. del Deporte o INEFs deben tener el mismo reconocimiento	4.21	1.15
Para el desarrollo de las nuevas titulaciones deben realizarse estudios conjuntos	4.63	.67
Restricción del acceso a la titulación en función del ‘mercado tenístico’	2.88	1.34
Realización de estudios sobre la opinión de los empresarios	3.92	.99
Existencia de programas de cooperación docente	4.58	.75
Existencia de convenios o acuerdos de investigación entre la Federación y Facultades de CC. del Deporte	4.51	.72
\bar{X} y σ conjunta	4.12	.94
TABLA 301. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS TEMPORALES DE LA TITULACIÓN		
Volumen total de docencia para el nivel 1: 120 horas	3.41	.99
Volumen total de docencia para el nivel 2: 120 horas	3.19	.93
Volumen total de docencia para el nivel 3: 150 horas	3.12	.99
Volumen total de docencia de seguido. Por ej. : un mes intensivo	2.56	1.15
Volumen total de docencia durante los fines de semana	2.90	1.09
Volumen total de docencia distribuido en semanas espaciadas	2.59	1.02
Posesión de un período extenso de prácticas tras la obtención de una titulación para acceder a la de siguiente nivel	3.78	1.03
Realización de prácticas durante el curso	3.65	1.09
Realización de trabajos de los alumnos, simultáneos al desarrollo del curso, para acceder a exámenes	3.31	1.01
Realización de trabajos aprobados para obtener el título	3.23	1.07
Existencia de exámenes parciales	3.74	.99
Existencia de un plazo límite para aprobar toda la titulación	3.36	1.15
Atención tutorial durante y después del curso	4.31	.78
\bar{X} y σ conjunta	3.31	1.02
TABLA 302. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN		
Existencia de asignaturas optativas	4.10	.88
Posibilidad de especializarse por diferentes itinerarios curriculares	4.44	.85
Creación de un master en “tenis de alto rendimiento”	4.22	.96
Mayor extensión de las asignaturas en detrimento del número de estas	3.54	1.07

\bar{X} y σ conjunta	4.08	.94
TABLA 303. DISTRIBUCIÓN DE CONTENIDOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS		
75% de contenidos teóricos y 25% de contenidos prácticos	7	9%
50% de contenidos teóricos y 50% de contenidos prácticos	47	60%
25% de contenidos teóricos y 75% de contenidos prácticos	24	31%
TABLA 304. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO MÁXIMO DE ALUMNOS PARA 4 PISTAS Y UN PROFESOR		
6 o menos	9	12%
Entre 7 y 12	27	35%
Entre 13 y 18	33	43%
Entre 19 y 24	8	10%
Más de 24	0	0%
TABLA 305. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LAS ESPECIALIDADES		
Tenis recreativo	3.78	.96
Gestión del tenis	3.59	1.09
Tenis en discapacitados	3.31	.98
Tenis educativo	4.24	.79
Tenis de alto rendimiento	3.99	.88
\bar{X} y σ conjunta	3.78	.94
TABLA 306. DISTRIBUCIÓN DE LA APLICACIÓN DE LAS ASIGNATURAS		
Biomecánica	3.00	1.09
Dirección y gestión	3.88	.91
Equipamiento y reglamentación	3.49	.83
Historia del tenis	2.01	.76
Medicina del deporte	3.55	.99
Organización y legislación del deporte	3.05	.92
Metodología	4.36	.85
Preparación física	4.51	.58
Psicología	4.18	.83
Sistemas de entrenamiento	4.56	.59
Sociología	2.55	.90
Táctica	4.53	.60
Técnica	4.60	.54
\bar{X} y σ conjunta	3.71	.79
TABLA 307. DISTRIBUCIÓN DE LAS DIFERENTES METODOLOGÍAS A EMPLEAR PARA LOS CURSOS DE FORMACIÓN		
Clases expositivas y magistrales del profesor	2.96	1.09
Clases participativas con debates. Diálogo	4.23	.66
Talleres de trabajo	3.79	1.05
Reflexiones en grupo	4.01	.93
Intercambio de experiencias por parejas	3.59	1.02
Observación y análisis de entrenadores expertos en su situación de Entrenamiento	4.19	.74
Observación y análisis de jugadores en competición	4.18	.75
\bar{X} y σ conjunta	3.85	.89
TABLA 308. DISTRIBUCIÓN DE LOS DIFERENTES TIPOS DE EVALUACIÓN PARA LOS CURSOS DE FORMACIÓN		
Asistencia a clases teóricas	3.46	1.04
Asistencia a clases prácticas	4.44	.66
Examen teórico	3.95	.82
Examen práctico	3.97	.82
Trabajos teóricos	3.38	.96

Trabajos prácticos	3.87	.78
Prácticas de tenis en algún centro	4.33	.82
\bar{X} y σ conjunta	3.91	.84
TABLA 309. DISTRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DESEABLES DE LAS NUEVAS TITULACIONES CON RELACIÓN AL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA		
Existencia de números clausus	3.59	1.11
Existencia de becas	4.41	.61
Representación de los alumnos en los diferentes órganos	4.15	.70
Promoción de la estancia de los alumnos en centros de tenis	4.31	.79
\bar{X} y σ conjunta	4.12	.80
TABLA 310. DISTRIBUCIÓN DE LOS MEDIOS DIDÁCTICOS Y RECURSOS MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE LAS NUEVAS TITULACIONES		
Libros de texto	3.94	.83
Artículos de revistas especializadas	4.13	.71
Documentos fotocopiados y apuntes	3.94	.86
Diapositivas	3.35	1.04
Trasparencias	3.68	.86
Videos	4.40	.74
Casetes	2.60	1.07
CD roms	3.83	1.01
“Internet”	4.06	.84
Sistema de teleconferencia	3.37	1.12
\bar{X} y σ conjunta	3.73	.91
TABLA 311. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO ACADÉMICO MÍNIMO, RELACIONADO CON LA TITULACIÓN EN TENIS, QUE DEBE POSEER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Profesor Nacional	44	56%
Entrenador Nacional	22	28%
Monitor Nacional	3	4%
Ninguno	9	12%
TABLA 312. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO ACADÉMICO MÍNIMO, RELACIONADO CON LA EDUCACIÓN FÍSICA, QUE DEBE POSEER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Doctor en Ciencias de la Actividad Física	10	13%
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física	64	82%
Maestro especialista en Educación Física	4	5%
FP Grado Superior. Animación Deportiva	0	0%
FP Grado Medio. Animación Deportiva	0	0%
Ninguno de los anteriores	0	0%
TABLA 313. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO ACADÉMICO MÍNIMO, NO RELACIONADO CON LA EDUCACIÓN FÍSICA, QUE DEBE TENER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Doctor universitario	3	3%
Licenciado universitario	48	62%
Diplomado universitario	11	14%
Técnico Grado Superior	2	3%
Bachiller o COU	7	9%
BUP	3	3%

FP Grado Superior	0	0%
FP Grado Medio	0	0%
Graduado Escolar, EGB	2	3%
Ninguno de los anteriores	2	3%
TABLA 314. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO MÍNIMO PROFESIONAL, COMO ENTRENADOR, QUE DEBE TENER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Alta competición	13	17%
Competición	36	46%
Perfeccionamiento	20	26%
Iniciación	5	6%
Pre-tenis	1	1%
No es necesario	3	4%
TABLA 315. DISTRIBUCIÓN DEL REQUISITO MÍNIMO PROFESIONAL, COMO JUGADOR, QUE DEBE TENER CUALQUIER PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE ENTRENADORES RESPONSABLE DE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TENIS		
Alta competición	7	9%
Competición	26	33%
Perfeccionamiento	21	27%
Iniciación	9	12%
Pre-tenis	1	1%
No es necesario	14	18%
TABLA 316. DISTRIBUCIÓN DEL PERFIL QUE DEBEN TENER LOS PROFESIONALES QUE TIENEN QUE ELABORAR EL MATERIAL FORMATIVO		
a) Profesores de Facultades de Ciencias del Deporte o INEFs	6	8%
b) Profesores de la Escuela Nacional de Maestría de Tenis de la Federación	0	0%
c) Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica	3	4%
TABLA 317. DISTRIBUCIÓN DEL PERFIL QUE DEBE TENER EL CONJUNTO DE PROFESIONALES QUE TIENE QUE ELABORAR EL MATERIAL FORMATIVO		
Trabajo conjunto de a) y b)	19	24%
Trabajo conjunto de a) y c)	9	11%
Trabajo conjunto de b) y c)	0	0%
Trabajo conjunto de a), b) y c)	41	53%
TABLA 318. DISTRIBUCIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PERMANENTE OFRECIDA		
Muy mejorable	21	26%
Mejorable	40	52%
Normal	15	19%
Buena	2	3%
Excelente	0	0%
TABLA 319. DISTRIBUCIÓN IDEAL EN PORCENTAJES DEL PERFIL PROFESIONAL DE LAS PERSONAS QUE DEBEN IMPARTIR ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE		
Profesores de Facultades de CC. del Deporte o INEFs con docencia en tenis	43%	16.27
Profesores de la vía federativa	25%	9.40
Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición	21%	10.38
Dirigentes de la vía federativa	11%	7.53
TABLA 320. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA LA RECEPCIÓN DE CONOCIMIENTO		
Asistencia a partidos “en vivo”	3.90	.75

Visionado de partidos televisados	3.87	.76
Análisis de partidos en vídeo	4.35	.83
Observación de entrenadores expertos durante el entrenamiento	4.14	.68
Observación de jugadores en competición	4.05	.77
Lectura de artículos de revistas especializadas	4.05	.75
Lectura de libros especializados	3.99	.80
Empleo de CD roms especializados	3.58	.95
Uso de "Internet"	3.68	.97
Asistencia a congresos, cursos y clinics de formación	4.14	.94
Investigación individual	3.79	.96
\bar{X} y σ conjunta	3.96	.83
TABLA 321. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTO		
Investigación en grupo	4.19	.70
Charlas y discusiones con otros entrenadores "en vivo"	4.29	.81
Charlas y discusiones entre entrenadores por "Internet" (chatear)	3.64	.97
Charlas y discusiones con mis ayudantes	4.13	.78
Participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo	4.12	.82
Realización de Master en tenis de alto rendimiento	4.17	.84
Participación en talleres de aprendizaje práctico	3.91	.86
Participación en mesas redondas y debates	3.92	.82
Afiliación a una asociación de entrenadores	3.22	1.03
\bar{X} y σ conjunta	3.95	.85
TABLA 322. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL AUTOANÁLISIS		
Reflexión sobre mi propia experiencia	4.04	.95
TABLA 323. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL ENTRENAMIENTO DE JUGADORES		
Entrenamiento de jugadores ajenos	3.58	.80
TABLA 324. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A LOS MEDIOS FORMATIVOS PARA EL ENTRENAMIENTO Y COMPETICIÓN PROPIOS		
Entrenamiento propio	3.32	.96
Competición propia	2.97	1.01
\bar{X} y σ conjunta	3.15	.99
TABLA 325. DISTRIBUCIÓN DE LA PRINCIPAL DIFICULTAD CON LA QUE SE ENCUENTRAN PARA ASISTIR A ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE		
Dificultades económicas	10	13%
Ocupaciones y responsabilidades familiares	15	19%
No poder desatender su trabajo	53	68%
TABLA 326. DISTRIBUCIÓN DEL PRINCIPAL PROBLEMA QUE ENCUENTRAN EN LA OFERTA DE ACTIVIDADES		
Escasa existencia de actividades científicas en la vía federativa	20	26%
Escasa adaptación a las necesidades de los entrenadores	14	18%
Actividades excesivamente estereotipadas	35	45%
Actividades poco motivantes	4	5%
Insuficiente número de actividades de aplicación práctica	5	6%
TABLA 327. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE PRE-TENIS		
Edad para comenzar	6.19	1.61
N.º máximo de jugadores por profesor	11.92	5.51
N.º de pistas por profesor	1.83	1.00
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	1.63	.90

N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	.94	.49
Duración de cada sesión expresada en minutos	48.85	10.78
N.º de partidos amistosos por temporada	1.94	4.16
N.º de partidos interclubes por temporada	.87	2.46
N.º de campeonatos oficiales por temporada	.17	.83
TABLA 328. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE INICIACIÓN		
Edad para comenzar	8.60	1.75
N.º máximo de jugadores por profesor	10.28	4.86
N.º de pistas por profesor	2.06	1.22
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	2.26	.81
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.04	.41
Duración de cada sesión expresada en minutos	54.81	8.31
N.º de partidos amistosos por temporada	5.87	6.69
N.º de partidos interclubes por temporada	4.31	5.18
N.º de campeonatos oficiales por temporada	1.41	2.80
TABLA 329. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE PERFECCIONAMIENTO		
Edad para comenzar	12.12	1.86
N.º máximo de jugadores por profesor	7.06	4.30
N.º de pistas por profesor	2.08	.95
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	3.37	.87
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.19	.56
Duración de cada sesión expresada en minutos	79.74	22.37
N.º de partidos amistosos por temporada	14.62	10.49
N.º de partidos interclubes por temporada	11.63	5.87
N.º de campeonatos oficiales por temporada	7.26	4.91
TABLA 330. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE COMPETICIÓN		
Edad para comenzar	14.88	1.78
N.º máximo de jugadores por profesor	4.05	2.34
N.º de pistas por profesor	1.64	.76
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	4.54	.89
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.79	.80
Duración de cada sesión expresada en minutos	100.32	26.42
N.º de partidos amistosos por temporada	24.08	18.45
N.º de partidos interclubes por temporada	16.68	16.92
N.º de campeonatos oficiales por temporada	13.91	6.47
TABLA 331. DISTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE ALTA COMPETICIÓN		
Edad para comenzar	17.74	1.55
N.º máximo de jugadores por profesor	2.26	1.45
N.º de pistas por profesor	1.35	.77
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.50	.77
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	2.32	.99
Duración de cada sesión expresada en minutos	101.31	27.27
N.º de partidos amistosos por temporada	39.74	34.93
N.º de partidos interclubes por temporada	9.92	12.61
N.º de campeonatos oficiales por temporada	24.22	17.93

TABLA 332. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE PRE-TENIS		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.81	.46
Trabajar con material convencional	1.85	1.11
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	1.67	.71
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.63	.79
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.31	.73
Objetivos recreativos	4.82	.48
Objetivos educativos	4.74	.59
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.83	.41
TABLA 333. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE INICIACIÓN		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.64	.62
Trabajar con material convencional	2.28	1.09
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	2.37	.93
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.69	.61
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.59	.89
Objetivos recreativos	4.62	.69
Objetivos educativos	4.68	.59
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.73	.47
TABLA 334. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE PERFECCIONAMIENTO		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.14	.96
Trabajar con material convencional	3.55	1.12
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	3.59	.73
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.28	.84
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	2.64	.91
Objetivos recreativos	3.47	.85
Objetivos educativos	4.01	.80
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	3.59	1.02
TABLA 335. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE COMPETICIÓN		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.69	1.40
Trabajar con material convencional	4.24	1.01
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.44	.57
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	3.13	1.01
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.03	.70
Objetivos recreativos	2.49	.89
Objetivos educativos	3.15	1.03
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.45	1.01
TABLA 336. DISTRIBUCIÓN DE LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN A DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL TENISTA EN LA ETAPA DE ALTA COMPETICIÓN		
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.47	1.64
Trabajar con material convencional	4.46	1.05
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.74	.63

Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	2.22	1.15
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.76	.63
Objetivos recreativos	2.03	1.02
Objetivos educativos	2.63	1.22
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.01	.99
TABLA 337. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LA ESTRATEGIA GLOBAL PARA CADA GESTO TÉCNICO-TÁCTICO		
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	2.85	1.24
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	4.36	.64
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	4.32	1.00
TABLA 338. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LA ESTRATEGIA ANALÍTICA PARA CADA GESTO TÉCNICO-TÁCTICO		
Fase de aprendizaje de un nuevo elemento	4.01	.99
Fase de mantenimiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	2.51	.99
Fase de perfeccionamiento del nivel de ejecución de un elemento ya aprendido	3.23	1.44
TABLA 339. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LOS DIVERSOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN FUNCIÓN DEL ESTILO DE ENSEÑANZA		
Mando directo	3.14	1.19
Asignación de tareas	3.53	1.00
Enseñanza recíproca	3.45	1.08
Microenseñanza	3.01	1.07
Enseñanza por grupos de nivel	3.74	1.01
Programas individuales	4.46	.82
Descubrimiento guiado	3.76	1.08
Resolución de problemas	3.60	1.22
\bar{X} y σ conjunta	3.59	1.06
TABLA 340. DISTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS QUE SERÍAN IDEALES A LA HORA DE PLANIFICAR		
Planificar sólo	0	0%
Planificar con el ayudante en pista (segundo entrenador)	0	0%
Planificar con el preparador físico	7	9%
Planificar con el psicólogo	2	3%
Planificar con el médico	0	0%
Planificar con el fisioterapeuta	0	0%
Planificar con el dietista	0	0%
Planificar con el biomecánico	0	0%
Planificar con algunos integrantes del equipo técnico	5	6%
Planificar con todos los integrantes del equipo técnico	64	82%
TABLA 341. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO DE LAS DIFERENTES FUENTES DOCUMENTALES PARA LA PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Libros de texto	3.62	1.00
Artículos de revistas especializadas	4.14	.64
Documentos fotocopiados y apuntes	3.71	.82
Videos	4.03	.87
Casetes	2.59	1.10
CD roms	3.33	1.02
“Internet”	3.42	1.08
\bar{X} y σ conjunta	3.54	.93
TABLA 342. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LA DERECHA DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		

Plana	3.59	1.12
Liftada	4.42	.71
Sobre-liftada	3.38	.91
Cortada	3.35	.92
\bar{X} y σ conjunta	3.69	.92
TABLA 343. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL REVÉS DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Plano	3.51	1.15
Liftado	4.44	.64
Sobre-liftado	3.38	.97
Cortado	4.03	.76
Muy cortado (“chop”)	2.50	.85
\bar{X} y σ conjunta	3.68	.87
TABLA 344. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL SERVICIO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Primer servicio plano	4.36	.77
Primer servicio liftado	4.05	.95
Primer servicio cortado	3.71	.98
Segundo servicio plano	3.12	1.33
Segundo servicio liftado	4.27	.77
Segundo servicio cortado	3.85	.82
\bar{X} y σ conjunta	3.89	.94
TABLA 345. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LA VOLEA DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
La volea a media altura	3.96	.76
La volea alta	3.77	.75
La volea baja	3.79	.76
La volea plana o cortada desde la mitad de la pista	3.58	.75
La volea liftada desde la mitad de la pista	3.13	.84
La volea al cuerpo	3.40	.78
La volea de dejada	3.09	.86
La volea de globo	2.88	.88
\bar{X} y σ conjunta	3.45	.80
TABLA 346. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL REMATE DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
El remate tras botar la pelota	3.33	.82
El remate sin dejar botar la pelota	3.76	.79
\bar{X} y σ conjunta	3.55	.81
TABLA 347. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL GLOBO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
El globo ofensivo	3.42	.83
El globo defensivo	3.60	.80
\bar{X} y σ conjunta	3.51	.82
TABLA 348. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL RESTO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
El resto ofensivo	4.24	.67
El resto defensivo	4.19	.68
\bar{X} y σ conjunta	4.22	.68
TABLA 349. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN OTROS GOLPES DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		

La dejada	3.41	.75
El bote pronto	3.15	.84
El golpe bajo de espaldas a la red	2.19	.76
El golpe de espaldas a la red entre las piernas	1.96	.80
Los golpes de aproximación a la red	3.97	.85
El passing-shot	4.15	.70
La contra dejada	2.87	.92
\bar{X} y σ conjunta	3.10	.80
TABLA 350. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LAS SIGUIENTES SITUACIONES TÁCTICAS DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO		
Servicio y subida a la red	3.87	.74
Resto y subida a la red	3.33	.92
Resto	4.21	.74
Ejecución de golpes desde el fondo de construcción o de ataque	4.42	.67
Ejecución de golpes desde el fondo con intención defensiva	3.91	.93
Ejecución de golpes de aproximación a la red	3.97	.74
Atraer al jugador contrario a la red	3.23	.94
\bar{X} y σ conjunta	3.84	.81
TABLA 351. DISTRIBUCIÓN DEL PORCENTAJE DE TIEMPO DE TRABAJO DEDICADO A LOS SIGUIENTES ASPECTOS DURANTE LA TEMPORADA		
Técnica	27%	11.03
Táctica	28%	8.43
Preparación física	27%	6.44
Preparación psicológica	18%	7.40
TABLA 352. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA DE EMPLEO DE LOS DIFERENTES MEDIOS DE ENTRENAMIENTO EN LA SESIÓN		
Ejercicios al ritmo real de partido	4.01	.85
Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión	3.22	.83
Ejercicios con máquina "lanzapelotas"	2.78	.85
Ejercicios en frontones	2.29	.82
Ejercicios en pistas marcadas	3.44	.75
Uso de paneles	2.92	.85
Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	2.17	.93
Medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	3.12	.82
Medios audiovisuales en la propia pista de tenis	3.09	.86
Entrenamientos con "cubos" sin secuencia lógica de partido	2.91	.97
Entrenamientos con "cubos" con secuencia lógica de partido	3.77	.90
Entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos	3.97	.82
Entrenamiento basado en el peloteo entre los alumnos y el profesor	3.31	1.05
Situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	3.32	.80
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	3.69	.92
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas	3.92	.87
Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	3.63	.85
Sesiones de entrenamiento con un reducido número de golpes por sesión	2.63	.88
Entrenamiento en dobles para mejorar en individuales	2.94	.93
TABLA 353. DISTRIBUCIÓN DEL PORCENTAJE DE TIEMPO EMPLEADO DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO A LOS SIGUIENTES ASPECTOS		
Tiempo dedicado a las explicaciones	17%	7.36
Tiempo dedicado a la realización de las tareas	72%	11.42
Tiempo dedicado a la organización	11%	5.98

TABLA 354. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES MEDIOS CON RELACIÓN A LA ESTRUCTURA DE LA SESIÓN		
Preguntar en la parte introductoria por algún problema físico	4.58	.80
Preguntar en la parte introductoria por el estado emocional	4.24	.91
Realizar en la parte introductoria una presentación general de los objetivos	4.55	.57
Realizar el calentamiento general	4.59	.78
Realizar el calentamiento específico	4.74	.57
Realizar juegos de calentamiento	3.71	.95
Realizar el calentamiento general con el uso de la raqueta	3.58	1.12
Realizar juegos de calentamiento con el uso de la raqueta	3.69	1.01
Realizar un ejercicio divertido al final de la sesión	3.88	.87
Realizar ejercicios de estiramiento al final de la sesión	4.86	.45
Correr a un ritmo lento en la parte final de la sesión	3.72	1.04
TABLA 355. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EVALÚAN A LOS JUGADORES SEGÚN LOS SIGUIENTES ASPECTOS AISLADOS		
Extracción de los antecedentes del jugador	3.62	1.05
Aspectos técnicos	4.16	.74
Aspectos tácticos	4.28	.70
Aspectos físicos	4.18	.77
Aspectos psicológicos	4.09	.89
Aspectos médicos	4.04	.75
Aspectos fisioterapéuticos	3.82	.89
Aspectos biomecánicos	3.53	.86
Aspectos dietéticos	3.82	.89
\bar{X} y σ conjunta	3.94	.84
TABLA 356. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EVALÚAN A LOS JUGADORES SEGÚN LOS SIGUIENTES ASPECTOS AISLADOS		
Evaluación integrada de los aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos	4.56	.70
TABLA 357. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LAS PLANILLAS DE OBSERVACIÓN DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO		
En situación real de juego	4.18	.80
En situación de juego modificada	3.62	.91
TABLA 358. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LAS GRABACIONES EN VÍDEO DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO		
En situación real de juego	4.42	.69
En situación de juego modificada	3.83	.89
TABLA 359. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN OTROS INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO		
En situación real de juego	4.06	.83
En situación de juego modificada	3.62	.78
TABLA 360. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN CUESTIONARIOS		
Cuestionarios	3.41	.89
TABLA 361. DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN AUTOINFORMES DEL JUGADOR		
Autoinformes del jugador	3.94	.86

TABLA INFERENCIAL

TABLA 362. ANOVA DEL SEXO						
Sexo	.76	.95	.78	.86	.68	.048
TABLA 363. ANOVA DE LA EDAD						
Edad	1.65	2.65	1.43	2.95	2.95	.000
TABLA 364. ANOVA DE LA EXPERIENCIA COMO ENTRENADOR						
Ser entrenador	.47	1.00	.04	.86	.36	.000
Años como entrenador	10.91	13.05	1.00	19.94	3.93	.000
Máxima categoría del jugador entrenado	2.52	1.00	1.00	1.44	4.36	.000
TABLA 365. ANOVA DE LA EXPERIENCIA COMO JUGADOR						
Años practicando tenis	14.94	27.30	16.13	28.19	7.86	.000
Categoría como jugador	3.49	1.85	1.00	3.05	4.76	.000
TABLA 366. ANOVA DEL TÍTULO DE TENIS EXPEDIDO POR LA FEDERACIÓN						
Título de tenis expedido por la Federación	3.36	3.65	1.19	3.87		.000
TABLA 367. ANOVA DEL CENTRO RESPONSABLE DE LA TITULACIÓN VÍA FEDERATIVA						
La calidad de la formación		3.58	3.92	3.60	3.10	.178
La cantidad de formación		3.47	3.77	3.55	2.90	.141
La titulación es bien reconocida por los empresarios		3.60	3.69	3.50	3.70	.876
He cursado la titulación porque me gusta el tenis		4.33	3.92	4.45	4.60	.220
He cursado la titulación porque lo exige el mercado laboral		3.09	3.85	2.90	2.50	.070
He cursado la titulación para trabajar en el tenis		4.26	4.23	4.30	4.22	.959
He cursado la titulación para ganar mucho dinero		2.37	1.92	2.60	2.50	.231
He cursado la titulación para saber más sobre el tenis		4.19	4.08	4.35	4.00	.500
He cursado la titulación para mi competencia docente		4.23	4.08	4.40	4.10	.568
He cursado la titulación porque fui jugador de tenis		3.02	3.08	3.30	2.40	.171
La relación precio-calidad de enseñanza es la adecuada		2.81	3.69	2.65	2.00	.001
La oferta de plazas es suficiente para atender a la demanda		3.67	4.08	3.35	3.80	.072
TABLA 368. ANOVA DE LAS CARACTERÍSTICAS TEMPORALES DE LA TITULACIÓN VÍA FEDERATIVA						
El volumen total de docencia es el adecuado		2.98	3.15	3.30	2.10	.017
El horario semanal de docencia es el adecuado		2.95	3.00	3.15	2.50	.308
TABLA 369. ANOVA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE LA TITULACIÓN VÍA FEDERATIVA						
Correspondencia entre contenido de los programas y objetivos de la titulación		3.51	3.54	3.75	3.00	.241
El número de alumnos permite una adecuada calidad de las clases prácticas		3.62	4.08	3.63	3.00	.080
El curso se desarrolla a un ritmo adecuado		2.65	2.31	3.15	2.10	.023

Los contenidos tienen nivel de actualización científica	3.00	3.54	3.10	2.10	.005
Los conocimientos adquiridos tienen aplicabilidad	3.58	3.85	3.55	3.30	.437
Se imparte suficiente cantidad de contenidos teóricos	3.63	4.00	3.55	3.30	.158
Se imparte suficiente cantidad de contenidos prácticos	3.35	3.77	3.35	2.80	.075
Los contenidos teóricos son válidos y adecuados	3.53	3.77	3.45	3.40	.502
Los contenidos prácticos son válidos y adecuados	3.49	3.85	3.25	3.50	.274
Adecuado equilibrio en la distribución de créditos entre los contenidos teóricos y prácticos	3.23	3.15	3.25	3.30	.941
TABLA 370. ANOVA DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE LA TITULACIÓN VÍA FEDERATIVA					
Claridad de los objetivos del curso y de los temas a recibir	3.51	3.92	3.25	3.50	.259
En general, existe una cultura de atención individualizada	3.05	3.31	3.10	2.60	.250
Las estrategias didácticas utilizadas son las adecuadas	3.35	3.85	3.20	3.00	.138
Se fomenta la participación acerca de problemas y dudas	3.79	4.31	3.60	3.50	.054
Se ofrecen otras actividades más allá de las clases	3.23	3.54	3.05	3.20	.536
Se ofrecen actividades complementarias sobre técnicas de estudio, de aprendizaje de actitudes.	2.81	3.46	2.55	2.50	.063
El nivel de exigencia de la titulación es elevado	3.40	3.77	3.55	2.56	.007
El tipo y contenido de los exámenes es el adecuado	3.44	3.69	3.35	3.30	.583
Los criterios de evaluación de los exámenes son los adecuados	3.49	3.69	3.40	3.40	.637
La normativa de revisión de los exámenes es la adecuada	3.44	3.54	3.50	3.20	.636
TABLA 371. ANOVA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTALACIONES Y DE LOS RECURSOS MATERIALES DE LA TITULACIÓN VÍA FEDERATIVA					
Suficientes medios didácticos	3.37	4.23	3.10	2.80	.001
Suficientes instalaciones	3.49	4.38	3.35	2.60	.000
Suficientes dotaciones complementarias	3.09	3.92	2.75	2.70	.011
TABLA 372. ANOVA DE LOS REQUISITOS ADMINISTRATIVOS PARA MONITOR, ENTRENADOR Y PROFESOR					
Licencia federativa para monitor	.60	.95	.95	.41	.000
Licencia federativa para entrenador	.66	.95	1.00	.50	.000
Licencia federativa para profesor	.69	.95	.95	.55	.000
Prueba de ejecución para monitor	2.97	3.10	3.19	2.88	.369
Prueba de ejecución para entrenador	2.67	2.65	2.86	2.63	.552
Prueba de ejecución para profesor	2.73	2.20	3.00	2.79	.015

TABLA 373. ANOVA DE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS PARA MONITOR, ENTRENADOR Y PROFESOR					
Requisitos académicos para monitor	2.32	3.00	2.43	2.12	.001
Requisitos académicos para entrenador	1.87	2.70	2.00	1.62	.000
Requisitos académicos para profesor	1.65	2.65	1.57	1.41	.000
TABLA 374. ANOVA DE LOS REQUISITOS PROFESIONALES PARA MONITOR, ENTRENADOR Y PROFESOR					
Temporadas como profesional de la enseñanza para monitor	3.56	2.80	3.38	3.81	.000
Temporadas como profesional de la enseñanza para entrenador	2.32	1.70	1.90	2.59	.000
Temporadas como profesional de la enseñanza para profesor	1.71	1.25	1.57	1.87	.027
Categoría deportiva para monitor	3.60	3.45	3.48	3.67	.375
Categoría deportiva para entrenador	3.24	3.00	2.95	3.38	.054
Categoría deportiva para profesor	3.07	2.50	2.86	3.27	.004
TABLA 375. ANOVA DEL TIPO DE CENTRO RESPONSABLE DE LA TITULACIÓN					
Las titulaciones expedidas por la Federación Española de Tenis o por una Facultad de CC. del Deporte o INEFs deben tener el mismo reconocimiento	3.99	3.65	3.52	4.21	.036
Para el desarrollo de las nuevas titulaciones deben realizarse estudios conjuntos	4.47	4.05	4.29	4.63	.003
Restricción del acceso a la titulación en función del 'mercado tenístico'	3.01	3.47	3.05	2.88	.208
Realización de estudios sobre la opinión de los empresarios	3.77	3.30	3.67	3.92	.035
Existencia de programas de cooperación docente	4.42	3.95	4.29	4.58	.007
Existencia de convenios o acuerdos de investigación entre la Federación y Facultades de CC. del Deporte	4.39	4.00	4.33	4.51	.021
TABLA 376. ANOVA DE LAS CARACTERÍSTICAS TEMPORALES DE LA TITULACIÓN					
Volumen total de docencia para el nivel 1: 120 horas	3.45	3.40	3.62	3.41	.678
Volumen total de docencia para el nivel 2: 120 horas	3.15	3.30	2.86	3.19	.290
Volumen total de docencia para el nivel 3: 150 horas	3.14	3.45	2.95	3.12	.284
Volumen total de docencia de seguido. Por ej. : un mes intensivo	2.50	2.75	2.05	2.56	.102
Volumen total de docencia durante los fines de semana	2.72	2.65	2.14	2.90	.021
Volumen total de docencia distribuido en semanas espaciadas	2.84	3.10	3.48	2.59	.002
Posesión de un período extenso de prácticas tras la obtención de una titulación para acceder a la de siguiente nivel	3.74	3.50	3.81	3.78	.528
Realización de prácticas durante el curso	3.65	3.30	3.95	3.65	.144
Realización de trabajos de los alumnos, simultáneos al desarrollo del curso, para acceder a exámenes	3.29	3.00	3.52	3.31	.256

Realización de trabajos aprobados para obtener el título	3.34	3.15	3.95	3.23	.010
Existencia de exámenes parciales	3.72	3.85	3.52	3.74	.519
Existencia de un plazo límite para aprobar toda la titulación	3.44	3.35	3.81	3.36	.280
Atención tutorial durante y después del curso	4.15	3.75	3.95	4.31	.015
TABLA 377. ANOVA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN					
Existencia de asignaturas optativas	3.94	3.65	3.62	4.10	.030
Posibilidad de especializarse por diferentes itinerarios curriculares	4.27	4.20	3.71	4.44	.005
Creación de un master en “tenis de alto rendimiento”	4.02	3.60	3.67	4.22	.011
Mayor extensión de las asignaturas en detrimento del número de estas	3.43	3.50	2.95	3.54	.066
Número máximo de alumnos para 4 pistas y un profesor	2.40	1.80	2.55	2.52	.002
Tenis recreativo	3.80	3.90	3.76	3.78	.875
Gestión del tenis	3.71	4.20	3.71	3.59	.048
Tenis en discapacitados	3.17	3.10	2.71	3.31	.062
Tenis educativo	4.14	3.85	4.05	4.24	.187
Tenis de alto rendimiento	4.01	4.25	3.86	3.99	.362
Biomecánica	3.15	3.40	3.48	3.00	.108
Dirección y gestión	3.99	4.45	3.95	3.88	.035
Equipamiento y reglamentación	3.39	3.00	3.43	3.49	.078
Historia del tenis	2.04	2.05	2.14	2.01	.799
Medicina del deporte	3.54	3.95	3.10	3.55	.017
Organización y legislación del deporte	3.07	3.15	3.05	3.05	.918
Metodología	4.26	3.65	4.48	4.36	.002
Preparación física	4.37	4.10	4.10	4.51	.003
Psicología	4.18	4.35	4.00	4.18	.377
Sistemas de entrenamiento	4.49	4.30	4.38	4.56	.178
Sociología	2.67	3.00	2.81	2.55	.124
Táctica	4.45	4.15	4.48	4.53	.082
Técnica	4.56	4.40	4.57	4.60	.358
TABLA 377. ANOVA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN					
Clases expositivas y magistrales del profesor	3.00	3.15	3.00	2.96	.774
Clases participativas con debates. Diálogo	4.24	4.25	4.24	4.23	.993
Talleres de trabajo	3.70	3.15	3.86	3.79	.028
Reflexiones en grupo	4.03	4.10	4.00	4.01	.918
Intercambio de experiencias por parejas	3.47	3.20	3.29	3.59	.182
Observación y análisis de entrenadores expertos en su situación de entrenamiento	4.27	4.60	4.24	4.19	.089
Observación y análisis de jugadores en competición	4.24	4.55	4.19	4.18	.116
Asistencia a clases teóricas	3.55	3.40	4.05	3.46	.039
Asistencia a clases prácticas	4.42	4.30	4.48	4.44	.606
Examen teórico	3.81	3.15	3.90	3.95	.001
Examen práctico	4.03	4.05	4.19	3.97	.559
Trabajos teóricos	3.45	3.15	3.95	3.38	.017
Trabajos prácticos	3.98	4.15	4.24	3.87	.081
Prácticas de tenis en algún centro	4.25	4.00	4.15	4.33	.260

TABLA 379. ANOVA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTALACIONES Y DE LOS RECURSOS MATERIALES					
Libros de texto	3.97	3.70	4.33	3.94	.033
Artículos de revistas especializadas	4.08	3.70	4.24	4.13	.022
Documentos fotocopiados y apuntes	3.93	3.50	4.33	3.94	.004
Diapositivas	3.36	2.95	3.81	3.35	.028
Trasparencias	3.69	3.35	4.05	3.68	.033
Videos	4.33	4.10	4.29	4.40	.254
Casetes	2.69	2.60	3.10	2.60	.161
CD roms	3.79	3.55	3.86	3.83	.463
“Internet”	3.93	3.20	4.14	4.06	.000
Sistema de teleconferencia	3.31	2.85	3.52	3.37	.097
TABLA 380. ANOVA DE LA CAPACITACIÓN ACADÉMICA					
Requisito académico mínimo relacionado con la titulación en tenis	1.55	1.30	1.19	1.71	.028
TABLA 381. ANOVA DE LA CAPACITACIÓN PROFESIONAL					
Requisito mínimo profesional como jugador	2.77	2.00	2.05	3.17	.000
TABLA 382. ANOVA DEL PERFIL PROFESIONAL DE LAS PERSONAS QUE DEBEN IMPARTIR ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE					
Profesores de Facultades de CC. del Deporte o INEFs con docencia en tenis	38%	27%	29%	43%	.000
Profesores de la vía federativa	27%	26%	37%	25%	.000
Entrenadores de tenis con amplia experiencia práctica en la alta competición	25%	38%	26%	21%	.000
Dirigentes de la vía federativa	10%	9%	8%	11%	.363
TABLA 383. ANOVA DE LA RECEPCIÓN DE CONOCIMIENTO					
Asistencia a partidos “en vivo”	4.04	4.70	3.95	3.90	.000
Visionado de partidos televisados	3.87	4.10	3.62	3.87	.165
Análisis de partidos en vídeo	4.28	4.00	4.29	4.35	.228
Observación de entrenadores expertos durante el entrenamiento	4.16	4.20	4.19	4.14	.939
Observación de jugadores en competición	4.19	4.70	4.24	4.05	.002
Lectura de artículos de revistas especializadas	3.87	3.20	3.81	4.05	.000
Lectura de libros especializados	3.82	2.95	4.00	3.99	.000
Empleo de CD roms especializados	3.39	2.35	3.71	3.58	.000
Uso de “Internet”	3.53	2.55	3.90	3.68	.000
Asistencia a congresos, cursos y clinics de formación	3.96	3.10	4.10	4.14	.000
Investigación individual	3.75	3.30	4.00	3.79	.054
TABLA 384. ANOVA DEL INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTO					
Investigación en grupo	3.98	2.40	3.86	4.19	.000
Charlas y discusiones con otros entrenadores “en vivo”	4.24	4.25	3.86	4.29	.037
Charlas y discusiones entre entrenadores por “Internet” (chatear)	3.29	1.85	3.19	3.64	.000
Charlas y discusiones con mis ayudantes	4.08	3.60	3.86	4.13	.443
Participación en seminarios permanentes o grupos de trabajo	3.89	1.65	4.05	4.12	.000
Realización de Master en tenis de alto rendimiento	3.99	1.30	4.14	4.17	.000
Participación en talleres de aprendizaje práctico	3.59	1.35	3.57	3.91	.000

Participación en mesas redondas y debates	3.77	2.15	3.67	3.92	.011	
Afiliación a una asociación de entrenadores	3.16	1.60	3.33	3.22	.163	
TABLA 385. ANOVA DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE PRE-TENIS						
Edad para comenzar	5.69	4.85	5.65	4.60	6.19	.000
N.º máximo de jugadores por profesor	10.27	7.40	7.65	9.76	11.92	.000
N.º de pistas por profesor	1.56	1.10	1.30	1.24	1.83	.028
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	1.71	2.00	1.91	1.52	1.63	.198
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	.94	1.00	1.00	.86	.94	.794
Duración de cada sesión expresada en minutos	52.68	67.25	60.43	44.52	48.85	.000
N.º de partidos amistosos por temporada	2.48	2.90	4.61	1.76	1.94	.177
N.º de partidos interclubes por temporada	1.30	1.95	2.65	.76	.87	.118
N.º de campeonatos oficiales por temporada	.43	1.45	.78	.05	.17	.056
TABLA 386. ANOVA DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE INICIACIÓN						
Edad para comenzar	8.04	6.90	8.26	6.75	8.60	.000
N.º máximo de jugadores por profesor	8.79	6.65	6.52	7.76	10.28	.000
N.º de pistas por profesor	1.70	1.20	1.30	1.24	2.06	.000
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	2.45	2.65	3.09	2.29	2.26	.001
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.02	1.00	1.00	1.00	1.04	.837
Duración de cada sesión expresada en minutos	62.85	75.75	85.65	55.48	54.81	.000
N.º de partidos amistosos por temporada	7.54	7.70	13.00	7.62	5.87	.002
N.º de partidos interclubes por temporada	5.55	7.20	7.70	6.24	4.31	.071
N.º de campeonatos oficiales por temporada	2.13	2.30	5.17	1.33	1.41	.000
TABLA 386. ANOVA DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE INICIACIÓN						
Edad para comenzar	11.25	9.80	10.96	9.65	12.12	.205
N.º máximo de jugadores por profesor	6.04	5.05	4.09	5.33	7.06	.001
N.º de pistas por profesor	1.87	1.70	1.70	1.43	2.08	.012
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	3.65	3.95	4.30	3.67	3.37	.000
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.21	1.30	1.35	1.05	1.19	.504
Duración de cada sesión expresada en minutos	89.89	101.00	125.65	77.86	79.74	.001
N.º de partidos amistosos por temporada	19.39	24.50	26.70	24.29	14.62	.000

N.º de partidos interclubes por temporada	12.55	14.80	12.35	14.05	11.63	.216
N.º de campeonatos oficiales por temporada	8.95	10.10	13.04	9.67	7.26	.000
TABLA 388. ANOVA DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE COMPETICIÓN						
Edad para comenzar	14.01	12.60	13.43	12.65	14.88	.000
N.º máximo de jugadores por profesor	3.65	3.30	2.61	3.67	4.05	.012
N.º de pistas por profesor	1.58	1.65	1.43	1.48	1.64	.455
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	4.85	5.35	5.26	5.10	4.54	.000
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	1.77	1.75	1.74	1.71	1.79	.958
Duración de cada sesión expresada en minutos	109.75	122.75	124.35	116.43	100.32	.001
N.º de partidos amistosos por temporada	34.94	42.05	51.39	50.48	24.08	.000
N.º de partidos interclubes por temporada	17.10	19.75	19.09	13.95	16.68	.544
N.º de campeonatos oficiales por temporada	16.94	20.55	22.35	18.81	13.91	.000
TABLA 389. ANOVA DE LOS ASPECTOS CUANTITATIVOS EN LA ETAPA DE ALTA COMPETICIÓN						
Edad para comenzar	17.00	15.50	16.61	16.05	17.74	.000
N.º máximo de jugadores por profesor	2.26	2.45	1.96	2.43	2.26	.538
N.º de pistas por profesor	1.35	1.40	1.17	1.52	1.35	.625
N.º de días de entrenamiento técnico-táctico por semana	5.62	5.85	5.87	5.57	5.50	.136
N.º de sesiones de entrenamiento técnico-táctico por día	2.13	1.90	1.78	2.05	2.32	.074
Duración de cada sesión expresada en minutos	116.21	125.25	141.74	135.00	101.31	.000
N.º de partidos amistosos por temporada	55.65	58.85	73.91	91.67	39.74	.000
N.º de partidos interclubes por temporada	8.01	3.95	7.39	5.43	9.92	.117
N.º de campeonatos oficiales por temporada	25.74	28.10	29.91	24.57	24.22	.296
TABLA 390. ANOVA DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS EN LA ETAPA DE PRE-TENIS						
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.66	4.90	3.83	4.81	4.81	.000
Trabajar con material convencional	2.15	2.15	3.61	1.67	1.85	.000
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	2.11	2.70	3.30	1.86	1.67	.000
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.44	4.25	4.30	4.05	4.63	.078

Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.49	1.70	2.09	1.33	1.31	.001
Objetivos recreativos	4.65	4.55	3.96	4.86	4.82	.000
Objetivos educativos	4.61	4.75	3.83	4.86	4.74	.000
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.65	4.60	3.96	4.81	4.83	.000
TABLA 391. ANOVA DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS EN LA ETAPA DE INICIACIÓN						
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	4.44	4.80	3.61	4.19	4.64	.000
Trabajar con material convencional	2.61	2.55	4.57	2.38	2.28	.000
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	2.64	2.90	4.61	2.38	2.37	.000
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.44	4.05	3.43	4.52	4.69	.001
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	1.82	1.85	3.74	1.67	1.59	.000
Objetivos recreativos	4.46	4.55	2.96	4.67	4.62	.000
Objetivos educativos	4.52	4.80	3.30	4.86	4.68	.000
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	4.54	4.55	2.87	4.57	4.73	.000
TABLA 392. ANOVA DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS EN LA ETAPA DE PERFECCIONAMIENTO						
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.99	4.35	3.61	3.48	4.14	.032
Trabajar con material convencional	3.89	4.10	4.57	4.24	3.55	.000
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	3.80	3.80	4.61	3.71	3.59	.000
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	4.10	3.85	3.43	4.38	4.28	.002
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	2.90	3.05	3.74	2.81	2.64	.000
Objetivos recreativos	3.51	4.00	2.96	3.76	3.47	.006
Objetivos educativos	3.90	4.05	3.30	4.00	4.01	.011
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	3.56	4.05	2.87	3.71	3.59	.002
TABLA 393. ANOVA DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS EN LA ETAPA DE COMPETICIÓN						
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.63	4.00	3.57	3.10	3.69	.281
Trabajar con material convencional	4.49	4.75	4.83	4.76	4.24	.004
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.51	4.35	4.87	4.57	4.44	.038
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a	3.16	3.45	2.52	3.71	3.13	.007

corto plazo						
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.13	4.25	4.35	4.14	4.03	.247
Objetivos recreativos	2.54	2.85	2.26	2.76	2.49	.180
Objetivos educativos	3.11	3.25	2.61	3.38	3.15	.123
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.56	2.95	2.35	2.81	2.45	.184
TABLA 394. ANOVA DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS EN LA ETAPA DE ALTA COMPETICIÓN						
Trabajar con material adaptado a la edad del jugador	3.51	4.00	3.57	3.10	3.47	.388
Trabajar con material convencional	4.63	4.80	4.87	4.86	4.46	.084
Predominancia en la práctica del tenis sobre otros deportes	4.76	4.55	4.91	4.86	4.74	.322
Aprendizaje correcto por encima del objetivo de vencer a corto plazo	2.44	3.15	2.17	2.90	2.22	.015
Objetivos de rendimiento específico del tenis (competitivos)	4.77	4.80	4.70	4.90	4.76	.713
Objetivos recreativos	2.15	2.50	2.13	2.33	2.03	.320
Objetivos educativos	2.67	3.15	2.26	2.81	2.63	.148
Objetivos de desarrollo de la motricidad básica	2.14	2.65	1.91	2.38	2.01	.089
TABLA 395. ANOVA DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN FUNCIÓN DEL ESTILO DE ENSEÑANZA						
Mando directo	3.25	3.05	4.13	2.86	3.14	.000
Asignación de tareas	3.49	3.25	3.30	3.76	3.53	.273
Enseñanza recíproca	2.96	1.95	2.17	2.95	3.45	.000
Microenseñanza	2.62	1.95	1.83	2.71	3.01	.000
Enseñanza por grupos de nivel	3.54	3.40	2.74	3.76	3.74	.001
Programas individuales	4.21	3.90	3.39	4.48	4.46	.000
Descubrimiento guiado	3.74	4.00	3.35	3.86	3.76	.204
Resolución de problemas	3.30	2.95	2.35	3.57	3.60	.000
TABLA 396. ANOVA DE LAS DIFERENTES FUENTES DOCUMENTALES PARA LA PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO						
Libros de texto	3.32	2.00	3.48	3.62	3.62	.000
Artículos de revistas especializadas	3.70	2.20	3.48	4.14	4.14	.000
Documentos fotocopiados y apuntes	3.42	2.30	3.43	3.71	3.71	.000
Videos	3.85	3.40	3.62	4.03	4.03	.017
Casetes	2.40	1.50	2.57	2.59	2.59	.000
CD roms	2.99	1.45	3.19	3.33	3.33	.000
“Internet”	3.12	1.65	3.38	3.42	3.42	.000

TABLA 397. ANOVA DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LA DERECHA DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO						
Plana	3.51	3.35	3.13	3.76	3.59	.232
Liftada	4.56	4.80	4.70	4.71	4.42	.041
Sobre-liftada	3.34	3.15	3.09	3.65	3.38	.278
Cortada	2.87	1.70	1.74	3.48	3.35	.000
TABLA 398. ANOVA DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL REVÉS DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO						
Plano	3.49	3.25	3.30	3.86	3.51	.312
Liftado	4.56	4.80	4.70	4.62	4.44	.054
Sobre-liftado	3.30	3.05	2.96	3.65	3.38	.106
Cortado	4.04	3.85	3.83	4.48	4.03	.029
Muy cortado (“chop”)	2.74	2.20	1.87	2.60	2.50	.000
TABLA 399. ANOVA DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL SERVICIO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO						
Primer servicio plano	4.47	4.65	4.61	4.57	4.36	.192
Primer servicio liftado	4.25	4.60	4.39	4.48	4.05	.027
Primer servicio cortado	4.01	4.35	4.30	4.52	3.71	.000
Segundo servicio plano	2.70	1.95	1.74	2.95	3.12	.000
Segundo servicio liftado	4.40	4.79	4.26	4.71	4.27	.007
Segundo servicio cortado	3.96	3.85	4.00	4.48	3.85	.046
TABLA 400. ANOVA DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LA VOLEA DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO						
La volea a media altura	4.13	4.25	4.22	4.57	3.96	.018
La volea alta	3.95	4.15	4.00	4.38	3.77	.011
La volea baja	3.98	4.30	3.96	4.38	3.79	.006
La volea plana o cortada desde la mitad de la pista	3.70	4.00	3.61	4.00	3.58	.089
La volea liftada desde la mitad de la pista	3.17	3.25	2.91	3.52	3.13	.194
La volea al cuerpo	3.22	2.70	2.74	3.57	3.40	.001
La volea de dejada	2.99	2.55	2.65	3.43	3.09	.008
La volea de globo	2.52	1.65	1.52	3.10	2.88	.000
TABLA 401. ANOVA DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL REMATE DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO						
El remate tras botar la pelota	3.34	3.20	2.91	3.95	3.33	.001
El remate sin dejar botar la pelota	4.10	4.45	4.52	4.57	3.76	.000
TABLA 402. ANOVA DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL GLOBO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO						
El globo ofensivo	3.46	3.40	3.13	4.00	3.42	.012
El globo defensivo	3.60	3.45	3.39	4.00	3.60	.120

TABLA 403. ANOVA DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN EL RESTO DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO						
El resto ofensivo	4.29	4.50	4.09	4.48	4.24	.154
El resto defensivo	4.14	4.15	3.65	4.48	4.19	.013
TABLA 404. ANOVA DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN OTROS GOLPES DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO						
La dejada	3.16	2.80	2.35	3.48	3.41	.000
El bote pronto	2.89	2.10	2.26	3.38	3.15	.000
El golpe bajo de espaldas a la red	1.98	1.50	1.35	2.33	2.19	.000
El golpe de espaldas a la red entre las piernas	1.84	1.40	1.57	2.10	1.96	.011
Los golpes de aproximación a la red	4.11	4.30	4.17	4.33	3.97	.166
El passing-shot	4.15	3.85	4.22	4.33	4.15	.193
La contra dejada	2.74	2.35	2.35	3.05	2.87	.018
TABLA 405. ANOVA DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LAS SIGUIENTES SITUACIONES TÁCTICAS DURANTE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO						
Servicio y subida a la red	3.72	3.70	3.09	3.86	3.87	.001
Resto y subida a la red	3.10	2.85	2.22	3.43	3.33	.000
Resto	4.25	4.40	4.04	4.48	4.21	.178
Ejecución de golpes desde el construcción o de ataque	4.53	4.80	4.61	4.57	4.42	.081
Ejecución de golpes desde el fondo con intención defensiva	3.99	4.35	3.96	4.00	3.91	.329
Ejecución de golpes de aproximación a la red	4.15	4.35	4.43	4.29	3.97	.012
Atraer al jugador contrario a la red	3.03	2.65	2.30	3.43	3.23	.000
TABLA 406. ANOVA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO DE TRABAJO DEDICADO A LOS SIGUIENTES ASPECTOS DURANTE LA TEMPORADA						
Técnica	28%	28%	36%	23%	27%	.012
Táctica	28%	31%	27%	28%	28%	.672
Preparación física	27%	26%	26%	26%	27%	.999
Preparación psicológica	17%	15%	11%	23%	18%	.000
TABLA 407. ANOVA DE LA FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES MEDIOS						
Ejercicios al ritmo real de partido	4.28	4.65	4.65	4.52	4.01	.000
Ejercicios con gran cantidad de material diverso en la sesión	3.05	2.75	2.83	2.95	3.22	.137
Ejercicios con máquina "lanzapelotas"	2.22	1.10	1.17	2.33	2.78	.000
Ejercicios en frontones	2.02	1.30	1.35	2.43	2.29	.000
Ejercicios en pistas marcadas	3.12	2.90	2.39	2.95	3.44	.000
Uso de paneles	2.69	2.20	2.39	2.62	2.92	.013
Mecanismos a los que va sujeta una pelota para que el jugador la golpee	1.75	1.05	1.09	1.62	2.17	.000

Medios audiovisuales en el aula -clase teórica-	2.65	2.00	1.70	2.62	3.12	.000
Medios audiovisuales en la propia pista de tenis	2.64	2.05	1.70	2.57	3.09	.000
Entrenamientos con “cubos” sin secuencia lógica de partido	2.99	2.65	3.78	2.71	2.91	.001
Entrenamientos con “cubos” con secuencia lógica de partido	3.89	4.25	4.13	3.76	3.77	.093
Entrenamiento basado en intercambio de golpes entre alumnos	4.15	4.55	4.39	4.14	3.97	.011
Entrenamiento basado en el peld los alumnos y el profesor	3.39	3.60	3.22	3.71	3.31	.335
Situaciones nuevas de entrenamiento (ejercicios novedosos)	3.16	3.10	2.70	3.14	3.32	.035
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego normales	3.82	4.10	4.17	3.62	3.69	.028
Entrenamiento basado en partidos con las reglas de juego modificadas	3.71	3.40	3.39	3.57	3.92	.023
Sesiones de entrenamiento con un elevado número de golpes por sesión	3.79	4.00	4.45	3.48	3.63	.000
Sesiones de entrenamiento con un reducido número de golpes por sesión	2.44	2.10	1.91	2.67	2.63	.001
Entrenamiento en dobles para mejorar en individuales	2.80	2.80	2.17	2.95	2.94	.006
TABLA 408. ANOVA DEL PORCENTAJE DE TIEMPO EMPLEADO DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO A LOS SIGUIENTES ASPECTOS						
Tiempo dedicado a las explicaciones	19%	21%	26%	13%	17%	.000
Tiempo dedicado a la realización de las tareas	70%	67%	61%	78%	72%	.000
Tiempo dedicado a la organización	11%	12%	13%	9%	11%	.184
TABLA 409. ANOVA DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES MEDIOS CON RELACIÓN A LA ESTRUCTURA DE LA SESIÓN						
Preguntar en la parte introductoria por algún problema físico	4.11	3.65	2.65	4.38	4.58	.000
Preguntar en la parte introductoria por el estado emocional	3.86	3.45	2.57	4.24	4.24	.000
Realizar en la parte introductoria una presentación general de los objetivos	4.12	3.60	2.78	4.48	4.55	.000
Realizar el calentamiento general	4.63	4.80	4.35	4.90	4.59	.046
Realizar el calentamiento específico	4.44	4.10	3.43	4.76	4.74	.000
Realizar juegos de calentamiento	3.39	3.25	2.22	3.62	3.71	.000
Realizar el calentamiento general con el uso de la raqueta	3.50	3.20	3.26	3.76	3.58	.353

Realizar juegos de calentamiento con el uso de la raqueta	3.32	2.70	2.52	3.43	3.69	.000
Realizar un ejercicio divertido al final de la sesión	3.62	3.10	3.04	3.76	3.88	.000
Realizar ejercicios de estiramiento al final de la sesión	4.75	4.65	4.39	4.86	4.86	.006
Correr a un ritmo lento en la parte final de la sesión	3.37	2.75	2.65	3.48	3.72	.000

TABLA 410. ANOVA DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES MEDIOS AUDITIVOS PARA LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS MOTRICES

Descripción de entrenador	4.35	4.30	4.39	.683
Explicación del entrenador	3.77	4.40	3.22	.000

TABLA 411. ANOVA DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS PARA GANAR LA ATENCIÓN DE LOS TENISTAS DURANTE LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS

Utilizar una disposición espacial fija de los jugadores	2.14	2.40	1.91	.245
Emplear un lugar concreto donde transmitir la información	2.49	2.60	2.39	.589
Exigir el silencio, no comenzando hasta ser escuchado	3.35	4.00	2.78	.001
Utilizar recursos didácticos, como es la pizarra	1.91	2.00	1.83	.627

TABLA 411. ANOVA DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS PARA GANAR LA ATENCIÓN DE LOS TENISTAS DURANTE LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS

Anunciar directamente la actividad	3.93	4.30	3.61	.007
Enlazar la explicación con una tarea anterior	3.77	4.10	3.48	.030
Dar confianza al alumno	4.09	4.45	3.78	.010
Valorar el contenido de la tarea	4.05	4.50	3.65	.001

TABLA 413. ANOVA DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EXPLICAR LA TAREA

Explicar y demostrar la tarea con palabras que den imagen clara	4.19	4.50	3.91	.010
Transmitir los detalles más técnicos	4.09	4.35	3.87	.051
Proporcionar información acerca de las razones que justifican la práctica	4.05	4.10	4.00	.670
Los objetivos que presentamos se refieren a la intención deseamos lograr	3.91	4.00	3.83	.554

TABLA 414. ANOVA DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LOS SIGUIENTES RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LANZAR LA TAREA

Estimular reforzando el objetivo, recordando el fin perseguido	4.12	4.40	3.87	.033
Estimular a la autoevaluación del jugador	3.42	3.70	3.17	.125
Invitar al descubrimiento	3.35	3.90	2.87	.005
Estimular a que el jugador actúe al máximo de sus posibilidades	4.35	4.45	4.26	.436
Estimular para la cooperación	3.56	3.85	3.30	.083
Estimular para el reto	4.21	4.20	4.22	.934
Estimular para la competición	4.44	4.55	4.35	.298

TABLA 415. ANOVA DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EVALÚAN A LOS JUGADORES SEGÚN LOS SIGUIENTES ASPECTOS AISLADOS					
Extracción de los antecedentes del jugador	3.45	3.05	3.24	3.62	.100
Aspectos técnicos	4.12	3.90	4.19	4.16	.472
Aspectos tácticos	4.29	4.20	4.38	4.28	.729
Aspectos físicos	4.22	4.05	4.52	4.18	.129
Aspectos psicológicos	4.06	3.70	4.29	4.09	.149
Aspectos médicos	3.94	3.35	4.14	4.04	.003
Aspectos fisioterapéuticos	3.69	2.90	3.95	3.82	.000
Aspectos biomecánicos	3.46	2.60	4.05	3.53	.000
Aspectos dietéticos	3.96	3.40	4.05	3.82	.054
TABLA 416. ANOVA DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LAS PLANILLAS DE OBSERVACIÓN DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO					
En situación real de juego	4.03	3.30	4.14	4.18	.003
En situación de juego modificada	3.41	2.50	3.52	3.62	.000
TABLA 417. ANOVA DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN LAS GRABACIONES EN VÍDEO DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO					
En situación real de juego	4.27	3.60	4.33	4.42	.003
En situación de juego modificada	3.61	2.55	3.81	3.83	.000
TABLA 418. ANOVA DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN OTROS INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS DURANTE LA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO					
En situación real de juego	3.81	2.55	4.05	4.06	.000
En situación de juego modificada	3.42	2.40	3.67	3.62	.000
TABLA 419. ANOVA DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN CUESTIONARIOS					
Cuestionarios	3.23	2.50	3.24	3.41	.002
TABLA 420. ANOVA DEL GRADO DE FRECUENCIA CON QUE EMPLEAN AUTOINFORMES DEL JUGADOR					
Autoinformes del jugador	3.75	3.15	3.62	3.94	.003