



Apunts Educación Física y Deportes

ISSN: 1577-4015

ISSN: 2014-0983

pubinefc@gencat.cat

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

España

RODRÍGUEZ PALACIOS, JOSÉ MIGUEL

La influencia del estilo de enseñanza en el fútbol base

Apunts Educación Física y Deportes, vol. 32, núm. 126, 2016, Octubre-, pp. 46-54

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551663353005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La influencia del estilo de enseñanza en el fútbol base

The Influence of Teaching Style in Youth Football

JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ PALACIOS

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España)

Centro de Técnicos Deportivos Al Ándalus (Sevilla, España)

Correspondencia con autor

José Miguel Rodríguez Palacios

josemiguelrodriguezpalacios@gmail.com

Resumen

El dominio de los estilos de enseñanza que intervienen en el proceso cognitivo de enseñanza-aprendizaje es fundamental para conseguir la adherencia positiva al deporte. Se han estudiado 4 entrenadores y 65 jugadores de fútbol base de la provincia de Huelva. La utilización de estilos de enseñanza productivos o reproductivos ha sido registrada durante una sesión de entrenamiento; y los niveles de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación de los jugadores mediante un cuestionario. No se ha hallado una correlación significativa entre la asistencia a los entrenamientos y los niveles de motivación intrínseca. No obstante, se ha encontrado una correlación significativa ($p < 0,05$) entre la asistencia a entrenamientos y la motivación extrínseca de regulación identificada. Un predominio del uso de estilos productivos no se ha asociado a más motivación intrínseca.

Palabras clave: motivación intrínseca, motivación extrínseca, estilos de enseñanza, fútbol

Abstract

The Influence of Teaching Style in Youth Football

Mastery of teaching styles involved in the cognitive process of teaching/learning is essential for sports engagement. We evaluated 4 coaches and 65 young football players in the region of Huelva. The use of productive or reproductive teaching styles was recorded during a training session and intrinsic motivation, extrinsic motivation and lack of motivation were measured by a questionnaire. Significant correlation between attendance at training and intrinsic motivation has not been found. Nevertheless, significant correlation ($p < 0.05$) between attendance at training and extrinsic motivation has been found. Preponderance of productive styles is not associated with higher levels of intrinsic motivation.

Keywords: *intrinsic motivation, extrinsic motivation, teaching styles, soccer*

Introducción

En el ámbito del entrenamiento deportivo, el dominio por parte del entrenador de los estilos de enseñanza y de los componentes psicológicos que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje es de vital importancia a la hora de conseguir que el deportista no abandone la actividad física por desmotivación.

Estudios previos muestran la importancia de la Teoría de la Autodeterminación (postulada por Deci & Ryan, en 1985) a la hora de conseguir una adherencia positiva hacia la práctica deportiva. Esta teoría defiende la existencia de tres necesidades psicológicas básicas en

el deportista (de autonomía, de competencia y de relación con los demás), de cuyo grado de consecución dependerá el nivel de desarrollo de su motivación.

El objetivo de este estudio es relacionar los estilos de enseñanza utilizados por el entrenador/educador con el menor o mayor grado de desarrollo de la motivación del futbolista y relacionar el tipo de motivación predominante con la adherencia a la práctica del fútbol.

Antecedentes y estado actual del tema

La psicología deportiva es de suma importancia a la hora de comprender los procesos cognitivos que entran

en juego en un niño o adolescente en el momento en que se enfrenta a un ejercicio o tarea motriz. El conocimiento de esta actividad a nivel mental que se desarrolla durante la práctica físico-deportiva, así como de sus factores condicionantes, nos permitirá planificar y programar las estrategias más precisas a la hora de buscar una adherencia positiva de nuestros deportistas en la práctica de una determinada modalidad (Monacis, Estrada, Sinatra, Tanucci, & De Palo, 2013).

La relación de algunas de estas variables se ha estudiado ya previamente tanto en el ámbito de la educación física, como en el ámbito de la iniciación deportiva. Así, en el contexto de la clase de educación física, se ha estudiado desde el nivel de motivación predominante en dicho profesorado en función de los estilos de enseñanza que emplean (Vello et al., 2012); o el predominio de motivación intrínseca, extrínseca o desmotivación entre este alumnado (De la Cruz, Pino, Diaz, & Romero, 2011; Grastén, Jaakkola, Liukkonen, Watt, & Yli-Piipari, 2012; Moreno, Cervelló, Huéscar, Belando, & Rodríguez, 2013; Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen, & Nurmi, 2009).

Por su parte, en el ámbito de la iniciación deportiva, encontramos estudios que relacionan el tipo de motivación que desarrolla el adolescente con su la adherencia o no a la práctica de su deporte (García, Sánchez, Leo, Sánchez & Amado, 2011; Granero, Gómez, Baena, Abalde, & Rodríguez, 2012; Ngien-Siong, Khoo, & Wah-Yun, 2012; Sánchez-Oliva et al., 2010, 2011). En algunos de estos estudios, incluso encontrándose diferencias entre modalidades deportivas colectivas como el voleibol, el balonmano, el baloncesto y el fútbol (Sánchez-Oliva et al., 2011)

No obstante, el interés de nuestra investigación residirá en buscar una relación entre los estilos de enseñanza utilizados por el entrenador asociados a cualificación (¿los domina o no en función de su nivel de formación?) y el desarrollo de la autodeterminación en el jugador como requisito indispensable y base para su continuidad en el equipo. En la revisión bibliográfica, se han encontrado estudios que analizan estas variables por separado (Abad, Giménez, Robles & Rodríguez, 2011), pero ninguno específico que profundice en la asociación entre la formación, los estilos de enseñanza y las variables psicológicas motivacionales que se desarrollan en el jugador.

Fundamentos teóricos, objetivos e hipótesis

La Teoría de la Autodeterminación de Deci & Ryan (1985), postula tres necesidades psicológicas como innatas y esenciales: las necesidades de autonomía (DeCharms, 1968; Deci, 1975. Citados por Ryan & Deci, 2000); de competencia (Harter, 1978; White, 1963. Citados por Ryan & Deci, 2000) y de relación con los demás (Baumeister & Leary, 1995; Reis, 1994. Citados por Ryan & Deci, 2000).

Dicha teoría por tanto, lo que busca es establecer una clasificación de los recursos personales internos de cada sujeto en la búsqueda de estos objetivos. Para ello, establece inicialmente tres niveles motivacionales: la motivación intrínseca, la extrínseca y la desmotivación. La motivación intrínseca se define como el propio interés que muestra el sujeto por el propio proceso de aprendizaje, fomentándose así su creatividad. Por su parte, la motivación extrínseca es aquella que tiene como objetivo la consecución de resultados.

No obstante, no se trata de compartimentos estancos. Ryan & Deci (2000), postulan estos procesos cognitivos dentro de un continuo que oscila desde la motivación intrínseca hasta la desmotivación. De esta forma, desde un extremo motivacional al otro y en el punto intermedio, estos autores establecen 3 subcategorías dentro de la motivación extrínseca: la motivación extrínseca regulada a través de la identificación (el jugador dará un valor a la tarea en la búsqueda de una meta); la motivación extrínseca introyectada (el sujeto ejecutará una conducta simplemente para evitar situaciones de culpabilidad o para la satisfacción de parámetros ego); y la motivación extrínseca externa (ubicada en el otro extremo y etapa contigua a la desmotivación, donde la aparición de una conducta simplemente estará motivada por una demanda o recompensa externa al propio deportista).

Una vez definidos y comprendidos los estadios motivacionales que debemos tener en cuenta a la hora de diseñar un entrenamiento, tarea o ejercicio para nuestros jugadores; es importante también el hecho de hacer hincapié en el peso que tiene la formación y el dominio de los estilos comunicativos por parte del entrenador a la hora de conseguir que el niño u adolescente se entusiasme por la actividad física que realiza. Muska Mosston (1981. Citado por Curtner-Smith, Todorovich, McCaughy, & Lacon, 2001), clasificó los estilos de enseñanza en dos grupos principales: reproductivos y productivos. Los estilos reproductivos fueron definidos como aquellos más rígidos, basados en la imitación o en la ejecución de instrucciones o premisas, donde el papel cognitivo del deportista se basaría por tanto en la mera reproducción de un modelo. Dentro de este grupo encontraríamos una subdivisión de enseñanza de cinco estilos: el que se basa

en las órdenes, en la tarea, en la enseñanza recíproca, en la individual y la basada en grupos. Por otra parte, dentro de los estilos productivos, se encontrarían aquellos más flexibles, donde se le dará un mayor margen y autonomía al deportista en la toma de decisiones, lo que lo llevará a una mayor implicación cognitiva, y por tanto a un mayor desarrollo de la motivación hacia la propia tarea. El descubrimiento guiado, resolución de problemas y la creatividad serían los pilares que sustentarían esta propuesta de enseñanza-aprendizaje.

En este marco teórico, hemos encontrado estudios que avalan la importancia del uso de estilos de enseñanza participativos o productivos que promuevan la autonomía en el alumnado como base para el desarrollo de su motivación intrínseca hacia la actividad (Vello et al., 2012).

El objetivo general de nuestro estudio no es otro que establecer la importancia de la relación entre las técnicas pedagógicas utilizadas por los entrenadores y el desarrollo de la motivación en sus jugadores. Del mismo modo, las hipótesis que planteamos son las siguientes: 1) H_0 = jugadores con puntuaciones más elevadas de motivación intrínseca presentan mayores porcentajes de asistencia a los entrenamientos. 2) H_0 = estilos de enseñanza participativos o productivos presentan valores más elevados de motivación intrínseca en los jugadores.

Material y métodos

Emplazamiento o ámbito

Se trata de un estudio multicéntrico con recogida de datos en las instalaciones deportivas de entrenamiento de cada uno de los equipos que fueron evaluados. La recogida de datos se desarrolló durante los meses de mayo y junio de 2014.

Diseño e instrumentos empleados en la obtención de datos

Nos hemos apoyado en una metodología observacional y de carácter cuantitativo. Se trata de un estudio descriptivo de asociación cruzada, puesto que se ha analizado la relación entre dos o más variables de una población en un momento del tiempo. Los entrenadores fueron entrevistados realizándose las tres preguntas siguientes: *¿Qué titulaciones tienes relacionadas con el fútbol?*, *¿Cuántas temporadas tienes de experiencia como entrenador de fútbol?* y *¿En qué categorías?*; gracias a ello conseguimos encuadrarlos por nivel formati-

vo. Durante la entrevista, aprovechamos para solicitar a los entrenadores un registro de asistencia de las últimas diez sesiones de entrenamiento correspondiente al último mes de la temporada. Del mismo modo, se observó una fracción de sesión de entrenamiento de cada equipo de 60 minutos de duración. Para ello, se elaboró una hoja de registro propia en función de las descripciones de los diferentes estilos de enseñanza propuestos por Muska Mosston, apoyándonos en el Instrument For Identifying Teaching Styles, IFITS (Curtner-Smith et al., 2001). Así, cada 20 segundos registramos mediante una letra (asociada a cada estilo) el estilo de enseñanza utilizado en ese justo momento de la sesión, en base a estos 8 estilos de enseñanza enumerados en la fundamentación teórica de este estudio. A los momentos de registro donde no existía actividad, denominado tiempo de gestión, se le otorgó otro símbolo ($\emptyset$). Como tiempo de gestión se consideraron los periodos de tiempo utilizados para descansar y/o hidratarse; tiempo de organización para la colocación de conos, picas o cualquier otro material deportivo; etc).

En segundo lugar, a los jugadores se les facilitó la versión traducida por Balaguer, Castillo y Duda (2007), del cuestionario Sport Scale Motivation, SMS-28 (Pelletier et al., 1995. Citados por Nuñez, Martín, Navarro, & González, 2006), para evaluar sus niveles de motivación. El SMS-28 es un cuestionario que recoge 28 afirmaciones, todas ellas en respuesta a la misma pregunta: *¿Por qué participas en tu deporte?* Los 28 ítems son calificados por los sujetos en una escala Likert de 1 a 7, que se traduce desde un valor de total desacuerdo (No tiene nada que ver conmigo = 1); hasta un valor de total acuerdo (Se ajusta totalmente a mí = 7). La interpretación de dicho cuestionario se clasifica en 7 factores diferentes, cada uno de ellos representados por 4 de los ítems, siempre distribuidos de forma aleatoria y no consecutiva. De esta forma, los factores (o dimensiones motivacionales) que se evalúan a través del SMS-28 son: la motivación intrínseca para conocer (ítems: 2, 4, 23 y 27); la motivación intrínseca para experimentar estimulación (ítems: 1, 13, 18 y 25); la motivación intrínseca para conseguir cosas (ítems: 8, 12, 15 y 20); la motivación extrínseca de regulación identificada (ítems: 7, 11, 17 y 24); la motivación extrínseca de regulación introyectada (ítems: 9, 14, 21 y 26); la motivación extrínseca de regulación externa (ítems: 6, 10, 16 y 22) y la no motivación o desmotivación (ítems: 3, 5, 19 y 28). Para su corrección, se ha realizado la media aritmética de los ítems pertenecientes a una misma dimensión. En base a la teoría revisada, hemos obviado las subdivisiones de la

Clubes	Titulación	Experiencia	Categorías
Punta del Caimán	TD nivel II	3 temporadas	Cadete y juvenil
A.D. Santa Marta	TD nivel I	10 temporadas	Infantil, cadete y juvenil
A.D. Cartaya	TD nivel I	10 temporadas	Benjamín, alevín, infantil y juvenil
C.D. Atco. Castillejos	Ninguna	6 temporadas	Benjamín, alevín e infantil

◀ **Tabla 1.** Nivel de titulación y experiencia en la dirección de equipos de los entrenadores evaluados

motivación intrínseca, estableciendo la media aritmética de forma conjunta de los 12 ítems pertenecientes de los tres factores de motivación intrínseca.

Los requisitos legales y éticos se cumplieron a través de una nota informativa facilitada tanto a representantes del club, entrenadores y jugadores, aclarando en primera persona todas las dudas que pudieron surgir. Este paso se realizó siempre antes a la realización de las entrevistas, cuestionarios y registros mediante fichas de observación.

Sujetos del estudio

Contamos con la participación de 4 entrenadores y 65 jugadores, seleccionados mediante muestreo aleatorio entre clubes de fútbol base de la provincia de Huelva. Se evaluaron jugadores y entrenadores de la Unión Deportiva Punta del Caimán ($n = 17$); Agrupación Deportiva Cartaya ($n = 16$); Asociación Deportiva Santa Marta ($n = 16$) y Club Deportivo Atlético Castillejos ($n = 16$). Todos los jugadores son nacidos entre el 1 de enero de 1995 y el 31 de diciembre de 2001, y tienen edades comprendidas entre los 12 y 19 años.

Variables principales

Como variables de nuestro estudio, en la hipótesis nula 1 (H_0 = jugadores con puntuaciones más elevadas de motivación intrínseca presentan mayores porcentajes de asistencia a los entrenamientos), como variable independiente se utilizaron las puntuaciones de la motivación intrínseca (MI), motivación extrínseca (ME) y sus tres subcategorías: regulación externa (RE), regulación identificada (RI.1) y regulación introyectada (RI.2), de cada jugador en base a sus respuestas en el SMS-28; mientras que la variable dependiente fue el número de asistencia a los entrenamientos (durante las 10 últimas sesiones de la temporada) Por su parte, en el contraste de la hipótesis nula 2 (H_0 = estilos de enseñanza participativos o productivos presentan valores más elevados de motivación intrínseca en los jugadores) como variables independientes utilizamos la formación del entrenador y los estilos de enseñanza utilizados. Como variables dependientes,

consideramos los niveles de motivación intrínseca (MI) y de motivación extrínseca (ME) en base a sus respuestas en el SMS-28.

Análisis de datos

Para el análisis estadístico de los datos hemos utilizado el *software* SPSS Statistics 19.0. Los datos relativos a la estadística descriptiva se presentarán a continuación mediante medias $\pm$ desviaciones estándar (DE) y tablas de frecuencia. Se han llevado a cabo análisis estadísticos bivariantes de correlación y regresión (coeficiente de correlación de Pearson) entre las variables estudiadas; y pruebas de contraste de las hipótesis planteadas: pruebas t de Student y Anova.

Resultados

Estadísticos descriptivos

Observamos, tras las entrevistas realizadas, que tan solo un entrenador tenía terminado el ciclo final conducente a la titulación de técnico deportivo en fútbol (nivel II), dos habían cursado el ciclo inicial (nivel I) y uno no poseía titulación alguna. (Tabla 1)

Los resultados de la comparativa de las medias de todos los jugadores evaluados ($n = 65$), de los dos componentes principales de la motivación, nos mostraron una mayor predisposición al entrenamiento por interés en la propia tarea (μ de la motivación intrínseca = 5,69; $dt = 0,83$), sobre el interés por ego o recompensa (μ de la motivación extrínseca = 4,84; $dt = 1,12$). En relación con la desmotivación, nos mostró una media muy inferior ($\mu = 2,60$; $dt = 1,24$). (Tabla 2)

	N	Media	Desv. típ.	Varianza
Motivación intrínseca (MI)	65	5,69	,83	,68
Motivación extrínseca (ME)	65	4,84	1,12	1,25
Desmotivación	65	2,60	1,24	1,54
N válido (futbolistas)	65			

▲ **Tabla 2.** Estadísticos descriptivos. Medias de los niveles motivacionales de los futbolistas

	N	Media	Desv. típ.	Varianza
Motivación extrínseca (ME)	65	4,84	1,12	1,25
Regulación identificada (RI.1)	65	4,92	1,32	1,73
Regulación introyectada (RI.2)	65	5,09	1,21	1,46
Regulación externa (RE)		4,52	1,41	1,98
N válido (futbolistas)	65			

Tabla 3. Estadísticos descriptivos. Subcategorías de la motivación extrínseca

Núm. asistencias	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
5	2	3,1	3,1	3,1
6	2	3,1	3,1	6,2
7	5	7,7	7,7	13,8
8	6	9,2	9,2	23,1
9	9	13,8	13,8	36,9
10	41	63,1	63,1	100,0
Total	65	100,0	100,0	

Tabla 4. Tabla de frecuencia por número de entrenamientos. Porcentaje de asistencia

En el análisis de los niveles de la motivación extrínseca, ordenadas en su continuo desde un extremo derecho, adyacente a la motivación intrínseca y el otro izquierdo, donde situaríamos la desmotivación, obtenemos que la regulación introyectada (RI.2) posee la media superior (μ RI.2 = 5,09; $dt = 1,21$), por lo se postula una mayor motivación o predisposición a la asistencia y participación en los entrenamientos en el hecho de evitar situaciones de culpabilidad (que el entrenador nos riña) o

por una posible búsqueda de reconocimiento social. En la comparativa con la motivación intrínseca (MI), vemos valores medios aún inferiores, siendo por tanto el primer motivo para la práctica de nuestra muestra el propio disfrute por la práctica del fútbol. (Tabla 3)

En la tabla 4 describimos en forma de frecuencia los porcentajes válidos y porcentajes acumulados de asistencia del total de futbolistas evaluados a los últimos 10 entrenamientos. Vemos que un 63,1 % de los jugadores asistió al 100 % de los entrenamientos. En contraposición, ningún jugador asistió a menos de la mitad (cinco) de los entrenamientos. Por tanto, las cifras de adherencia al entrenamiento pueden ser valoradas como elevadas.

Se realizaron un total de 180 registros del estilo de enseñanza empleado (cada 20 segundos) por cada sesión y entrenador. Los datos de la tabla 5 reflejan cómo el estilo de enseñanza más repetido fue la resolución de problemas ($\mu = 61,75$), encuadrado dentro de los estilos productivos. Cuatro de los estilos de enseñanza categorizados por Muska Mosston no fueron utilizados en ningún momento. Finalmente, el tiempo sin práctica destinado para la organización, gestión y/o explicaciones por parte del técnico supuso un total de 14,92 minutos de promedio atendiendo a la media de registros cuantificados como tiempo de gestión ($\mu = 44,75$), aunque la desviación típica ($dt = 20,93$) nos indica que hay una gran variabilidad en el tiempo invertido para la gestión entre las cuatro sesiones registradas. (Tabla 5)

Estadística bivalente

Para el contraste de las dos hipótesis planteadas en base a la fundamentación teórica, hemos realizado

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Enseñanza basada en el comando	4	0	41	20,50	23,67
Enseñanza basada en la tarea	4	15	85	42,00	31,12
Enseñanza recíproca	4	0	0	,00	,00
Aprendizaje individual	4	0	44	11,00	22,00
Aprendizaje por grupos	4	0	0	,00	,00
Descubrimiento guiado	4	0	0	,00	,00
Resolución de problemas	4	4	124	61,75	58,71
Creatividad	4	0	0	,00	,00
Tiempo de gestión	4	32	76	44,75	20,93
N válido (entrenadores)	4				

Tabla 5. Estadísticos descriptivos. Registros de estilos de enseñanza. Media de utilización de cada estilo por los técnicos

Clubes	Estilos reproductivos (%)	Estilos productivos (%)	Tiempo de gestión (%)
C.D. Punta del Caimán	13,33	68,89	17,78
A.D. Santa Marta	55,56	2,22	42,22
A.D. Cartaya	24,44	55,00	20,56
C.D. Atco. Castillejos	70,00	11,11	18,89

Tabla 6. Distribución porcentual de la sesión en utilización de estilos de enseñanza y tiempo de gestión

correlaciones para establecer el modo en que las variables independientes: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación; explican la asistencia a los entrenamientos (como variable dependiente), para todo ello hemos utilizado el coeficiente de correlación de Pearson. Del mismo modo, hemos realizado test de contraste (Anova) para ver si existen diferencias significativas en las medias comparadas de la motivación intrínseca entre los jugadores de los cuatro equipos. La prueba *t* de Student ha sido utilizada en la comparación de las medias de dos muestras independientes agrupando los equipos por el criterio de uso predominante de estilos productivos o reproductivos, obteniéndose los resultados expresados en la *tabla 6*.

Al relacionar la variable “asistencia a los 10 últimos entrenamientos” con los grandes grupos motivacionales y desmotivación, vemos una muy débil correlación con: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación. Se aprecia una ligera, pero mayor correlación con la motivación intrínseca ($R = 0,223$), sin llegar a ser significativa ($p = 0,074$). (*Tabla 7*)

La variable “asistencia a los últimos 10 entrenamientos”, en su análisis de correlación con las tres subcategorías de la motivación extrínseca, se correlaciona con una cierta significación ($p = 0,018$) con la regulación identificada ($R = 0,294$), valorando los propios jugadores su entrenamiento como medio para la consecución de sus objetivos deportivos. No se encontró significación ($p > 0,05$) en la correlación planteada entre la asis-

	MI	ME	Desmotivación
Correlación de Pearson	,223	,143	-,074
Sig. (bilateral)	,074	,256	,560
N (futbolistas)	65	65	65
* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.			

Tabla 7. Correlaciones de la variable “asistencia a los últimos 10 entrenamientos” con las variables motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación percibida

tencia a los entrenamientos y los niveles de motivación intrínseca que nos permitan contrastar nuestra hipótesis. Por tanto, y en base a los resultados, rechazamos la segunda hipótesis nula (H_0 = jugadores con puntuaciones más elevadas de motivación intrínseca presentan mayores porcentajes de asistencia a los entrenamientos). (*Tabla 8*)

Comprobamos en la *tabla 9* que los resultados nos indican justamente lo contrario a lo planteado en la hipótesis nula 2 (H_0 = estilos de enseñanza participativos o productivos presentan valores más elevados de motivación intrínseca en los jugadores). Las sesiones donde existió un predominio del uso de estilos de enseñanza productivos por parte de los entrenadores han mostrado un menor desarrollo de la motivación intrínseca ($\mu = 5,56$; $dt = 0,84$) que las sesiones donde ha existido un predominio del uso de estilos de enseñanza reproductiva ($\mu = 5,83$; $dt = 0,80$).

	ME	RI.1	RI.2	RE
Correlación de Pearson	,143	,294*	-,017	,081
Sig. (bilateral)	,256	,018	,893	,521
N (futbolistas)	65	65	65	65
* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.				

Tabla 8. Correlaciones de la variable “asistencia a los últimos 10 entrenamientos” con las subcategorías de la motivación extrínseca percibida en los futbolistas

Estilos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Productivos	33	5,56	,84	,15
Reproductivos	32	5,83	,80	,14

Tabla 9. Medias de motivación intrínseca agrupadas por estilos predominantes en la sesión

		Prueba T para la igualdad de medias	
		t	Sig. (bilateral)
Motivación intrínseca (MI)	Se han asumido varianzas iguales	-1,333	,187

Tabla 10. Prueba t de Student para comparar las medias de las dos muestras (estilos productivos y reproductivos)

Clubes	N	Media	Desviación típica
C.D. Punta del Caimán	17	5,59	,82
A.D. Cartaya	16	5,52	,87
A.D. Santa Marta	16	5,88	,93
C.D. Atlético Castillejos	16	5,79	,68
Total (futbolistas)	65	5,69	,83

Tabla 11. Anova para la comparación de medias de la motivación intrínseca entre los jugadores de los cuatro clubes

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,301	3	,434	,625	,602
Intra-grupos	42,323	61	,694		
Total	43,623	64			

Tabla 12. Nivel de significación de las medias de motivación intrínseca entre los jugadores de los cuatro clubes

Realizamos la prueba *t* de Student para comparar las medias de las dos muestras independientes y obtenemos un nivel de significación de $p = 0,187$. Al ser $p > 0,05$, debemos aceptar que no hay diferencias significativas entre las medias de los grupos y que estos siguen una distribución normal. Esto nos lleva a rechazar la hipótesis nula 2. (Tabla 10)

Finalmente, realizamos el test Anova para la comparar las medias de motivación intrínseca entre los jugadores de los cuatro clubes, encontrándose una $p = 0,602$. Por tanto, y al ser $p > 0,05$, podemos concluir que no hay diferencias significativas entre las medias de los cuatro clubes. (Tablas 11 y 12)

Discusión

Como se comentaba al principio de este trabajo, el objetivo principal del mismo era analizar la relación existente entre las técnicas pedagógicas que entran en

juego en un ámbito de aprendizaje deportivo y el desarrollo de la motivación de los propios deportistas. Queríamos saber si el propio clima percibido por los futbolistas tenía alguna incidencia en sus niveles de autodeterminación, lo cual los llevaría a una mayor adherencia al entrenamiento.

La importancia del uso de unos estilos de enseñanza sobre otros surge de la fundamentación teórica basada en que estilos productivos desarrollan una mayor autodeterminación y consecuentemente mayores niveles de motivación y adherencia. Esto es así debido a que a través del uso de estilos productivos o participativos, el deportista juega un papel protagonista sobre la tarea, siendo su implicación a nivel mental (en la toma de decisiones) máximo. Es decir, el jugador se siente partícipe de su propio progreso. En esta línea, se han encontrado mayores niveles de desarrollo de la motivación intrínseca en estrategias pedagógicas centradas en la tareas sobre aquellas estrategias orientadas hacia el ego (Sánchez-Oliva et al., 2010; Grastén et al., 2012). No obstante, los resultados de esta investigación contradicen esta teoría, ya que no hemos encontrado una evidencia significativa en la relación entre estilos productivos y desarrollo de la motivación intrínseca. Al contrario, se observó un mayor desarrollo de la motivación intrínseca en aquellos jugadores que habían recibido un mayor número de instrucciones de carácter reproductivo.

Esta focalización en el desarrollo de la motivación intrínseca la hacemos en base a la importancia teórica que cobra esta dimensión de la motivación en el desarrollo de autodeterminación en algunos estudios (Sánchez-Oliva et al., 2010; Moreno et al., 2013). Pese a ello, no debemos olvidar que un óptimo desarrollo de la motivación extrínseca y de todos sus estadios también es necesario para el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás (Deci & Ryan, 1985; Yli-Piipari et al., 2009). Desde este punto de vista, nuestros resultados nos muestran unos niveles de desarrollo de la motivación intrínseca y extrínseca muy elevados con respecto a la desmotivación en todos los jugadores evaluados. Todo esto independientemente del estilo de enseñanza recibido. Lo cual, además de positivo, confirma esta teoría.

Estos resultados obtienen más validez si tenemos en cuenta los altos niveles de asistencia a los entrenamientos de todos los futbolistas evaluados, donde más de un 60 % asistió a la totalidad de los entrenamientos y tan sólo un escaso porcentaje de la muestra asistió exclusivamente a la mitad de las sesiones.

Pese a no extraer –en concordancia con nuestra hipótesis planteada–, resultados concluyentes sobre una mayor importancia de la motivación intrínseca hacia la propia tarea en la búsqueda de la adherencia al entrenamiento, se nos plantea la necesidad por parte del entrenador de cuidar aspectos motivacionales dirigidos a otros elementos del clima motivacional de aprendizaje. Así, se desprende la necesidad de trabajar otros elementos, como lo son el fomento de las relaciones entre los propios futbolistas, lo que proporcionará más cohesión grupal que sin duda influirá en el propio proceso de aprendizaje. No obstante, la incidencia de estos otros factores no ha sido tomada en cuenta en nuestra investigación.

Otro aspecto a considerar es la importancia del factor edad en el desarrollo de unos niveles de la motivación sobre otros. Pocos estudios se han centrado en el análisis de las diferencias por edad y los hallazgos sobre este apartado han sido contradictorios. Dgelidis and Papaionannou (1999. Citados por Ngieng-Siong et al., 2012) encontraron, en el ámbito académico de la asignatura de educación física, que estudiantes más jóvenes tendían a un mayor desarrollo de la motivación intrínseca que estudiantes mayores. Sin embargo, Tuffey (2000. Citado por Nieng-Siong et al., 2012) presentó resultados inversos en dicha relación. En nuestro estudio, nos parece interesante considerar la edad, puesto que analizamos jugadores encuadrados en un rango de 7 años (desde los 12 a los 19). No encontramos en este sentido diferencias significativas en relación con la edad, siendo el grupo de jugadores infantiles (entre los 12 y 14 años), el grupo que presentó la segunda media más elevada de motivación intrínseca. Un equipo juvenil (Santa Marta) obtuvo puntuaciones ligeramente superiores. Por tanto, concluimos que en nuestro caso la edad tampoco ha sido una variable determinante como para sugerir una relación entre edad y tipo de motivación.

Finalmente y en cuanto a la regularidad y continuidad en la práctica deportiva (aspecto que más nos preocupa), los resultados encontraron únicamente una correlación con cierto grado de significación de la asistencia a los entrenamientos con la motivación extrínseca de regulación identificada. Este hallazgo nos sugiere que los futbolistas jóvenes valoraron la importancia de los entrenamientos como un medio para la consecución de sus objetivos personales. Para la explicación de este resultado, encontramos en un estudio donde se analizaban las diferencias entre modalidades deportivas (Sánchez-Oliva et al., 2011). En este estudio vieron cómo el fútbol, en comparativa con otros deportes, presentaba mayores ni-

veles de competitividad y con ello un mayor predominio en las orientaciones hacia el ego por parte de los jugadores. Esta mayor competitividad que rodea a este deporte tan mediático en nuestro país, puede explicar esta interpretación del entrenamiento como un medio y no como un fin en sí mismo.

Sobre las posibles limitaciones a tener en cuenta de este estudio, está la posible modificación de los patrones y conductas de comportamiento en la sesión por parte de los entrenadores ante el hecho de sentirse observados, lo que puede dar resultados irreales en cuanto a los estilos de enseñanza utilizados normalmente durante el resto de entrenamientos a lo largo de la temporada (cuando no se sienten observados). No obstante, ante ello se buscó evitar la planificación previa y condicionada del entrenamiento. Este objetivo se intentó conseguir no informando al entrenador del interés en registrar hasta el mismo día mediante comunicación telefónica en las horas previas. Tal vez, limitaciones en el nivel de significación de los resultados a la hora de contrastar las hipótesis puedan ser debidas a una muestra escasa de jugadores ($n = 65$) y aún más de entrenadores ($n = 4$). Sin embargo, la línea de investigación puede tener continuidad en estudios más profundos posteriores, ya que no hemos encontrado en la bibliografía ningún estudio que establezca un triple vínculo entre cualificación deportiva, estilos pedagógicos y adherencia positiva en el ámbito del fútbol.

Conclusiones

La utilización de estilos de enseñanza productivos o reproductivos no ha sido el único factor determinante y fundamental en el desarrollo de la motivación, por lo que posiblemente entran en juego otros factores que lo complementan. No obstante, la adherencia a la práctica deportiva se explica por un alto desarrollo de las distintas dimensiones (intrínsecas y extrínsecas) de la motivación, así como con un bajo nivel de desmotivación en el deportista. Por último, y pese a la escasa muestra de técnicos, parece evidente que el perfil formativo del entrenador de fútbol tiene repercusión sobre un mayor y mejor manejo de los estilos de enseñanza más participativos y de mayor implicación cognitiva del futbolista.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Abad, M. T., Giménez, F. J., Robles, J., & Rodríguez, J. M. (2011). Perfil, experiencia y métodos de enseñanza de los entrenadores de jóvenes futbolistas en la provincia de Huelva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (20), 21-25.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 197-207.
- Curtner-Smith, M. D., Todorovich, J. R., McCaughtry, N. A., & Lacom, S. A. (2001). Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 7(2), 177-190. doi:10.1177/1356336X010072005
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- De la Cruz, E., Pino, J., Díaz, A., & Romero, C. (2011). Physical fitness affects perceived value of Physical Education classes in children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1777-1781. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.342
- García, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., & Amado, D. (2011). Incidence of Self-Determination Theory of sport persistence. *International Journal of Sport Science*, 7(25), 266-276.
- Granero, A., Gómez, M., Baena, A., Abalde, J. A., & Rodríguez, N. (2012). Self-determined motivation in amateur handball. *RIDEP*, 33(1), 147-171.
- Grastén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sport Science and Medicine*, 11, 260-269.
- Monacis, L., Estrada, O., Sinatra, M., Tanucci, G., & de Palo, V. (2013). Self-determined Motivation, Sportpersonship, and Sport Orientation: a Mediation Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 461-467. doi:10.1016/j.sbspro.2013.08.878
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Huéscar, E., Belando, N., & Rodríguez, J. (2013). Motivational Profiles in Physical Education and Their Relation to the Theory of Planned Behavior. *Journal of Sport Science and Medicine*, 12, 551-558.
- Ngien-Siong, Ch., Khoo, S., & Wah-Yun, L. (2012). Self-Determination and Goal Orientation in Track and Field. *Journal of Human Kinetics*, 33, 151-161.
- Núñez, J. L., Martín, J., Navarro, J., & González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930. doi:10.2466/pms.102.3.919-930
- Pelletier, L. G., Fortier, M., Vallerand, R. J., Brière, N. M., Tuson, K. M., & Blais, M. R. (1995). The Sport Motivation Scale (SMS-28). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Sánchez, P., Amado, D., García, T., & Sánchez, D. (2010). Relationship between motivational climate created by coach regarding self-determined motivation and the involvement through the practice. *International Journal of Sport Science*, 6(20), 177-195.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Sánchez, P. A., & García, T. (2011). La modalidad deportiva como factor determinante de la motivación, el compromiso y la deportividad en adolescentes. *Movimiento Humano*, 1, 43-55.
- Vello, H., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Heszeráné, E., & Walantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sport Science and Medicine*, 11, 123-130.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Nurmi, J. E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 327-336.