



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

Competencias profesionales y necesidades formativas de los entrenadores y las entrenadoras de voleibol en edad escolar

Martina Kieling Rolim



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

Competencias profesionales y necesidades formativas de los
entrenadores y las entrenadoras de voleibol en edad escolar

Martina Kieling Rolim



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2023

Competencias profesionales y necesidades formativas de los entrenadores y las entrenadoras de voleibol en edad escolar

Doctorado en Actividad Física, Educación Física y Deporte

Facultad de Educación

Martina Kieling Rolim

Dirección

Dra. Teresa Lleixà Arribas

Dr. Enric M. Sebastiani Obrador

Agradecimientos

Es el momento de recordar a todas las personas que, de una forma u otra, han compartido el camino que me ha llevado a culminar esta tarea tan laboriosa y compleja, y al mismo tiempo, de gran importancia en mi vida. A cada uno de vosotros, os agradezco sinceramente.

En primer lugar, quiero agradecer a los profesionales que participaron voluntariamente en este estudio brindando su precioso tiempo y experiencia, cuyas contribuciones son inestimables. Desde aquellos que, desde un buen principio, sugirieron a los primeros participantes del estudio hasta los que colaboraron en la validación de los instrumentos, así como aquellos que accedieron a ser entrevistados y a los que completaron el cuestionario al final del estudio.

Quiero expresar mi agradecimiento especial a David López Tàpia, entrenador y director técnico del Club Voleibol Vall d'Hebron. Tu contribución a este estudio va más allá, ya que personificas a los buenos entrenadores de voleibol. Tu experiencia, conocimiento en la modalidad y tu profesionalismo han sido fuentes de inspiración y contribuyeron en momentos importantes de este trabajo. También quiero hacer una mención especial a Vicente, Javier, Montse, Albert, Adrián, Jordi, Toni, Xavi y Ángel (en memoria), por su tiempo y paciencia.

A lo largo de este trayecto que hemos compartido en esta tarea, quiero expresar mi gratitud hacia Enric M. Sebastiani, mi director de la tesis. Eres un profesor y profesional ejemplar que, con su pasión y el compromiso constante con la Educación Física, inspira entusiasmo. Te agradezco sinceramente por tu acogida, apoyo y valiosos consejos.

También quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi directora de tesis, Teresa Lleixà, cuya contribución ha sido inestimable. Teresa, tu sabiduría, amistad, experiencia magistral, profesionalismo y prontitud, desempeñaron un papel crucial en el éxito del resultado final de este proyecto.

Además, quiero expresar un agradecimiento conjunto a la Federación Catalana de Voleibol, a la presidenta Maribel Zamora y a Carlos García, responsable de formación, así como a la Real Federación Española de Voleibol, con un reconocimiento especial a Cristóbal García (en memoria).

A aquellos que colman mi vida de amor y felicidad, a toda mi familia, con especial cariño a Vicente, Enzo y Anna. Vicente, con tu paciencia, comprensión y profunda compasión, me has apoyado en los momentos de debilidad, permaneciendo a mi lado hasta el final. También quiero destacar a Estêvão, mi querido sobrino, que realizó una contribución significativa en la creación de la página web que aloja el cuestionario de este estudio. Tu dedicación, determinación y, sobre todo, amor, desempeñaron un papel fundamental en todo el proceso. Estoy segura que llegarás muy lejos en cualquier cosa que decidas realizar. Amo a todos vocês!

A aquellos que contribuyeron de manera más técnica, pero voluntaria, quiero agradecer a Vicenta González, Felipe Goerdert y Vera Pereira.

A todos mis compañeros y compañeras de trabajo a lo largo de este recorrido, expreso mi especial agradecimiento a los del departamento de Didácticas Aplicadas y de toda la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Además, agradezco a los colegas de diferentes universidades y clubes por los que he pasado. También un agradecimiento especial a mis estudiantes y deportistas quienes han contribuido a mi crecimiento tanto profesional como personal.

También quiero agradecer a los colegas de Brasil que me han apoyado y acompañado en esta caminata. Al Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE) de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), por su constante hospitalidad, cuando la he necesitado. A Juarez Nascimento por continua mentoría a lo largo de mi carrera académica y profesional, y más recientemente, a Michel Milistetd por su destacado liderazgo como persona e investigador al frente de este grupo de investigación.

No puedo dejar de mencionar a mis amigas y amigos, tanto aquellos que están cerca como los que se encuentran al otro lado del océano. Han estado a mi lado en mi día a día, escuchándome, distrayéndome, apoyándome, riñéndome y motivándome.

¡Gracias!

Gràcies!

Obrigada!

Resumen

El objetivo del estudio es identificar cuales son las competencias profesionales y las necesidades formativas de entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar. En el estudio, primero se identifican las competencias profesionales de estos profesionales, se analiza la importancia atribuida a las mismas, se evalúa el grado del dominio percibido, se analiza el modelo de formación de entrenadores y entrenadoras deportivos en España y su perfil sociodemográfico, y se identifican las principales necesidades formativas. Posteriormente, en base a estos resultados, se establecen directrices para mejorar la formación de estos profesionales. El estudio se divide en dos etapas: una exploratoria que incluye una revisión bibliográfica y entrevistas a entrenadores y entrenadoras expertos en voleibol, y una etapa descriptiva, que consiste en la aplicación del Cuestionario de valoración de las competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar, a una muestra de estos profesionales de toda España. Para el tratamiento de los datos cualitativos se realiza el análisis de contenido y la categorización de las respuestas. Para el análisis de los datos cuantitativos se utiliza estadística descriptiva e inferencial para datos no paramétricos, con un intervalo de confianza de 95%. Como resultado, se identifican un total de 43 competencias profesionales agrupadas en 7 dimensiones. Los participantes del estudio son en su mayoría hombres con amplia experiencia en la modalidad y titulación federativa, pero con formación académica fuera del ámbito de la actividad física y el deporte. Se encuentra que todas las competencias profesionales son importantes para la labor de estos profesionales y son percibidas con un buen grado de dominio, aunque se identifican márgenes de mejora. El estudio sobre el modelo de formación y el perfil sociodemográfico de los entrenadores y entrenadoras señala aspectos positivos, áreas de mejora y potencialidades. Las principales necesidades formativas se centran en dimensiones y competencias que muestran mayor brecha entre su importancia y el dominio percibido, así como aquellas que presentan directamente menor dominio y reciben mayor importancia, entre otras indicadas por los participantes del estudio. Entre las recomendaciones para mejorar la formación, se destacan la personalización de la formación, organización menos tradicional de los bloques de contenidos, acciones tutoriales y formación continuada obligatoria no vinculada. Se sugiere también reflexionar sobre la valorización profesional de este colectivo, especialmente de las entrenadoras. Finalmente, se subraya la importancia de abordar estas competencias y necesidades formativas para garantizar una experiencia deportiva enriquecedora y formativa para los jóvenes deportistas.

Palabras-clave: Entrenador de voleibol; Deporte escolar; Desarrollo Profesional; Formación continuada; Competencia profesional.

Resum

L'objectiu de l'estudi és identificar les competències professionals i les necessitats formatives d'entrenadors i entrenadores de voleibol involucrats en l'esport a l'edat escolar. Per aconseguir-ho, l'estudi identifica en primer lloc les competències professionals d'aquests professionals, n'analitza la importància que se'ls va atribuir, n'avalua el grau de domini percebut, examina el model de formació dels entrenadors i entrenadores esportius a Espanya juntament amb el seu perfil sociodemogràfic, i n'identifica les principals necessitats formatives. Posteriorment, basant-se en aquests resultats, s'estableixen directrius per millorar la formació d'aquests professionals. L'estudi es divideix en dues etapes: una exploratòria que inclou una revisió bibliogràfica i entrevistes amb entrenadors i entrenadores experts en voleibol, i una etapa descriptiva que implica l'aplicació del Qüestionari d'avaluació de les competències professionals dels entrenadors i entrenadores de voleibol en edat escolar a una mostra d'aquests professionals de tot l'Estat espanyol. Les dades qualitatives s'analitzen mitjançant l'anàlisi de contingut i la categorització de les respostes, mentre que les dades quantitatives s'analitzen mitjançant estadístiques descriptives i inferencials per a dades no paramètriques, amb un interval de confiança del 95%. Com a resultat, s'identifiquen un total de 43 competències professionals agrupades en 7 dimensions. Els participants de l'estudi són principalment homes amb una àmplia experiència amb la modalitat de voleibol i una certificació federativa, però amb formació acadèmica fora de l'àmbit de l'Activitat Física, Educació Física i Esports. Es troba que totes les competències professionals són importants per a la feina d'aquests professionals i es perceben amb un bon grau de domini percebut, encara que s'identifiquen àrees de millora. L'estudi sobre el model de formació i el perfil sociodemogràfic d'entrenadors i entrenadores destaca aspectes positius, àrees de debilitats i potencialitats. Les principals necessitats formatives se centren en dimensions i competències que presenten una diferència més gran entre la seva importància i el domini percebut, així com aquelles que directament obtenen un domini percebut més baix i puntuacions d'importància més altes, entre altres factors assenyalats pels participants de l'estudi. Les recomanacions per millorar la formació inclouen una formació personalitzada, una organització menys tradicional dels blocs de continguts, accions tutorialis i formació continuada obligatòria no vinculada. També se suggereix reflexionar sobre el reconeixement professional d'aquest grup, especialment pel que fa a les entrenadores. Finalment, es destaca la importància d'abordar aquestes competències i necessitats de formació per garantir una experiència esportiva enriquidora i educativa per als joves esportistes.

Paraules clau: Entrenador de voleibol; Esport escolar; Desenvolupament professional; Formació continuada; Competència professional.

Resumo

O objetivo do presente estudo é identificar as competências profissionais e as necessidades de formação dos treinadores e treinadoras de voleibol envolvidos no esporte em idade escolar. Para alcançar esse objetivo, o estudo identifica, primeiro, as competências profissionais desses treinadores, analisa a importância que lhes é atribuída, avalia o grau de domínio percebido, examina o modelo de formação para treinadores e treinadoras esportivos na Espanha, juntamente com seu perfil sociodemográfico, e identifica as principais necessidades de formação. Posteriormente, com base nos resultados coletados, se estabelecem diretrizes para melhorar a formação desses profissionais. O estudo é dividido em duas etapas: uma exploratória, que inclui revisão bibliográfica e entrevistas com treinadores e treinadoras com experiência relevante em voleibol; e uma etapa descritiva, que envolve a aplicação do Questionário de Avaliação das Competências Profissionais dos treinadores e treinadoras de voleibol em idade escolar a uma amostra desses profissionais em toda a Espanha. A análise dos dados qualitativos dá-se através da análise de conteúdo e categorização das respostas, enquanto os dados quantitativos são analisados com base em estatísticas descritivas e inferenciais para dados não paramétricos, com um intervalo de confiança de 95%. Como resultado, estão identificadas um total de 43 competências profissionais, agrupadas em 7 dimensões. Os participantes do estudo são, em sua maioria, homens com ampla experiência na modalidade de voleibol e certificação federativa, mas com formação acadêmica fora do âmbito da Atividade Física, Educação Física e Esportes. Se constata que todas as competências profissionais são importantes para o trabalho desses profissionais e são percebidas com um bom domínio, apesar da identificação de áreas de melhoria. O estudo sobre o modelo de formação e o perfil sociodemográfico de treinadores e treinadoras destaca aspectos positivos, áreas de fraquezas e potencialidades. As principais necessidades de formação se concentram nas dimensões e competências que apresentam uma lacuna maior entre a sua importância e o domínio percebido, bem como aquelas que revelam, diretamente, um domínio percebido mais baixo e as com pontuações de importância mais altas, entre outros fatores mencionados pelos participantes do estudo. Entre as recomendações para melhorar a formação, incluem-se formação mais personalizada, organização menos tradicional dos blocos de conteúdo, ações tutoriais e formação contínua obrigatória não vinculativa. Também sugere-se refletir sobre o reconhecimento profissional desse grupo, especialmente no que tange às treinadoras. Por fim, destaca-se a importância de abordar essas competências e necessidades formativas para garantir uma experiência esportiva enriquecedora e educacional para os jovens atletas.

Palavras-chave: Treinador de voleibol; Esporte escolar; Desenvolvimento profissional; Formação contínua; Competência profissional.

Abstract

The aim of the study is to identify the professional competencies and formative needs of volleyball coaches involved in school-age sports. The study first identifies the professional competencies of these coaches, analyses the importance attributed to them, and evaluates the level of perceived command of them. It then examines the training model for sports coaches in Spain along with their sociodemographic profile and identifies the main training needs. Subsequently, based on these results, guidelines are established to enhance the training of these professionals. The study is divided into two stages: an exploratory stage that includes a literature review and interviews with expert volleyball coaches, and a descriptive stage that involves the administration of the Questionnaire of assessment of the professional competencies of school-age volleyball coaches to an intentional sample of those professionals from across Spain. Qualitative data are analysed using content analysis and categorization, while quantitative data are analysed using descriptive and inferential statistics for non-parametric data, with a 95% confidence interval. As a result, a total of 43 professional competencies grouped into 7 dimensions are identified. The study participants are mostly male with extensive experience in the volleyball field and federative certification, but with academic backgrounds outside the field of Physical Activity, Physical Education and Sports. It is found that all professional competencies are important for the work of these professionals and are perceived with a good level of command, although areas for improvement are identified. The study about the coach training model and the sociodemographic profile highlights positive aspects, weaknesses areas and potentialities. The primary training needs focus on dimensions and competencies that exhibit a greater gap between their importance and perceived command, as well as those with lower perceived command and those with higher importance ratings, among other factors mentioned by the study participants. Recommendations for improving training include personalized training, a less traditional organization of training blocks, tutorial actions, and mandatory non-binding continuous training. It is also suggested to reflect on the professional recognition of this group, especially for female coaches. Finally, the importance of addressing these competencies and training needs to ensure an enriching and educational sports experience for young athletes is emphasized.

Keywords: Volleyball coach; School-aged sports; Professional development; Continuous training; Professional competence.

Notas de aclaración

Nota sobre el tratamiento de género en el redactado de la tesis

En el presente trabajo se ha prestado especial atención al tratamiento de género en el redactado del texto. El objetivo principal ha sido adoptar un enfoque inclusivo y respetuoso hacia la identidad de género, evitando sesgos o discriminación en el lenguaje utilizado. Para lograr este propósito, se han seguido las siguientes consideraciones:

Neutralidad de género en referencias, reconociendo el contexto deportivo actual: Se ha procurado mantener la neutralidad de género en las referencias a profesiones, cargos, títulos y roles, siempre que sea posible dentro del marco del mundo deportivo actual. Sin embargo, es importante mencionar que, en el ámbito deportivo, sigue existiendo mayormente el sistema binario por sexo (biológico), con categorías separadas en hombre/masculino y mujer/femenino. Por ello se han utilizado términos que reflejan la terminología convencional, especialmente en los resultados del estudio. El uso discriminado de los términos “sexo” y “género” se utilizó dependiendo el contexto.

Uso de formas desdobladas con intención reivindicativa: Por otro lado, a los sujetos principales del estudio, profesionales deportivos y deportistas y también a las autorías de los estudios, se ha optado por realizar desdoblamientos de género con la intención de poner de relieve la representación del género femenino en el contexto deportivo y el científico. A través de formas paritarias como “entrenadores y entrenadoras”, “jugador y jugadora”, “autores y autoras” se busca visibilizar y promover la igualdad de oportunidades en el ámbito deportivo y científico, donde históricamente ha existido una desproporción significativa en la participación y reconocimiento de las mujeres. Se reconoce que esta elección puede afectar la fluidez y la lectura del texto, pero se considera un paso necesario.

En ocasiones, al citar trabajos de terceros, se optó mantener la forma original utilizada, aunque no reflejaran el enfoque de lenguaje inclusivo adoptado en esta tesis. Aunque esta estrategia busca generar conciencia sobre la importancia de la inclusión, se reconoce la existencia de distintas perspectivas y enfoques en el tratamiento del lenguaje inclusivo. A pesar de tomar precauciones, es posible que algunos errores podrían haber pasado inadvertidos.

Descargo de responsabilidad sobre el uso de Inteligencia Artificial en la revisión de la tesis

Durante el proceso de elaboración de este trabajo, se ha empleado un sistema de Inteligencia Artificial (IA) para la revisión gramatical y de estilo del texto.

El objetivo de utilizar esta tecnología de IA era mejorar la calidad de la redacción, corregir posibles errores gramaticales y optimizar el nexo textual. Es importante destacar que la IA utilizada no participó en la generación de ideas ni en la interpretación de los resultados de la investigación. Su función se limitó estrictamente a aspectos relacionados con el lenguaje y el estilo.

Aunque se han tomado todas las precauciones razonables para asegurar la precisión y confiabilidad del sistema de IA, es crucial reconocer que ningún sistema automatizado está exento de posibles fallos o limitaciones. Por lo tanto, la autora de esta tesis asume la plena responsabilidad de cualquier error que pudiera haber sido introducido involuntariamente durante el proceso de revisión con la IA.

Asimismo, se hace constar que el uso de la IA en la revisión del texto no suplanta de ninguna manera la contribución intelectual y original de la autora en la concepción y desarrollo de la investigación expuesta en esta tesis. La autoría del trabajo es exclusiva de la doctoranda, quien ha dedicado tiempo y esfuerzo a investigar y analizar los temas tratados.

Se insta a los lectores a tener en cuenta este descargo de responsabilidad al evaluar el contenido de esta tesis. Cualquier interpretación, conclusión o resultado derivado de la lectura de este trabajo es responsabilidad exclusiva de la autora de la tesis.

Sumario

1. Introducción y justificación	31
1.1 Presentación del tema y la pregunta de investigación.....	31
1.2 Interés científico, social y educativo.....	33
1.3 Motivaciones personales.....	34
1.4 Objetivos.....	35
1.5 Delimitación del estudio.....	35
1.6 Estructura de la tesis.....	36
2. Marco teórico	39
2.1 La enseñanza del deporte en edad escolar.....	39
2.1.1 <i>Características básicas del deporte en edad escolar</i>	39
2.1.2 <i>La incidencia del deporte en el desarrollo infantil y juvenil</i>	41
2.1.3 <i>La iniciación de niños, niñas y jóvenes en los deportes colectivos</i>	45
2.1.3.1 Etapas y edades de la iniciación a los deportes y del entrenamiento deportivo infantil y juvenil.....	48
2.1.3.2 Aspectos didácticos y metodológicos de la iniciación deportiva.....	51
2.1.4 <i>La competición y sus efectos en la formación de los jóvenes</i>	61
2.1.5 <i>Predicción, identificación y formación de talentos en voleibol</i>	62
2.2 El voleibol, aspectos básicos para su enseñanza-aprendizaje.....	66
2.2.1 <i>Características generales</i>	67
2.2.2 <i>Las estructuras organizativas del voleibol</i>	69
2.2.2.1 Aspectos específicos del reglamento y del espacio de juego.....	69
2.2.2.2 Técnicas o modelos de ejecución.....	72
2.2.2.3 Las estructuras del juego, el tiempo de las acciones y la comunicación motriz..	76
2.2.2.4 Las estrategias motrices y los modelos de juego en voleibol.....	85
2.3 La titulación y la formación de los entrenadores y entrenadoras implicados en el deporte en edad escolar: diversidad de perfiles e itinerarios.....	90
2.3.1 <i>Antecedentes históricos y la titulación actual de los entrenadores y entrenadoras deportivos</i>	93
2.3.1.1 El Periodo militar (1883-1980).....	94
2.3.1.2 La transición a la democracia y el impulso del INEF (1980-1992).....	95
2.3.1.3 La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) y la Ley del Deporte de 1990 (1990-2005).....	97
2.3.1.4 Periodo actual: Ley Orgánica de la Educación (LOMLOE), la ley del deporte 2022 y las leyes de ejercicio profesional de las profesiones del deporte.....	98
2.3.2 <i>La formación y el desarrollo de los entrenadores y entrenadoras de voleibol en España</i>	110
2.3.2.1 Formación universitaria: el grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD).....	111
2.3.2.2 Formación universitaria: el grado en Maestro en Educación Primaria con mención en Educación Física.....	120
2.3.2.3 Formación en enseñanzas deportivas: Técnico en Deportes.....	129
2.4 Competencias de los entrenadores y entrenadoras deportivos. El caso de la modalidad de voleibol.....	140
2.4.1 <i>Qué son competencias profesionales</i>	140

2.4.2	<i>Antecedentes y el concepto de competencia</i>	145
2.4.2.1	El Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES).....	147
2.4.3	<i>Elaboración y formulación de las competencias</i>	149
2.4.4	<i>Competencias de los entrenadores y entrenadoras deportivos</i>	158
2.4.4.1	Estudios sobre identificación de las competencias de los entrenadores y entrenadoras deportivos	160
3.	Metodología y desarrollo de la investigación	183
3.1	Enfoque Metodológico.....	183
3.2	Etapa exploratoria	184
3.2.1	<i>Búsqueda bibliográfica</i>	184
3.2.2	<i>Entrevista a expertos</i>	185
3.2.2.1	Los participantes de la fase exploratoria del estudio y su proceso de selección	186
3.2.2.2	El diseño y la validación de la entrevista	188
3.2.2.3	Procedimiento de recogida de datos: las entrevistas	189
3.2.2.4	Tratamiento de la información	189
3.3	Etapa descriptiva	190
3.3.1	<i>Población y muestra</i>	190
3.3.2	<i>Diseño y validación del Cuestionario de valoración de las competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar</i>	191
3.3.3	<i>Procedimientos de recogida de datos: el cuestionario</i>	196
3.3.3.1	La recogida de datos presencial.....	196
3.3.3.2	La recogida de datos en línea	197
3.3.4	<i>Tratamiento de la información</i>	199
3.4	Procedimientos Éticos	205
4.	Resultados	209
4.1	Fase exploratoria: resultados del análisis de las entrevistas	209
4.1.1	<i>Características sociodemográficas de los participantes</i>	209
4.1.2	<i>La identificación de las competencias profesionales</i>	211
4.2	Fase descriptiva: resultados del análisis de los cuestionarios	234
4.2.1	<i>Características sociodemográficas de la muestra</i>	234
4.2.1.1	Características generales	234
4.2.1.2	Experiencia con el voleibol	239
4.2.1.3	Formación.....	242
4.2.2	<i>Valoración de la importancia y valoración del dominio de las competencias profesionales</i>	249
4.2.2.1	Importancia: análisis general de las dimensiones competenciales	251
4.2.2.2	Importancia: análisis por dimensiones competenciales.....	258
4.2.2.3	Dominio: análisis general de las dimensiones.....	293
4.2.2.4	Dominio: análisis por dimensiones competenciales.....	303
4.2.2.5	Comparación entre la importancia y el dominio: análisis general de las dimensiones competenciales	352
4.2.2.6	Comparación entre la importancia y el dominio: análisis por dimensiones competenciales	354
4.2.2.7	Listado unificado sobre la valoración de la importancia, el dominio percibido y la diferencia entre ambas	366
4.2.2.8	Necesidades formativas sugeridas por los participantes del estudio	368

4.2.2.9	Competencias profesionales sugeridas por los entrenadores y entrenadoras encuestados	372
4.2.2.10	Propuesta final de competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar.....	375
5.	Discusión de los resultados	379
5.1	Las competencias profesionales del entrenador o entrenadora de voleibol implicado en el deporte en edad escolar	380
5.2	La importancia atribuida a las competencias profesionales del estudio.....	387
5.2.1	<i>Importancia: dimensiones competenciales</i>	388
5.2.2	<i>Importancia: competencias profesionales</i>	391
5.3	El grado del dominio percibido de las competencias profesionales del estudio	394
5.3.1	<i>Dominio: dimensiones competenciales</i>	394
5.3.2	<i>Dominio: competencias profesionales</i>	396
5.4	El modelo de formación actual y el perfil sociodemográfico de los entrenadores y las entrenadoras de voleibol del Estado español.....	398
5.4.1	<i>El modelo de formación</i>	399
5.4.1.1	Fortalezas del modelo de formación	399
5.4.1.2	Debilidades del modelo de formación.....	401
5.4.1.3	Oportunidades del modelo de formación	402
5.4.2	<i>El perfil sociodemográfico</i>	403
5.5	Las principales necesidades formativas de los entrenadores y las entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar	410
5.5.1	<i>Validación y autoevaluación de las competencias profesionales</i>	411
5.5.2	<i>Análisis de la comparación entre la valoración de la importancia y la del dominio de las dimensiones competenciales</i>	412
5.5.2.1	Comparación entre importancia y dominio: dimensiones competenciales	412
5.5.2.2	Comparación entre importancia y dominio: competencias profesionales	414
5.5.3	<i>La opinión de los participantes del estudio sobre aspectos formativos</i>	418
5.6	Directrices para mejorar la formación de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar, basadas en las necesidades identificadas	422
5.6.1	<i>Identificación de necesidades prioritarias</i>	422
5.6.2	<i>Recomendaciones sobre las áreas de mejora</i>	425
6.	Conclusiones.....	429
6.1	Conclusiones con relación a los objetivos de la tesis	429
6.2	Limitaciones del estudio.....	436
6.3	Perspectivas de futuro	438
7.	Referencias bibliográficas.....	439
7.1	Fuentes bibliográficas	439
7.2	Fuentes de documentos jurídicos	457
	Apéndices	463

Índice de figuras

Figura 1 <i>El deporte de rendimiento y el deporte en edad escolar</i>	41
Figura 2 <i>Fases de enseñanza de los deportes colectivos</i>	49
Figura 3 <i>Edades correspondientes a las etapas de iniciación deportiva</i>	50
Figura 4 <i>Representación gráfica del sistema de organización de los métodos tradicionales para la enseñanza del deporte</i>	53
Figura 5 <i>Ventajas y desventajas de la metodología tradicional para la enseñanza del deporte</i>	53
Figura 6 <i>Representación gráfica del sistema de organización de los métodos activos para la enseñanza del deporte</i>	54
Figura 7 <i>Metodologías activas para la enseñanza de los deportes colectivos</i>	56
Figura 8 <i>Clasificación de los juegos según su estructura de meta</i>	57
Figura 9 <i>Modelo integrado de enseñanza del deporte escolar</i>	58
Figura 10 <i>Ventajas y desventajas de las metodologías activas para la enseñanza del deporte</i> ..	59
Figura 11 <i>Comparación de los aspectos de intervención entre los métodos tradicionales y los métodos activos de enseñanza de deportes</i>	59
Figura 12 <i>Secuencia de fases pedagógicas para la enseñanza del deporte</i>	60
Figura 13 <i>La estructura organizativa del voleibol según la semiotricidad</i>	67
Figura 14 <i>Clasificación de los deportes de cooperación-oposición según Hernández-Moreno (1994)</i>	68
Figura 15 <i>Posiciones y zonas relativas orientativas de un equipo de voleibol</i>	71
Figura 16 <i>Mapa conceptual de las habilidades motrices básicas</i>	75
Figura 17 <i>Clasificación de las habilidades motrices básicas en función de la complejidad del contexto y la manipulación de objetos según la taxonomía de Gentile</i>	76
Figura 18 <i>Los fundamentos del juego de voleibol y sus descripciones</i>	77
Figura 19 <i>Relación entre los fundamentos y los gestos técnicos del voleibol</i>	78
Figura 20 <i>Roles y subroles de los jugadores y jugadoras de voleibol</i>	80
Figura 21 <i>Flujo rítmico del juego según Selinger y Ackerman (1986)</i>	81
Figura 22 <i>Secuencia cíclica de flujo de juego según Beal (1989)</i>	82
Figura 23 <i>Secuencia cíclica de flujo de juego según Moutinho (1997)</i>	82
Figura 24 <i>Complejos de juego propuestos por Frohner y Zimmerman (1996)</i>	83
Figura 25 <i>Complejos de juego según la clasificación de Salas (2006)</i>	83
Figura 26 <i>Flujo de acciones que conforman los complejos de juego</i>	84
Figura 27 <i>Edades, categorías y características de juego para las competiciones de clubes y escuelas en el ámbito de actuación de la RFEVB</i>	86
Figura 28 <i>Sistemas de recepción más comunes en el voleibol</i>	87
Figura 29 <i>Sistemas de defensa más comunes en el voleibol</i>	88

Figura 30 <i>Sistemas de ataque más comunes en el voleibol</i>	88
Figura 31 <i>Sistemas de cobertura de ataque más utilizados en el voleibol</i>	89
Figura 32 <i>Resumen de las diferentes titulaciones deportivas en el periodo militar (1883-1980)</i>	95
Figura 33 <i>Resumen de las diferentes titulaciones deportivas en el periodo de la transición a la democracia y el impulso del INEF (1980-1992)</i>	97
Figura 34 <i>Resumen de las diferentes titulaciones deportivas en el periodo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) y la Ley del Deporte de 1990</i>	98
Figura 35 <i>Titulaciones del ámbito de la Actividad Física, Educación Física y el Deporte actualmente vigentes en España</i>	104
Figura 36 <i>Correspondencia entre los marcos nacionales y europeos de cualificación</i>	106
Figura 37 <i>Cuadro resumen de los perfiles profesionales en las profesiones del deporte</i>	108
Figura 38 <i>Itinerario y número de créditos del Acuerdo del Consejo de Universidades con relación al Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (2018)</i>	112
Figura 39 <i>Salidas profesionales de los graduados en CAFD</i>	113
Figura 40 <i>Plan de estudios mínimo del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte</i>	114
Figura 41 <i>Plan de estudios del grado en CAFD del INEFC Barcelona</i>	117
Figura 42 <i>Itinerario de las menciones del grado en CAFD del INEFC Barcelona</i>	118
Figura 43 <i>Resumen de los Planes Docentes de las asignaturas relacionadas con el voleibol del INEFC Barcelona</i>	119
Figura 44 <i>Plan de estudios mínimo del Grado en Maestro en Educación Primaria. Competencias de las materias básicas según el Anexo II del Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.</i>	122
Figura 45 <i>Resumen de los Planes docentes de las asignaturas relacionadas a la Educación Física del grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona</i>	127
Figura 46 <i>Áreas del bloque específico de plan formativo de la modalidad deportiva de voleibol: Nivel I</i>	131
Figura 47 <i>Áreas del bloque específico de plan formativo de la modalidad deportiva de voleibol: Nivel II</i>	133
Figura 48 <i>Definiciones de competencias profesionales según Tejada (1999) y Sebastiani (2007)</i>	141
Figura 49 <i>Análisis de las diferentes interpretaciones del término ‘competencia’</i>	142
Figura 50 <i>Modelo explicativo de la competencia profesional de Navío-Gámez (2005)</i>	144
Figura 51 <i>Estructura de una competencia</i>	152
Figura 52 <i>Unidades de competencia y capacidades de la Cualificación Profesional en “Iniciación deportiva en Baloncesto”, según RD 567/2020</i>	157
Figura 53 <i>Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes del entrenador o entrenadora deportivo según Feitosa (2002)</i>	163
Figura 54 <i>Las 10 competencias genéricas más bien valoradas en el ámbito profesional de entrenamiento deportivo según Boned et al. (2004)</i>	164

Figura 55 <i>Competencias profesionales del entrenador deportivo según Santos y Mesquita (2010)</i>	164
Figura 56 <i>Los conocimientos clave de los entrenadores deportivos eficaces según Gilbert y Côté (2013)</i>	166
Figura 57 <i>Competencias de entrenadores de deportes colectivos de Machado-Gómez (2021)</i>	167
Figura 58 <i>Competencias centrales del entrenador deportivo según Milistetd et al. (2021)</i>	167
Figura 59 <i>Compentencias para la enseñanza y el entrenamiento deportivo, según Sebastiani y Nebot (2021)</i>	168
Figura 60 <i>Competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol de alto rendimiento según Seweryniak et al. (2018)</i>	169
Figura 61 <i>Diez familias de competencias consideradas prioritarias en la formación continuada del profesorado de primaria según Perrenoud (2014)</i>	172
Figura 62 <i>Competencias profesionales del profesorado de Educación Física de secundaria según Sebastiani (2007)</i>	173
Figura 63 <i>El profesor o profesora de Educación Física competente según Sebastiani (2007)</i>	173
Figura 64 <i>Competencias que deben tener los docentes para abordar la Educación Física de este siglo XXI según Blázquez (2021)</i>	174
Figura 65 <i>Competencias de entrenadores y entrenadoras deportivos según Moreno y del Villar (2004)</i>	174
Figura 66 <i>Competencia educativa del entrenador o entrenadora deportivo según Maulini et al. (2015)</i>	176
Figura 67 <i>Modelos de perfiles de técnicos deportivos según Fraile (2011)</i>	179
Figura 68 <i>Categorización y tratamiento estadístico de las variables del estudio</i>	204
Figura 69 <i>Régimen de dedicación a la modalidad de voleibol de los participantes de la fase exploratoria</i>	210
Figura 70 <i>Propuesta inicial de dimensiones y competencias profesionales de los entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar</i>	233
Figura 71 <i>Sexo de los participantes del estudio</i>	235
Figura 72 <i>Rangos de edad de los participantes del estudio</i>	236
Figura 73 <i>Relación entre la edad y el sexo de los participantes del estudio</i>	236
Figura 74 <i>Comunidades autónomas y el sexo de los participantes del estudio</i>	239
Figura 75 <i>Régimen de dedicación al voleibol de los participantes del estudio</i>	239
Figura 76 <i>Dedicación como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar durante la carrera profesional de los participantes del estudio</i>	242
Figura 77 <i>Relación entre la acreditación federativa y el sexo de los participantes del estudio</i>	243
Figura 78 <i>Nivel de los equipos en que los participantes del estudio tienen más experiencia o afinidad</i>	245
Figura 79 <i>Relación entre el nivel de los equipos preferido o con mayor experiencia y el sexo de los participantes del estudio</i>	245
Figura 80 <i>Ámbito académico de formación de los participantes del estudio</i>	248

Figura 81 <i>Relación entre los niveles educativos y el ámbito académico de formación de los participantes del estudio</i>	248
Figura 82 <i>Relación entre la acreditación federativa y el ámbito académico de formación de los participantes del estudio</i>	249
Figura 83 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las dimensiones competenciales</i>	252
Figura 84 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Planificación Reflexiva”</i> ...	259
Figura 85 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”</i>	261
Figura 86 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”</i>	267
Figura 87 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”</i>	272
Figura 88 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”</i>	276
Figura 89 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”</i>	278
Figura 90 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”</i> ...	281
Figura 91 <i>Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de cuartil 1</i>	286
Figura 92 <i>Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales del cuartil 2</i>	287
Figura 93 <i>Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales del cuartil 3</i>	288
Figura 94 <i>Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales del cuartil 4</i>	289
Figura 95 <i>Tamaño del Efecto (TE) del análisis de la relación entre las características sociodemográficas y la valoración de la importancia de las competencias profesionales del estudio</i>	291
Figura 96 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales agrupadas en dimensiones competenciales</i>	294
Figura 97 <i>Tamaño del Efecto (TE) del análisis de la relación entre las características sociodemográficas y la valoración del dominio percibido de las dimensiones competenciales</i>	302
Figura 98 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Planificación Reflexiva”</i>	304
Figura 99 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de</i>	

<i>las competencias profesionales de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”</i>	311
Figura 100 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”</i>	317
Figura 101 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”</i>	323
Figura 102 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”</i> ...	326
Figura 103 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”</i>	332
Figura 104 <i>Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”</i>	338
Figura 105 <i>Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales del cuartil 1</i>	344
Figura 106 <i>Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales del cuartil 2</i>	345
Figura 107 <i>Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales del cuartil 3</i>	346
Figura 108 <i>Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales del Cuartil 4</i>	347
Figura 109 <i>Tamaño del efecto (TE) del análisis de la relación entre las características sociodemográficas y el dominio de las competencias profesionales del estudio</i>	350
Figura 110 <i>Representación gráfica de la comparación entre la valoración de la importancia y la del dominio de las dimensiones competenciales del estudio</i>	353
Figura 111 <i>Representación gráfica de la comparación entre la valoración de la importancia y la del dominio de las competencias profesionales del estudio</i>	362
Figura 112 <i>Resultados descriptivos e inferencial de la comparación entre la valoración de la importancia y la valoración del dominio de las competencias profesionales del cuartil 1</i>	363
Figura 113 <i>Resultados descriptivos e inferencial de la comparación entre la valoración de la importancia y la valoración del dominio de las competencias profesionales del cuartil 2</i>	364
Figura 114 <i>Resultados descriptivos e inferencial de la comparación entre la valoración de la importancia y la valoración del dominio de las competencias profesionales del cuartil 3</i>	365
Figura 115 <i>Resultados descriptivos e inferencial de la comparación entre la valoración de la importancia y la valoración del dominio de las competencias profesionales del cuartil 4</i>	366
Figura 116 <i>Listado unificado de las valoraciones de las dimensiones competenciales</i>	367
Figura 117 <i>Listado unificado de las valoraciones de las de competencias profesionales</i>	368
Figura 118 <i>Las necesidades en la formación de los entrenadores y entrenadoras sugeridos por los participantes del estudio</i>	370
Figura 119 <i>Competencias profesionales sugeridas por los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio</i>	374
Figura 120 <i>Propuesta final de dimensiones y competencias profesionales de los entrenadores y</i>	

<i>entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar.....</i>	<i>377</i>
<i>Figura 121 Relación entre las competencias de profesionales del presente estudio y las encontradas en la literatura.....</i>	<i>381</i>
<i>Figura 122 Dimensiones y competencias profesionales identificadas con necesidades prioritarias y el perfil sociodemográfico con efecto “protector”</i>	<i>424</i>

Índice de tablas

Tabla 1 Componentes de la versión final del Cuestionario de valoración de las competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar.....	192
Tabla 2 Resumen del proceso de recogida de datos de la fase descriptiva	199
Tabla 3 Índice de rendimiento de las comunidades autónomas en el campeonato de España temporada 2018-2019, ordenadas de mayor a menor índice	201
Tabla 4 Edad y tiempo de experiencia en el voleibol de los participantes de la fase exploratoria	210
Tabla 5 Formación acreditativa federativa de los participantes de la fase exploratoria	210
Tabla 6 Ámbitos de formación académica y niveles educativos de los participantes de la fase exploratoria.....	211
Tabla 7 Promedio de edad y el sexo de los participantes	235
Tabla 8 Comunidades autónomas de los participantes del estudio, en orden descendiente de frecuencia absoluta	237
Tabla 9 Frecuencias de respuestas de los participantes del estudio, ordenadas según la razón del número de licencias de entrenadores y entrenadoras por comunidad autónoma.....	238
Tabla 10 Frecuencia de participación de los diferentes grupos de rendimiento	238
Tabla 11 Relación entre el índice de rendimiento y el régimen de dedicación a la modalidad	240
Tabla 12 Años de experiencia general en la modalidad de voleibol.....	240
Tabla 13 Tiempo de experiencia general en la modalidad de voleibol.....	241
Tabla 14 Años de experiencia en el voleibol en edad escolar.....	241
Tabla 15 Tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar	242
Tabla 16 Acreditación federativa de los participantes del estudio	243
Tabla 17 Relación entre la acreditación federativa y la edad de los participantes del estudio	244
Tabla 18 Relación entre la acreditación federativa de los participantes del estudio y el nivel de los equipos en edad escolar que actúan o tienen mayor afinidad.....	246
Tabla 19 Nivel educativo de formación académica de los participantes del estudio.....	247
Tabla 20 Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las dimensiones competenciales, en orden descendente de promedio de puntuación.....	253
Tabla 21 Resultados descriptivos de la relación entre el índice de rendimiento y la importancia de cada dimensión competencial.....	254
Tabla 22 Resultados descriptivos de relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y la importancia de las dimensiones competenciales.....	254
Tabla 23 Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y la importancia de las dimensiones competenciales	255
Tabla 24 Comparación entre la acreditación federativa y la valoración de la importancia de las dimensiones competenciales	256
Tabla 25 Comparación entre los ámbitos de formación académicas y la valoración de la	

<i>importancia de las dimensiones competenciales</i>	256
Tabla 26 <i>Comparación entre los diferentes niveles educativos y su ámbito académico de formación y la importancia de cada dimensión competencial</i>	257
Tabla 27 <i>Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Planificación Reflexiva”</i>	260
Tabla 28 <i>Resultados descriptivos de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”</i>	262
Tabla 29 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el índice de rendimiento y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”</i>	263
Tabla 30 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”</i>	264
Tabla 31 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y la importancia de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”</i>	265
Tabla 32 <i>Comparación entre la acreditación federativa y la valoración de la importancia de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”</i>	266
Tabla 33 <i>Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”</i>	268
Tabla 34 <i>Resultados descriptivos de la relación entre en índice de rendimiento y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”</i>	269
Tabla 35 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”</i>	270
Tabla 36 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”</i>	271
Tabla 37 <i>Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”</i>	273
Tabla 38 <i>Resultados descriptivos de la relación entre en índice de rendimiento y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”</i>	274
Tabla 39 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general de la modalidad y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”</i>	275
Tabla 40 <i>Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”</i>	277
Tabla 41 <i>Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”</i>	278
Tabla 42 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”</i>	279

Tabla 43 <i>Comparación entre los niveles de acreditación federativa y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”</i>	280
Tabla 44 <i>Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”</i>	282
Tabla 45 <i>Resultados descriptivos de la relación entre la experiencia general en la modalidad y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”</i>	283
Tabla 46 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol escolar y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”</i>	284
Tabla 47 <i>Comparación entre la acreditación federativa y la importancia de la dimensión “Formación continuada”</i>	285
Tabla 48 <i>Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las dimensiones competenciales, en orden descendente de promedio de puntuación</i>	295
Tabla 49 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el índice de rendimiento y el dominio de las dimensiones competenciales</i>	296
Tabla 50 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de las dimensiones competenciales</i>	296
Tabla 51 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y el dominio de las dimensiones competenciales</i>	297
Tabla 52 <i>Comparación entre la acreditación federativa y el dominio de las dimensiones competenciales</i>	298
Tabla 53 <i>Comparación entre los ámbitos de formación académicas y el dominio de las dimensiones competenciales</i>	298
Tabla 54 <i>Comparación entre los diferentes niveles educativos y su ámbito de formación y el dominio de las dimensiones competenciales</i>	299
Tabla 55 <i>Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Planificación Reflexiva”</i>	305
Tabla 56 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de la dimensión “Planificación Reflexiva”</i>	306
Tabla 57 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y la valoración del dominio de la dimensión “Planificación Reflexiva”</i>	307
Tabla 58 <i>Comparación entre la acreditación federativa y la valoración del dominio de la dimensión “Planificación Reflexiva”</i>	308
Tabla 59 <i>Comparación entre los ámbitos de formación académicas y la valoración del dominio de la dimensión “Planificación Reflexiva”</i>	309
Tabla 60 <i>Comparación entre las diferentes formaciones académicas y la valoración del dominio de la dimensión “Planificación Reflexiva”</i>	310
Tabla 61 <i>Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”</i>	311
Tabla 62 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”</i>	312

Tabla 63 Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y el dominio de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”	313
Tabla 64 Comparación entre la acreditación federativa y el dominio de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”	314
Tabla 65 Comparación entre los ámbitos de formación académica y el dominio de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”	315
Tabla 66 Comparación entre los diferentes niveles de formación académica y el dominio de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”	316
Tabla 67 Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”	317
Tabla 68 Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”	318
Tabla 69 Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y el dominio de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”	319
Tabla 70 Comparación entre la acreditación federativa y el dominio de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”	320
Tabla 71 Comparación entre los ámbitos de formación académicas y el dominio de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”	321
Tabla 72 Comparación entre las diferentes formaciones académicas y el dominio de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”	322
Tabla 73 Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”	323
Tabla 74 Resultados descriptivos de la relación entre el índice de rendimiento y el dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”	324
Tabla 75 Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”	325
Tabla 76 Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”	327
Tabla 77 Resultados descriptivos de la relación entre el índice de rendimiento y el dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”	328
Tabla 78 Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”	329
Tabla 79 Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y el dominio de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”	330
Tabla 80 Comparación entre los ámbitos de formación académicas y el dominio de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”	331
Tabla 81 Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad” ..	333
Tabla 82 Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”	334
Tabla 83 Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en	

<i>edad escolar y el dominio de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”</i>	335
Tabla 84 <i>Comparación entre la acreditación federativa y el dominio de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”</i>	336
Tabla 85 <i>Comparación entre las diferentes formaciones académicas y el dominio de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”</i>	337
Tabla 86 <i>Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”</i>	338
Tabla 87 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el índice de rendimiento y el dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”</i>	339
Tabla 88 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de la dimensión “Formación continuada”</i>	340
Tabla 89 <i>Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y el dominio de la dimensión “Formación continuada”</i>	341
Tabla 90 <i>Comparación entre la acreditación federativa y el dominio de la dimensión “Formación continuada”</i>	342
Tabla 91 <i>Comparación entre los Niveles de formación académica académicas y el dominio de la dimensión “Formación continuada”</i>	343
Tabla 92 <i>Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de las dimensiones del estudio</i>	354
Tabla 93 <i>Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de la dimensión “Planificación Reflexiva”</i>	355
Tabla 94 <i>Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”</i>	356
Tabla 95 <i>Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”</i>	357
Tabla 96 <i>Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”</i>	358
Tabla 97 <i>Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”</i>	358
Tabla 98 <i>Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”</i>	359
Tabla 99 <i>Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de la dimensión “Formación continuada”</i>	360
Tabla 100 <i>Opinión de los participantes del estudio sobre la obligatoriedad de asistencia a cursos de formación continuada</i>	372
Tabla 101 <i>Proporción de entrenadoras y entrenadores en comparación al número de licencias federativas de jugadores y jugadoras</i>	404

1. Introducción y justificación

1.1 Presentación del tema y la pregunta de investigación

El deporte en edad escolar¹ constituye una poderosa herramienta para el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes en la sociedad actual. Esta práctica física y deportiva ofrece oportunidades únicas para fomentar valores, habilidades y estilos de vida saludables desde una temprana edad (Batalla y Kieling-Rolim, 2020; Rizzo et al., 2014). Ya sea en el entorno escolar, en clubes deportivos locales o en programas comunitarios, el deporte desarrolla su potencial para promover el bienestar físico (Maureira, 2018), emocional (Monjas et al., 2015) y social de los participantes (Ruiz-Juan y Ruiz-Risueño, 2010).

Además, el voleibol en España, de acuerdo con las estadísticas del Consejo Superior de Deporte, ocupa el tercer lugar como deporte colectivo con el mayor número de practicantes en edad escolar y cuarto lugar en cantidad de formación de nuevos entrenadores (Ministerio de Cultura y Deporte, 2022). Desde el año 2010, se ha observado un aumento constante de alrededor de 13% en el número de licencias federadas entre deportistas en edad escolar (Ministerio de Cultura y Deporte, 2022).

En este contexto, los entrenadores y entrenadoras emergen como figuras centrales que ejercen una influencia inestimable en la experiencia deportiva de sus participantes. La calidad de la enseñanza y la orientación proporcionada por estos profesionales desempeña un papel crucial en el desarrollo de habilidades deportivas, pero también en la construcción de la autoconfianza, trabajo en equipo y valores fundamentales en la vida de los estudiantes (Trudel y Gilbert, 2006).

Cualquier profesión se define y caracteriza por la capacidad de los profesionales para intervenir en una variedad de contextos (Levy-Leboyer, 2003; Navío-Gámez, 2005). Esta habilidad, a su vez, está relacionada en gran medida con la formación inicial de dichos profesionales (Navío-Gámez, 2006).

¹ Se denomina deporte en edad escolar a todas aquellas actividades que, de forma organizada se celebran fuera del programa de la asignatura de Educación Física en los centros escolares, clubes, asociaciones, etc. y en las que participan deportistas en edad escolar (Gómez y García, 1992).

La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. En estos contextos, las destrezas que los individuos necesitan para alcanzar sus metas se han vuelto más complejas (Rychen y Salganik, 2005). En este sentido, se necesita una constante retransformación en el menor tiempo posible. Esto conlleva pensar que el profesional que se forma debe estar preparado para la sociedad actual y para adaptarse a las transformaciones que ocurran en cualquier momento en el futuro (Blázquez, 2021; Navío-Gámez, 2005).

En el campo de los nuevos paradigmas para la enseñanza del deporte colectivo, actualmente se destacan las situaciones pedagógicas relacionadas con la Educación Basada en Competencias (EBC) (Sebastiani et al., 2009) en pro de los aprendizajes significativos (Velázquez-Buendía, 2011) y el Desarrollo Positivo de Jóvenes a través del Deporte (Milistetd et al., 2020; Muñoz-Llarena, 2020; Rizzo, 2014), entre otros. Estos enfoques integran los métodos más activos y comprensivos de enseñanza y evaluación (Devís y Peiró, 2007; Velázquez Buendía, 2011), donde el alumnado o el deportista es el centro de la situación de aprendizaje (Echeverri, 2014) y las actividades son más crítico-cognitivas (Abad et al., 2013; Álvarez, 2011). El estilo de intervención del profesional es dialogado (Fraile et al., 2011), la competición es una actividad más de aprendizaje (Batalla, 2010; Malina y Bouchard, 2002; Rose-Junior, 2011) y el objetivo es el aprendizaje para la vida y una visión crítica sobre el espectáculo deportivo (Blázquez, 2010b).

En cuanto al modelo de formación de dichos profesionales, los entrenadores y entrenadoras, y dentro del marco de las competencias profesionales requeridas en el área del deporte en edad escolar, se encuentran lagunas. A fin de cuentas, se trata de profesionales que se encuentran entre el perfil de rendimiento (en el sentido de la superación) y el del docente y educador.

Lo que se encuentra mayormente en la literatura son respuestas difusas entre el perfil competencial de entrenadores y entrenadoras de élite, el perfil genérico de titulados y tituladas en Ciencias de la Actividad Física y Deporte y de sus salidas profesionales (Del Villar, 2005; Moreno, 2009), el perfil específico de docentes de Educación Física (Blázquez, 2013; 2021; Sebastiani, 2007) y de profesionales de la formación técnica de algunas modalidades deportivas (Cordón, 2008; Fraile et al., 2011), y algún escaso modelo teórico que intenta integrar todos estos perfiles (Resende, 2011). Dentro de este

modelo se encuentran, de manera indisociable, las políticas públicas que perfilan, más o menos, los profesionales que actúan en este ámbito a través de la certificación del ejercicio de la profesión (Ley 39/2022, de 30 de diciembre).

En este sentido, la falta de estudios que atiendan las necesidades de este ámbito conlleva a pensar que, si no hay claridad sobre el perfil competencial que debe tener un buen profesional deportivo que actúa en edad escolar, tampoco habrá un modelo de formación acorde.

Así se observa una carencia evidente de información en lo que respecta las necesidades formativas de los implicados en la modalidad de voleibol para jóvenes en edad escolar, tales como entrenadores y entrenadoras, técnicos y técnicas, monitores o monitoras. Aunque se han evidenciado mejoras en comparación con décadas pasadas, a ejemplo de la integración de las formaciones deportivas a que pasasen a ser parte del sistema educativo (Estrada, 2017), la actualidad se desconoce políticas concretas que establezcan una formación inicial y continua debidamente estructurada para abordar las necesidades de estos profesionales que actúan en edad escolar.

En este aspecto se señala la importancia de idear mejoras en la formación de un entrenador o entrenadora deportivo que actúa sobre niños y niñas en edad escolar, que acompañe los revelados cambios en el desarrollo de la profesión.

Partiendo de la premisa anterior, se pretende que este estudio pueda servir como uno de los elementos de referencia que se deberán tener en cuenta en la revisión del diseño de la formación y evaluación de esos profesionales. Por lo tanto, se plantea la siguiente cuestión:

¿Cuáles son las competencias profesionales y las necesidades formativas de entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar?

1.2 Interés científico, social y educativo

Para Sebastiani (2007) una investigación sobre las competencias de un profesional no solo proporciona una guía para el desarrollo profesional de estos, sino que también constituye un recurso valioso para los programas de formación y capacitación.

En el caso del voleibol, es un deporte que requiere gran colectividad, cooperación y colaboración para que se pueda jugar; por ello, se cree que tiene naturalmente un carácter educativo y de valores importante para la sociedad. Por tanto, además del potencial deportivo, ha revelado potencial formador. Sin embargo, ese deporte ofrece cierta

complejidad en su práctica y enseñanza (Hernández-Moreno, 2021), por lo que la formación de entrenadores y entrenadoras que actúan en edad escolar tiene esa dificultad añadida.

Un aspecto primordial en la formación basada en competencias profesionales es la correspondencia necesaria entre las competencias requeridas en las diferentes ocupaciones y los contenidos de los programas formativos (Blázquez, 2012; Organización Internacional del Trabajo, 2020). Por esta razón, conocer y analizar el proceso de aplicación de las competencias identificadas a los currículos de formación, es crucial para mantener la adecuación de los programas formativos a la realidad laboral.

1.3 Motivaciones personales

El estudio también se justifica por la mi trayectoria personal y profesional. A lo largo de mi recorrido profesional en el mundo del deporte en edad escolar, me inquietaba el hecho de que al intentar recuperar los contenidos vistos en mi formación inicial para ejercer mi labor, percibía lo lejos que estaba de la realidad y no obtenía respuestas suficientes que pudiesen solucionar mis necesidades.

Más tarde, con la oportunidad de poder adentrarme en el contexto de la formación universitaria en el ámbito de la Actividad Física, Educación Física y el Deporte en 2007, una de mis primeras inquietudes fue reflexionar sobre la metodología tradicional que había vivido en mi propia formación y, de alguna manera, intentar mejorarla y aproximar la formación de mis alumnos y alumnas a las necesidades de la realidad.

De esta manera, mi experiencia como formadora me hizo replantear la cuestión de la adecuación de la formación que se ofrece a estos futuros profesionales, especialmente en el área de la Educación Física y el Deporte, y cuáles serían los procedimientos que nos permitirían mejorarla para que los futuros entrenadores y entrenadoras, maestros y maestras pudiesen enfrentarse al mundo laboral y a los importantes retos de la sociedad del siglo XXI.

Sin embargo, en su momento, y sin disponer de muchos recursos, resultó tremendamente complicado promover, casi solitariamente, cambios sustanciales en la cultura docente tecnicista y centrada en el profesor en favor de un aprendizaje más contextualizado. Estos cambios estaban sujetos a lentas reformulaciones curriculares y escasos medios para promover la innovación docente relativa al hacer didáctico-pedagógico. Por ello, concluí que urgía encontrar nuevos conocimientos y nuevas

estrategias para poder ofrecer una mejor formación para mi alumnado. Por lo tanto, es en ese momento que me planteo las discusiones anteriores.

Frente a este desafío, este estudio pretende esclarecer cuál deben ser las competencias profesionales necesarias para los entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar, presentando fundamentos para mejorar su formación inicial y continua, al mismo tiempo contribuir a enriquecer otros deportes y el conocimiento aplicado a las ciencias del deporte.

1.4 Objetivos

Este estudio presenta como objetivo general:

Identificar las competencias profesionales y las principales necesidades formativas de entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar.

Para alcanzar este objetivo general se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las competencias profesionales del entrenador o entrenadora de voleibol implicado en el deporte en edad escolar
- Averiguar la importancia atribuida a las competencias profesionales identificadas
- Averiguar el grado del dominio percibido de las competencias profesionales identificadas
- Analizar el modelo de formación actual y el perfil sociodemográfico de los entrenadores y las entrenadoras de voleibol en el Estado español.
- Identificar las principales necesidades formativas del entrenador o entrenadora de voleibol implicado en el deporte en edad escolar
- Proponer directrices para mejorar la formación de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar, basadas en las necesidades identificadas.

1.5 Delimitación del estudio

Basado en la definición del deporte escolar descrita anteriormente, la elección de los entrenadores y entrenadoras que actúan con este rango de edad se justifica porque a los 9 años (categoría benjamín) es cuando se empieza a introducir a los niños y niñas en campeonatos escolares y federados, y a los 18 años (categoría juvenil) marca el término de la educación escolar secundaria.

Para lograr el alcance del objetivo general del estudio, en un principio, se creó un modelo teórico sobre las competencias profesionales que debía tener un buen entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar basado en la literatura existente. Luego, se procedió a realizar entrevistas a un selecto grupo de entrenadores y entrenadoras expertos en voleibol que actúan en la comunidad autónoma de Cataluña para confirmar y enriquecer dicho modelo. Posteriormente, este modelo fue validado por otros entrenadores y entrenadoras de voleibol de niveles, experiencias y formaciones variadas de todo el Estado español.

Es importante reconocer la relevancia que hubiera tenido la participación de múltiples agentes implicados en el ámbito deportivo y escolar, como familias, deportistas, comunidad en general, agentes gubernamentales, dirigentes, entre otros. Sin embargo, se delimitó la elección por la participación única de los entrenadores y entrenadoras por dos razones fundamentales. En primer lugar, esto permitió tener un estudio comparable con otros que se han llevado a cabo con este mismo modelo, lo que facilita la comparación y el análisis en el contexto más amplio de la investigación académica. En segundo lugar, esta elección fue motivada por las limitaciones de tiempo y recursos que hubieran sido necesarios para abarcar toda la comunidad involucrada en el ámbito deportivo y escolar.

1.6 Estructura de la tesis

En las páginas que siguen, esta tesis se adentrará en un detenido estudio sobre las competencias profesionales y las necesidades formativas de los entrenadores y entrenadoras implicados en el deporte escolar, con el propósito de descubrir y comprender las múltiples dimensiones que enmarcan este fenómeno. A lo largo de este proceso, se abordarán aspectos clave que permitirán una visión integral y fundamentada. Para lograrlo, el documento se organiza en los siguientes grandes apartados:

Marco teórico: En este apartado, se establecerán las bases conceptuales y teóricas que sustentan la investigación. Se realizará un recorrido por las principales corrientes de pensamiento y estudios relevantes sobre las características esenciales de deporte en edad escolar y de la modalidad de voleibol, así como su interrelación con la labor del entrenador o entrenadora deportivo. También se analizará el marco formativo español de estos profesionales con énfasis en la modalidad de voleibol. Además, se explorará la conceptualización en torno a las competencias profesionales, así como los estudios sobre competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras deportivos. Estos

componentes combinados ofrecen la base desde la cual se abordarán los demás elementos que conforman esta investigación.

Metodología y desarrollo de la investigación: Aquí se presentará de manera detallada tanto la estructura como el enfoque metodológico que ha orientado el desarrollo de esta investigación. Se describirán detalladamente las etapas y pasos seguidos para la selección de los participantes del estudio, la elaboración y validación de los instrumentos utilizados para la recopilación de datos, además de las herramientas y criterios que han trazado el rumbo del análisis de los datos obtenidos. También se destacan los aspectos éticos que han sido adoptados, garantizando la transparencia y la confiabilidad de la metodología empleada.

Resultados: En este apartado se presentarán los principales hallazgos derivados del análisis exploratorio e inferencial de los datos recolectados. Se exhibirán de manera organizada en diferentes secciones teniendo como referencia las dos fases del estudio y alineados con los objetivos específicos de la investigación.

Discusión de los resultados: En esta sección se realizará una profundización de la interpretación de los resultados, explorando las relaciones identificadas, resaltando patrones y contrastando los hallazgos con las teorías expuestas en el marco teórico.

Conclusiones: Llegando al cierre, esta sección sintetizará los saberes adquiridos a lo largo del estudio, ofreciendo respuestas a los objetivos de investigación establecidos en el inicio. Asimismo, se abrirá espacio para reflexionar sobre la relevancia de los resultados en el contexto más amplio de la temática estudiada. Se abordarán también las limitaciones inherentes al estudio y se trazarán perspectivas de futuro, señalando posibles direcciones para investigaciones subsiguientes en esta línea de indagación.

Apéndices: Por último, se incluirán los apéndices que respaldan y complementan el contenido presentado en los apartados anteriores. Estos apéndices abarcarán material adicional, como los instrumentos utilizados en la recolecta de datos, gráficos o tablas adicionales u otros recursos que se piensa que pueden contribuir a enriquecer la comprensión de la investigación.

2. Marco teórico

2.1 La enseñanza del deporte en edad escolar

En este apartado trataremos los aspectos más relevantes de la iniciación deportiva de niños, niñas y jóvenes, incidiendo en aquellos aspectos que, de forma más relevante, deberían tener en cuenta los entrenadores y las entrenadoras en estas edades.

2.1.1 Características básicas del deporte en edad escolar

El principal aspecto en el que coinciden los diferentes estudios sobre el deporte escolar es su carácter educativo (Hernández-Bourlon-Buon, 2014; Monjas et al., 2015; Schwamberger y Curtner-Smith, 2019; Shields et al., 2018).

En este sentido, existe un importante debate en la literatura sobre la conceptualización del deporte escolar y su papel como agente transmisor de valores (Cabrera y Ruiz, 2004; Calzada, 2004; Gutiérrez et al., 2014; Monjas et al., 2015; Shields et al., 2018), así como de su capacidad formativa (Lleixà y González-Arévalo, 2010). Este debate existe, a menudo, debido a que en España el deporte escolar se encuentra entre dos sistemas organizativos distintos: el sistema educativo y el sistema deportivo.

En el primer caso, se trata del deporte como contenido de la educación física (curricular) y se sitúa en el plano organizativo formal, siguiendo directrices curriculares. El segundo caso corresponde a la educación deportiva (extracurricular), situándose en el plano organizativo no formal, que a menudo está apoyado por las organizaciones deportivas (Hernández-Bourlon-Buon, 2014).

Otra cuestión controvertida son las muchas denominaciones y definiciones para la práctica deportiva dirigida a aquellos que están formándose en las diferentes etapas del sistema educativo como deporte escolar, extraescolar, extracurricular, en edad escolar. En un intento de dar respuesta a esta cuestión, el Plan integral para la actividad física y el deporte 2010-2020 del Consejo Superior de Deportes (CSD) (2009) en España, lo denomina actividad física y deporte en edad escolar, y lo define como:

(...) aquella práctica deportiva realizada por niños y niñas y por los y las jóvenes que están en edad escolar, formándose en las diferentes etapas del actual sistema educativo:

infantil, primaria, secundaria obligatoria y post-obligatoria, tanto dentro como fuera de los centros escolares y una vez finalizado el horario lectivo (p. 73).

Esta definición es muy parecida a la de Gómez y García (1992) y ha sido defendida por varios autores y autoras en este ámbito y que es:

Toda actividad físico-deportiva realizada por niños/as jóvenes en edad escolar, dentro y fuera del centro escolar, incluso la desarrollada en el ámbito de clubs o de cualesquiera otras entidades públicas o privadas, considerando, por lo tanto, deporte escolar como sinónimo de “deporte en edad escolar” (p. 34).

De acuerdo con esta idea, en el Marco Nacional de la Actividad Física y del Deporte en edad escolar, Lleixà y González-Arévalo (2010) defienden que el deporte en edad escolar debe servir para ampliar las experiencias, establecer relaciones, ayudar a adquirir hábitos saludables en la utilización del tiempo libre de sus practicantes y debe tener carácter voluntario. Según la autora y el autor, en la práctica deportiva en edad escolar se pueden distinguir dos experiencias: una con predominante carácter recreativo y lúdico, y otra con una orientación competitiva.

Es sabido que la práctica deportiva suele ser más valorada en diferentes entornos sociales a partir de planteamientos competitivos y que, para Calzada (2004), Hernández-Bourlon-Buon (2014) y Monjas et al. (2015) este enfoque no siempre es compatible con el ámbito del deporte y la educación.

En la misma línea argumental, en el informe de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013), se menciona que las “actividades físicas y deportivas extracurriculares”, suelen establecerse en torno a varios niveles de competición. Lleixà y González-Arévalo (2010) remarcan que, en cualquier caso, debería prevalecer el carácter educativo, independientemente de la institución que acoja la práctica deportiva, y ésta debe contribuir a la adquisición de las competencias básicas definidas por el sistema educativo.

Por otro lado, autores como Batalla (2010), Calzada (2004) y la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013) ratifican que no abogan por la erradicación de la competición, ya que esta puede ser un factor motivador, pero defienden el uso de estrategias que fomenten la colaboración y el valor educativo de la competitividad.

Además, la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013) considera que estas actividades competitivas pueden ayudar a reforzar el trabajo en equipo, la comunicación, la cooperación y los vínculos entre los centros escolares y su entorno. Asimismo, pueden ser apropiadas para resolver los problemas de violencia y de acoso escolar, y de manera más genérica, para cimentar los valores universales de la paz y de igualdad.

El deporte escolar y la competición serán tratados en detalle en el apartado “La competición y sus efectos en la formación de los jóvenes” en la página 61

Con todo lo expuesto, se puede observar que el deporte se desarrolla en varias direcciones y, pese a la valorización de la sociedad por la formación de deportistas de rendimiento y la utilización de la ciencia en beneficio de sus practicantes, el rendimiento no es el único propósito de la práctica deportiva. Se puede observar en la Figura 1 como Tani (2001) describe las principales diferencias entre el deporte de rendimiento y el deporte en edad escolar o como contenido de la Educación Física.

Figura 1

El deporte de rendimiento y el deporte en edad escolar

	Deporte de rendimiento	Deporte en edad escolar
Objetiva el	máximo	óptimo
Distingue	competición	aprendizaje
Se ocupa del	talento	persona común
Se preocupa con	potencialidad	potencialidad y limitación
somete al	entrenamiento	práctica
Se orienta hacia	especificación	generalización
Enfatiza el	producto	proceso
Resulta en	innovación	difusión

No obstante, Blázquez (2010b) entiende que los contenidos de las dos vertientes del deporte tienen confluencias comunes que deben ser tenidas en cuenta entre los responsables de las instituciones.

Vistas algunas características básicas del deporte en edad escolar, a continuación trataremos sobre la incidencia de su práctica en el desarrollo infanto-juvenil.

2.1.2 *La incidencia del deporte en el desarrollo infantil y juvenil*

La relación entre la práctica deportiva y su impacto en la infancia y la juventud ha sido objeto de estudio por parte de investigadores en esta área. Los estudios indican que el deporte puede tener múltiples beneficios, tales como mejorar las relaciones

interpersonales, prevenir la violencia y el consumo de drogas, así como mejorar la salud física y mental, y contribuir al desarrollo de una mejor calidad de vida (Batalla y Kieling-Rolim, 2020; Rizzo et al., 2014).

Es ampliamente reconocido que la actividad físico-deportiva en niños y jóvenes tiene múltiples beneficios para la salud física. Investigaciones recientes señalan que la práctica deportiva contribuye a un adecuado desarrollo esquelético, aumento de la masa magra y disminución de la masa grasa corporal, mejoras en los niveles de eficiencia cardiorrespiratoria, así como incrementos en la resistencia muscular y fuerza (Batalla y Kieling-Rolim, 2020). Además, la literatura disponible muestra que el ejercicio físico puede regular los niveles de azúcar y grasas saturadas en sangre, reducir la tensión arterial (Ramírez-Vélez et al., 2011; Thompson et al., 2003), el peso (Subirats-bayego et al., 2011) y ayuda a aumentar la densidad ósea (Lloret, 2008).

También se destaca que la actividad físico-deportiva también tiene beneficios sobre la salud psíquica y el funcionamiento cognitivo. Conforme concluyen Batalla y Kieling-Rolim (2020) y Rizzo et al. (2014), numerosos estudios indican una relación positiva entre la actividad física y el bienestar psicológico, lo que contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas.

Mantener una vida activa físicamente se relaciona estrechamente con la reducción de la ansiedad, el estrés y la depresión, así como con la mejora del estado de ánimo, la autoestima, el rendimiento académico y la memoria y el funcionamiento intelectual (Warburton et al., 2006). Además, se ha demostrado que la actividad física tiene un impacto positivo en el insomnio, ya que suele estar asociado al estrés y la ansiedad (Cervelló et al., 2014). En el caso de los estados de ánimo y la depresión, el efecto se relaciona con el aumento de neurotransmisores como la serotonina y la dopamina (Guszkowska, 2009).

Además, se ha observado que la actividad física puede tener un impacto positivo en el desarrollo social de los jóvenes, hecho que ayuda a incrementar la autoestima y autoeficacia (Kieling-Rolim et al., 2007; Matias et al., 2010; Ng et al., 2014). Los deportes de equipo, en particular, pueden fomentar la cooperación y el trabajo en equipo, así como la discusión y la reflexión sobre las estrategias del juego, lo que puede conducir a una mayor cohesión social y la formación de amistades duraderas (Monjas et al., 2015).

Adicionalmente, autores como Buceta (2004), González-Arévalo (2004) y Sebastián-Solanes (2015) argumentan que fomentar y trabajar valores en el deporte es esencial para promover una cultura deportiva basada en la ética, la integridad y el respeto. Los deportes no solo se tratan de habilidades físicas, sino también de valores humanos fundamentales como el trabajo en equipo, la perseverancia, la humildad y la deportividad. Al enfocarse en la formación de deportistas con valores sólidos, se contribuye no solo al desarrollo deportivo, sino también al crecimiento personal de los participantes, que llevarán consigo estos principios en todas las áreas de sus vidas.

El deporte puede ser una poderosa herramienta educativa para inculcar valores y enseñar lecciones valiosas sobre la importancia del esfuerzo, la honestidad y el juego limpio, lo que no solo enriquece la experiencia deportiva, sino también la sociedad en su conjunto (González-Arévalo, 2004).

Se destaca también que la práctica de actividad física en poblaciones jóvenes no solo conlleva beneficios psicológicos, sino también sociales. Algunos estudios indican que la actividad física puede reducir el absentismo escolar, mejorar la disciplina y responsabilidad, así como disminuir comportamientos inadecuados, como el consumo de drogas y alcohol (Ruiz-Juan y Ruiz-Risueño, 2010). Además, se ha observado una mejora en las relaciones familiares, lo que puede tener un impacto positivo en el bienestar general de los jóvenes. Estos beneficios refuerzan la importancia de promover la actividad física en el contexto escolar y en la sociedad en general.

Estos estudios indican que existe una relación positiva entre la actividad física y el rendimiento académico en los jóvenes. Según un estudio de Kieling-Rolim (2007), los estudiantes que practican actividad física tienen mejores resultados académicos, especialmente en las habilidades corporales y lógico-matemáticas. Asimismo, Maureira-Cid (2018) encontró que el 85% de los artículos revisados en su investigación evidenciaban una relación positiva entre la actividad física y el rendimiento académico.

En ciertos estudios experimentales recientes respaldan la idea de que la actividad física y el deporte tienen un efecto positivo agudo en el tamaño del hipocampo, lo que a su vez está relacionado con una mejor memoria y capacidad de aprendizaje. Esto se debe a la activación de neurotransmisores que ayudan a consolidar los recuerdos. Un estudio de van Dongen et al. (2016) encontró que el ejercicio aeróbico de intensidad moderada a vigorosa durante 30 minutos aumentó el tamaño del hipocampo en jóvenes sanos.

Otro beneficio asociado a la práctica regular de ejercicio físico y deporte es la mejora de la autoimagen corporal. Diversos estudios han demostrado que cuanto más regular es la actividad física, mejor es la percepción y valoración de la propia imagen corporal (Fallon et al., 2005; Matias et al., 2010).

Se destaca que la actividad física cumpla con ciertos requisitos para que produzca los efectos psicológicos deseados. Estos requisitos incluyen que la actividad física sea placentera, evite la competición interpersonal, sea de intensidad moderada y se realice durante un período regular de al menos 20 a 30 minutos. También se ha demostrado que adoptar rutinas flexibles, establecer objetivos realistas y adecuadamente orientados, y fomentar las relaciones personales son factores positivos para la práctica de actividad física (Organización Mundial para la Salud (OMS), 2010).

Por otro lado, sin la intención de extender demasiado esta temática para no desviar el enfoque del estudio, es importante destacar que el voleibol es un deporte con una frecuencia relativamente alta de lesiones deportivas (Verhagen et al. 2004) aunque estas pueden ser menos frecuentes que en otros deportes de contacto físico como el fútbol y el baloncesto, por ejemplo (Peña et al., 2023).

Aunque el voleibol se distingue por la ausencia de contacto físico directo entre los jugadores y las jugadoras, debido a sus reglas y a la presencia de la red que separa a los equipos, no están exentas las lesiones en las extremidades inferiores, las cuales pueden ocurrir durante el remate y el bloqueo. En tales situaciones, un jugador puede invadir involuntaria o ilegalmente el campo del oponente. Además, debido a la naturaleza del juego, las articulaciones de las extremidades superiores también pueden verse sometidas a cargas excesivas (Reitmayer, 2017).

Adicionalmente, según Adirim y Cheng (2003), la fragilidad del cartílago aun en desarrollo y crecimiento en deportistas jóvenes los hace más susceptibles a lesiones por estrés mecánico. Por lo tanto, las lesiones deportivas entre jóvenes jugadores de voleibol, especialmente en edad escolar, son una preocupación importante.

Además a lo expuesto, Peña et al. (2023) aporta otro tema ampliamente debatido en la literatura científica reciente: el impacto existente de la especialización temprana en deportes y su relación con la aparición de lesiones deportivas.

Estas lesiones pueden abarcar desde lesiones agudas, como esguinces y fracturas, hasta lesiones crónicas que se desarrollan gradualmente debido al uso excesivo de ciertas

partes del cuerpo, como el hombro, codo, muñeca, rodilla y tobillo (Reitmayer, 2017; Peña et al., 2023). Las causas de dichas lesiones engloban prácticas incorrectas, movimientos repetitivos y la falta de descanso adecuado (Adirim y Cheng, 2003; Reitmayer, 2019; Verhagen, 2004).

En este contexto, la prevención también adquiere un rol esencial al destacar la importancia de una técnica apropiada y una comprensión profunda de la carga de trabajo, con el objetivo de evitar lesiones resultantes de un exceso de esfuerzo (Peña et al., 2023), así como para ajustar las sesiones de entrenamiento de aquellos deportistas afectados por lesiones deportivas previas (Fernández y Guillén, 2017; Nielsen et al., 2018).

A manera de conclusión de este tópico, es importante destacar que, aunque existen diversas recomendaciones en la literatura sobre la iniciación a los deportes colectivos, hay aspectos comunes que se enfocan en la protección de la salud física y social del practicante, la precaución en la participación en actividades competitivas y la preferencia por el uso de metodologías activas o cognitivas en lugar de enfoques metodológicos más tradicionales de cuño eminentemente técnico.

Además, tras una lesión, la adaptación cuidadosa de las cargas de trabajo es fundamental para una recuperación exitosa y para garantizar la participación continua y saludable en el deporte.

Es importante que una vida saludable comience en la infancia y la adolescencia, mediante una alimentación adecuada, práctica regular y variada de actividades físico-deportivas, una atención médica adecuada y un ambiente familiar seguro y estimulante (Bertuol et al., 2020). El estilo de vida adoptado en la juventud puede afectar a la vida adulta y a la vejez, principalmente en los factores relacionados con la salud (Matias et al., 2012).

2.1.3 La iniciación de niños, niñas y jóvenes en los deportes colectivos

Aunque existen diferentes teorías y conceptos para explicar la iniciación deportiva, se puede decir que, de manera general, se trata de la enseñanza de los fundamentos básicos para garantizar un resultado deportivo y un proceso de aprendizaje inicial en el deporte elegido, así como la participación en las primeras competiciones con objetivos de rendimiento.

La iniciación deportiva también se refiere al conocimiento de la estructura funcional y habilidades necesarias en una especialidad deportiva, involucrando experiencias

cognitivas y motrices para el practicante (Blázquez, 2010b; Taberner et al., 2001). Esta iniciación implica aspectos multidimensionales que incluyen factores biológicos, psicosociales, biomecánicos y de aprendizaje que son interdependientes, tal como han señalado Batalla (2010) y Krebs (2001).

Por lo tanto, ser competente en un deporte específico significa que el deportista debe utilizar las actitudes, habilidades y conocimientos apropiados en diversas situaciones de práctica, ya sea en sesiones de entrenamiento o en competiciones (Campos-Rius y Llinàs, 2012)

López-Bedoya (2010) amplía la definición de la iniciación deportiva temprana como “el proceso por el cual se desarrollan las capacidades motoras y destrezas deportivas básicas en el niño, en correspondencia con su desarrollo psico-biológico y las fases sensibles” (p. 210). No obstante, el autor fundamenta que cuando el deporte es entendido hacia una finalidad de rendimiento², con procesos más exigentes y sofisticados para conseguir el éxito, si este se produce en edades tempranas, los entrenadores y entrenadoras tienen la obligación de ampliar los controles y cuidados hacia los practicantes.

En este sentido, el autor defiende una estructura para el entrenamiento básico y de alto nivel que incluye el número de años para conseguir resultados óptimos, los segmentos de edad óptima de máximo rendimiento, las cualidades individuales del deportista y ritmo de crecimiento de sus cualidades deportivas y la edad de comienzo e inicio del entrenamiento específico.

Teniendo en cuenta las características descritas de la iniciación deportiva en edades tempranas, se puede decir que es positiva, siempre y cuando se tenga en cuenta que debe ser un proceso continuo de muchos años. Las experiencias adquiridas al inicio de la etapa deportiva serán un punto de inflexión para el resto de la vida. Por ello, es importante la valoración de la participación, jugar bien en detrimento de la victoria a cualquier coste y el proceso de adquisición de competencias en el conjunto de jóvenes deportistas

²² El término ‘rendimiento’ aquí expresado no se refiere al alcance exclusivo de la victoria a cualquier coste – como podría ser representado en el imaginario del deporte profesional - sino a los objetivos pedagógicos planificados por el entrenador dirigidos al grupo y a la institución. Aunque, conforme se discutirá más adelante, la competición y la victoria como casi único agente motivador extrínseco por sí solo parece estar bastante arraigada en la cultura deportiva actual, incluso en el deporte escolar.

(Sebastiani y Blázquez, 2021). Además, es preciso respetar las necesidades personales, las influencias sociales y culturales de la práctica deportiva y las motivaciones de cada practicante. En este aspecto, Batalla (2010) expone que deberían ser tres los objetivos del entrenamiento de jóvenes en edad escolar (respetando esta orden de prioridad):

- La formación integral de la persona
- La preparación del deportista para rendimiento futuro
- La obtención matizada del rendimiento inmediato

Lamentablemente, muchos entrenadores y entrenadoras y monitores y monitoras deportivos omiten estos requisitos esenciales bajo la excusa de la presión del club que representan, de las familias, de los patrocinadores y de la sociedad en general, y de las características del deporte que exigen la precocidad en la especialización. Por consiguiente, Batalla (2010) recalca que, en estos casos, la competición debería ser relativizada frente a otros requerimientos, como el respeto al normal desarrollo y la necesidad de preservar la salud del niño. La competición es importante para mantener la motivación de jóvenes deportistas, pero se debe tomar en consideración los aspectos señalados por el autor. Según Serpa (2003) el papel del entrenador o entrenadora exige un equilibrio entre la motivación intrínseca y extrínseca de los practicantes.

En su estudio, Serpa (2003) destaca las responsabilidades de los entrenadores y entrenadoras en la formación de los jóvenes, incluido el desarrollo personal, el desarrollo de las cualidades deportivas y el establecimiento de las bases para una larga carrera deportiva. El autor sugiere que la formación de los jóvenes debe considerarse una tarea compleja y exigente, que requiere competencias específicas que deben adquirirse y examinarse mediante una experiencia reflexiva y una educación continua. Además, hace hincapié en la importancia de los entrenadores y entrenadoras en el proceso de educación deportiva de los jóvenes y en la necesidad de que posean las habilidades y los conocimientos necesarios para entrenarlos y guiarlos eficazmente.

Asimismo, en la iniciación deportiva, el proceso de formación está estrechamente vinculado con el proceso de identificación y captación de talentos deportivos. Aunque no profundizaremos en detalle en este tema, cabe señalar que diversos estudios científicos han demostrado que existen relaciones significativas entre variables biológicas, funcionales y psicopedagógicas, tales como los datos antropométricos, los datos motores

como la rapidez, la fuerza, la resistencia, la flexibilidad y las capacidades coordinativas. La interacción de estas variables puede predecir un futuro rendimiento deportivo, en línea con los principios teóricos del entrenamiento deportivo infantil López-Bedoya (2010).

Finalmente, en una visión más crítica sobre entrenamiento especializado precoz Kunz (2006) afirma que este problema, juntamente con el dopaje, está convirtiendo el rendimiento deportivo en una práctica inhumana. En este sentido, el autor cuestiona el propósito de la educación física en la escuela como un objetivo básico para descubrir y fomentar el talento deportivo. Aunque no está en contra del rendimiento deportivo, muestra preocupación y destaca la importancia de que el gobierno, pedagogos/a, profesores/as, entrenadores y entrenadoras y la sociedad científica miren críticamente los problemas relacionados con el entrenamiento especializado precoz y el dopaje, para cambiar el enfoque del deporte practicado en la escuela.

2.1.3.1 Etapas y edades de la iniciación a los deportes y del entrenamiento deportivo infantil y juvenil

Giménez et al. (2010), luego de analizar diversos autores y autoras en esta área de estudio, establecen que la edad para la iniciación deportiva se encuentra aproximadamente entre los 9-10 y 12-13 años. Batalla (2010) y Marques y Oliveira (2001) señalan que comenzar la preparación deportiva temprano no es necesariamente comenzar de forma precoz, sino que es positivo hacer uso de la preparación cada vez más temprano con el fin de que sea un proceso permanente que dure muchos años y con objetivos claros y distintos para cada etapa de desarrollo de los niños y niñas.

En consonancia a lo expuesto, Gallahue (2012) explica que hasta la edad de siete años el niño está en el proceso de adquisición y la diversificación de las habilidades básicas de locomoción, la manipulación y la estabilización. Después de este período, el desarrollo se caracteriza por la combinación de estas habilidades básicas y su mejora. Sin embargo, el perfeccionamiento y la especialización de estas combinaciones suelen indicarse a partir de los 10 años.

Según Rose-Junior (2011), esto se debe al hecho de que en muchos deportes se utilizan unas pocas capacidades motrices básicas, por lo que los jóvenes deportistas que se especializan demasiado pronto sin tiempo para explorar el repertorio más amplio de estas capacidades pueden verse negativamente afectados en su repertorio motor.

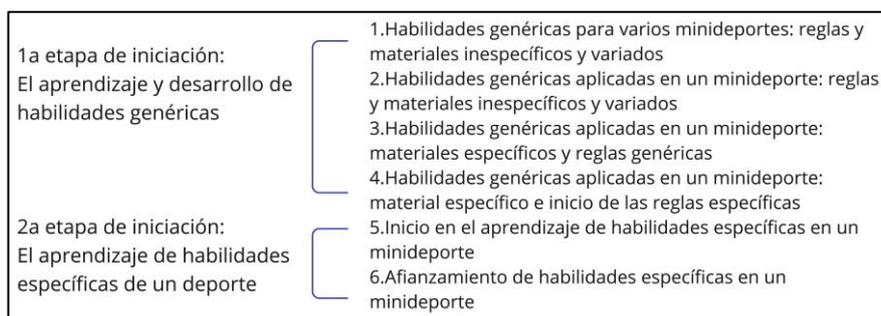
En cuanto a las etapas formativas para el proceso de iniciación deportiva, Krebs (2001) y López-Bedoya (2010) presentan una propuesta bastante similar y se constituyen como se ven a continuación:

- Fase de estimulación motriz o etapa de experiencia motriz generalizada: experiencia de movimientos generalizados
- Fase de aprendizaje motor o etapa de la iniciación deportiva generalizada: aprendizaje de movimientos generalizados
- Fase de práctica motriz o etapa de iniciación deportiva especializada: automatización motora
- Fase de especialización motriz o etapa de especialización deportiva: excelencia de movimientos

Después de una larga revisión de diversos autores y autoras, Giménez et al. (2010) también proponen diferentes fases de formación que se pueden establecer durante dos etapas de iniciación deportiva. Estas son similares a las de Krebs(2001) y López-Bedoya (2010), pero a su vez, ampliadas y adaptadas al modelo integral de la enseñanza de los deportes, tema lo cual discutiremos en el próximo subapartado. Las fases propuestas por Giménez et al. (2010) son las que se pueden ver en la Figura 2.

Figura 2

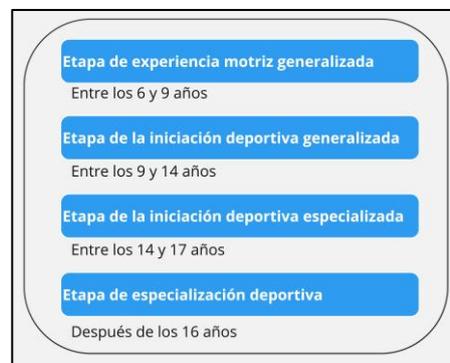
Fases de enseñanza de los deportes colectivos



A la vez, López-Bedoya (2010) establece la edad aproximada correspondiente para cada una de las etapas formativas en el proceso, las cuales se puede observar en la Figura 3.

Figura 3

Edades correspondientes a las etapas de iniciación deportiva



En cuanto a la preparación deportiva a largo plazo y al rendimiento deportivo, Batalla (2010) comenta que su relación con el desarrollo personal no es necesariamente antagónica. Esto depende de la prisa por el rendimiento, la impaciencia o la falta de conocimiento. Para lograr ambos objetivos (rendimiento y desarrollo personal), el autor propone una metodología de entrenamiento teniendo en cuenta las tolerancias a las cargas, el volumen y el tiempo adecuado de recuperación.

Muchos expertos en esta área intentan enmarcar la diversidad de etapas para efectuar dicho proceso de entrenamiento. En el

se puede visualizar una recopilación de autores y sus propuestas de etapas para una preparación deportiva a largo plazo.

Sin embargo, entre las diversas clasificaciones existentes, López-Bedoya (2010) propuso una que parece resumir las presentadas anteriormente y la organiza en tres etapas fundamentales y sus sub-etapas, conforme se presenta a seguir:

- Formación Motriz General
 - o Fase genérica de adaptación e iniciación a la actividad físico-deportiva
- Formación deportiva de base
 - o Fase de iniciación deportiva específica
 - o Fase de seguimiento y perfeccionamiento deportivo
- Alto rendimiento deportivo

- Fase de máximo resultado deportivo
- Fase de estabilización y mantenimiento de nivel deportivo

Por otro lado, disciplinas como la psicología del deporte se han interesado por analizar los diferentes mecanismos de aprendizaje de los sujetos. Autores y autoras de esta área como Dosil (2001), Echeverri (2014) y Pérez-Córdoba y Llames-Lavandera (2010) manifiestan que las variables psicológicas como la motivación, la autoestima y la ansiedad deben tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza. Y, para ello, Echeverri (2014) concluye que un enfoque centrado en el estudiante que se centre en las necesidades y habilidades individuales puede ser más eficaz que un enfoque centrado en el maestro o entrenador.

En su estudio sobre la psicología y el deporte de iniciación, Pérez-Córdoba y Llames-Lavandera (2010) concluyen que el inicio de la práctica deportiva en los niños y niñas es una etapa crucial en su desarrollo, ya que puede tener un impacto significativo en su bienestar físico, psicológico y social. Los autores sugieren que los entrenadores y entrenadoras y las familias deben tener en cuenta las características individuales del practicante, como su edad, género y personalidad, al diseñar programas deportivos. Además, destacan la importancia de crear un entorno positivo y de apoyo para que estos aprendan y disfruten de los deportes.

Atentos al cuidado a la salud física y psicosocial que los autores plantean para el desarrollo de niños y niñas y jóvenes en la iniciación deportiva, a continuación, trataremos sobre cómo llevar a cabo esta propuesta, teniendo en cuenta los aspectos didácticos y los métodos de enseñanza más apropiados.

2.1.3.2 Aspectos didácticos y metodológicos de la iniciación deportiva

En cuanto a los planteamientos pedagógicos y métodos didácticos de la iniciación deportiva, existen diversas perspectivas en la bibliografía. Actualmente, se puede dividir de manera simplificada, en dos grandes grupos: los métodos tradicionales y los métodos activos (Blázquez, 2010b), estos, también conocidos como enfoque alternativo o centrado en la táctica de acuerdo con Méndez-Giménez et al. (2015); modelo comprensivo o modelo integrado de enseñanza de los deportes colectivos según Devís y Peiró (1992, 1999), basados en la teoría de Bunker y Thorpe (1982).

La diferencia fundamental entre los dos conjuntos de métodos se centra en el modo de implicación del participante y el grado de aprendizaje que se desea.

Los métodos tradicionales se enfocan en la repetición de movimientos y la búsqueda de un resultado eficaz, mientras que los métodos activos promueven la participación activa y significativa del deportista en el proceso de aprendizaje, fomentando su autonomía y creatividad. Los métodos activos se basan en la resolución de problemas y la toma de decisiones, lo que ayuda a los deportistas a desarrollar habilidades cognitivas y tácticas, así como a mejorar su comprensión del juego y su capacidad para adaptarse a diferentes situaciones.

En los métodos tradicionales, en general, utilizan actividades jerárquicas y se inicia con tareas de técnicas básicas denominadas posiciones fundamentales, desplazamientos fundamentales, entre otros.

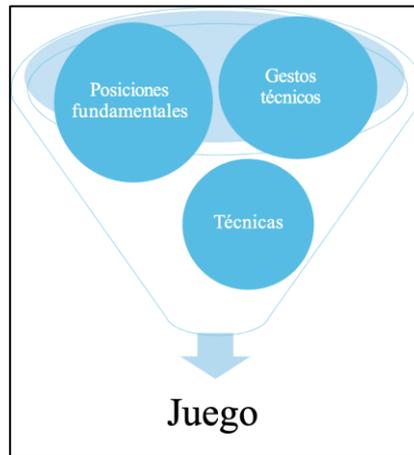
A continuación, se puede observar otras denominaciones utilizada para los métodos tradicionales, según Blázquez (2010b):

- Método analítico
- Método pasivo
- Método mecanicista
- Método directivo
- Método intuitivo
- Método asociacionista

En síntesis, estos métodos se caracterizan por la descomposición de los denominados gestos técnicos, para luego pasar a las técnicas más elaboradas y, finalmente, continuar con el aprendizaje de la táctica, y solo entonces pasan a la situación global de Nascimento (2008). Los métodos tradicionales se enfocan en la eficacia y eficiencia de movimiento (ver Figura 4).

Figura 4

Representación gráfica del sistema de organización de los métodos tradicionales para la enseñanza del deporte



Nascimento (2008) resumió algunas ventajas y algunas desventajas del abordaje tradicional para la iniciación deportiva de niños, niñas y jóvenes en edad escolar, como se puede ver en la Figura 5.

Figura 5

Ventajas y desventajas de la metodología tradicional para la enseñanza del deporte

VENTAJAS	DESVENTAJAS
Permite a los jugadores tener una buena comprensión de los fundamentos técnicos	La clase suele ser monótona porque presenta ejercicios estructurados en formaciones lineales sin variación (columnas y filas, parejas y tríos)
La preparación de la clase se vuelve más sencilla, ya que la literatura presenta muchos trabajos referentes a este tipo de abordajes	No permite una noción táctica del juego, porque tiene como objetivo trabajar en repeticiones de fundamentos individuales y combinación de fundamentos

Blázquez (2010b) profundiza en que los métodos tradicionales de enseñanza deportiva sostienen el criterio de que se debe enseñar de ir del simple a lo complejo, interpretando como “simple” el gesto particular (gesto técnico) y el “complejo” la práctica global (el juego) lo que facilitaría el aprendizaje. Sin embargo, el autor, basándose en las aportaciones de Piaget refuta esta interpretación, argumentando que el aprendiz accede al conocimiento por la organización progresiva de estructuras de juego (contrario a la organización por gestos técnicos, que es la práctica más aceptada en el mundo deportivo). Esto implica interpretar que la persona que aprende lo hace de lo general a lo particular, de lo indiferenciado a lo específico, pues a partir de ahí hace las conexiones y pasa a entender la utilidad e importancia de la realización de dichos gestos técnicos y otras estructuras del juego.

En la práctica, esto significa que, si uno aprende primero exclusivamente los gestos técnicos, tendrá muchas más dificultades para conectarlos con la realidad de juego que si se aprende de lo general a lo particular. Es decir, primero se enseña la estructura del juego para luego pasar a los gestos técnicos.

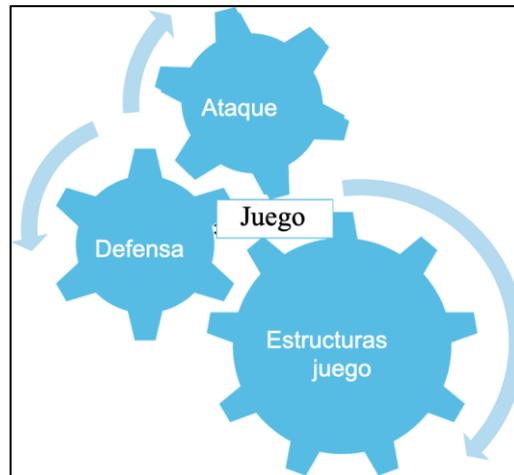
Por estas características mencionadas, es un método que está bajo críticas porque no está centrado en el sujeto que practica y, por lo tanto, carece de significado para los practicantes.

Los métodos activos, también conocidos como métodos alternativos, integrales, comprensivos o cognitivos, difieren de los métodos tradicionales en que no conciben la práctica deportiva como la simple suma de técnicas, sino como un sistema de relaciones entre los jugadores y el juego Blázquez (2010b). Estos métodos se centran en el alumnado o jugadores y utilizan el deporte como contenido de enseñanza-aprendizaje, progresando en la enseñanza a través de la solución de problemas y la reflexión crítica sobre la práctica deportiva (Abad et al., 2013).

Los métodos activos se caracterizan por su enfoque en la comprensión del juego y su naturaleza como punto de partida para la enseñanza. La idea es que, a través de la comprensión del juego y su significado, los jugadores y jugadoras se motiven a aprender y desarrollar habilidades técnicas específicas. En otras palabras, estos métodos buscan un aprendizaje más significativo y contextualizado, en contraposición a la simple memorización de técnicas aisladas (Velázquez-Buendía, 2011) (ver Figura 6).

Figura 6

Representación gráfica del sistema de organización de los métodos activos para la enseñanza del deporte



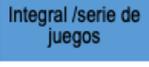
Complementariamente, Costa y Nascimento (2004) y Nascimento (2008) hacen una recopilación de diversos métodos activos, los cuales podemos ver sus descripciones sintetizadas en la Figura 7.

En la investigación de Méndez-Giménez et al. (2015) sobre este tema, los autores concluyen que los enfoques activos tienen ventajas en relación con el conocimiento declarativo (que son los conceptos o ideas conocidas conscientemente) y destaca que la enseñanza a través de la aproximación táctica y la enseñanza técnica tradicional tienen resultados similares en el aprendizaje de habilidades deportivas. Sin embargo, en términos de la toma de decisiones durante el juego, se observó una posible ventaja del enfoque táctico, especialmente en situaciones de juego más largas.

En esta dirección, para enseñar con éxito un deporte dentro de estos preceptos, es necesario tener conciencia de las características de la actividad deportiva, su estructura formal y funcional (Blázquez, 2010b). Esto significa tener en cuenta estas estructuras (reglas, principios, lógica, movimientos), y entender qué aspectos comparten y qué diferencias existen entre las diferentes disciplinas deportivas. De esta forma, se pueden seleccionar las estructuras base que se desean transmitir.

Figura 7

Metodologías activas para la enseñanza de los deportes colectivos

	Cognitivas/Crítica	Las tareas tienen un carácter semidefinido. Se les da la información necesaria para encarar la búsqueda, condiciones, normas y límites del problema.
	Constructivista	Indagación y visualización de los problemas; Reflexión y análisis de los resultados de la búsqueda.
	Estructuralista	El jugador capta cuáles son los elementos esenciales de la situación a los que ha de prestar mayor atención para conseguir la respuesta adecuada
	Comprensiva	Se introducen estrategias generales con la intención de desarrollar un conocimiento táctico del juego y la capacidad de tomar decisiones. Juegos modificados.
	Cooperativo	Evitan situaciones de exclusión Reducen las posibilidades de experiencias negativas Promueve el respeto y aprecio por diferentes
	Integral /serie de juegos	Se empieza con la enseñanza de la táctica en unas condiciones técnicas reducidas, o viceversa, se empieza con la enseñanza de la técnica en unas condiciones tácticas reducidas, sin dejar claro cuál es el criterio para hacer una forma u otra. A continuación existe una fase de situaciones de juego similar al deporte.

Diferentes autores y autoras han intentado clasificar los juegos y deportes teniendo en cuenta las similitudes en los comportamientos motores y conductas motrices que se dan en los deportes de equipo, lo que permite un proceso de enseñanza y entrenamiento más integral. Entre otras clasificaciones, en su publicación, Martín y Peno (2012) recopilaron varias de estas, como se puede ver en la Figura 8.

Sin embargo, en la actualidad, una de las clasificaciones que más se utiliza es la de Hernández-Moreno (1994, 2021), basada en Parlebas (1981, 2001) la cual establece 4 grupos de deportes:

- Psicomotrices o Individuales. Sin presencia de compañeros y adversarios
- De Oposición (sociomotriz). Nos enfrentamos a otro (bádminton, lucha...)
- De Cooperación (sociomotriz). En los que no se nos molesta (patinaje)
- Cooperación-Oposición (sociomotriz). Deportes colectivos (voleibol...)

Figura 8

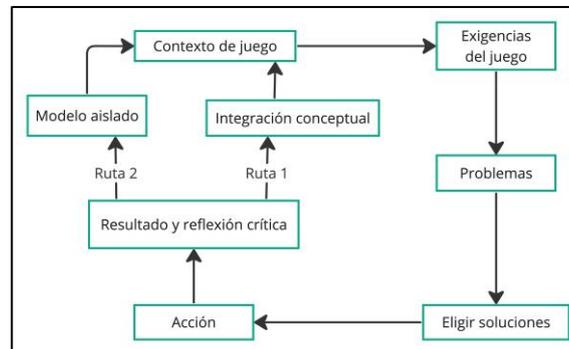
Clasificación de los juegos según su estructura de meta

Autor/a	Tipos de deportes y juegos
Johnson (1981)	Juegos con estructura de meta individualizada Juegos con estructura de meta de cooperación Juegos con estructura de meta de competición
Parlebas (1981)	Sociomotrices Psicomotrices: Situaciones de cooperación Situaciones de oposición
Lavega et al. (2011)	Psicomotriz competitivo Psicomotriz no competitivo Cooperación competitiva Cooperación no competitiva Oposición competitiva Oposición no competitiva Oposición de cooperación competitiva Cooperación/oposición no competitiva
Velázquez (2004)	- Actividades individuales Actividades colectivas: a) Actividades competitivas b) Actividades no competitivas b.1) Actividades no competitivas con oposición b.1.1) Actividades competitivas con oposición y cambio de rol. b.1.2.) Actividades competitivas con oposición y sin cambio de rol b.2) Actividades cooperativas b.2.1) Con objetivo cuantificable (con o sin puntuación) b.2.2) Con objetivo no cuantificable. Situaciones paradójicas: Actividades competitivas sin competición Actividades competitivas modificadas Actividades competitivas de posibilidad remota Actividades cooperativas sin cooperación Actividades de estructura compartida

Siguiendo esa proposición, los defensores del modelo integrado de enseñanza de los deportes colectivos, (Devís y Peiró, 1992, 1999, 2021), basados en la teoría de Bunker y Thorpe (1982) y corroborados por Holt et al., (2002); Kirk y MacPhail, (2002); Sánchez-Gómez et al. (2014); Velázquez Buendía (2011) llevaron a cabo un análisis de las bases teóricas y pedagógicas para la enseñanza para la comprensión de deportes colectivos. Partieron de la premisa de que para saber cómo jugar se requiere comprender los procedimientos implicados en un juego deportivo (es decir, la naturaleza del juego) y adquirir las habilidades técnicas contextualizadas (practicando habilidades motrices abiertas) (ver Figura 9).

Figura 9

Modelo integrado de enseñanza del deporte escolar



Nota. Adaptado de *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (p. 151), por J. Devís y C. Peiró, 1999, INDE publicaciones.

En la práctica, lo que proponen estos autores y autoras es la creación de juegos modificados con potenciales tácticos que puedan ser compartidos por varios deportes, como, por ejemplo, el uso de los diez pases en juegos de invasión o juegos de pases por encima de una red en el caso de los juegos con cancha dividida, como sería el voleibol. Uno de los modelos más conocidos y estudiados actualmente son los *Teaching Games for Understanding* (TGfU), también conocidos en España como “Enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos”, los cuales han dado lugar a otros modelos similares o derivados.

Específicamente relacionado al voleibol, en un estudio realizado por Báguena et al. (2014) se descubrió que el desarrollo de una Unidad de Programación (UP) centrada en el voleibol, utilizando el modelo TGfU como metodología, generó una mayor satisfacción en cuanto a la autonomía y una mayor motivación. Estos autores concluyeron que, a largo plazo, esto podría suponer una mayor adherencia a la práctica de actividad física.

Sin embargo, tanto este como otros modelos alternativos para la enseñanza del deporte escolar pueden presentar algunos inconvenientes, especialmente relacionadas a la dificultad de crear actividades de enseñanza-aprendizaje. Esto se debe, en parte, a la escasez de material bibliográfico y a que, tanto el profesorado como los entrenadores y entrenadoras, deben ser conocedores de las situaciones más requeridas en cada deporte.

En la Figura 10 se puede visualizar un resumen de ventajas y desventajas en el uso de las metodologías activas, según Méndez-Giménez (2015) y Nascimento (2008).

Figura 10

Ventajas y desventajas de las metodologías activas para la enseñanza del deporte

VENTAJAS	DESVENTAJAS
La aproximación táctica aporta experiencias uniformes, independiente del nivel motor de los sujetos.	Puede haber una mayor dificultad de control sobre el aprendizaje, dificultad a la hora de observar a todo el grupo (menor disciplina de la clase) y más dificultad para evaluar las habilidades motrices. Requiere mayor experiencia, preparación y anticipación del profesor/entrenador. Tendencia a confundir el juego libre sin intervención del profesor/entrenador (conocidos como “pachanga”) y el juego intencional reflexionado.
Manera más viable de enseñar estrategias de toma de decisiones.	Algunos autores consideran que no está suficientemente demostrada.
Los aprendices que tienen oportunidades de experimentar las condiciones del juego en las que puedan aplicar las técnicas tienen mayor motivación por practicarlas.	El proceso de aprendizaje puede ser más lento.
Permite un buen sentido táctico del juego.	No trabaja específicamente con los fundamentos-técnicos, por lo tanto, la formación técnica de los jugadores puede ser más lenta (pero, a la vez, a lo largo del tiempo, más efectiva).
A través de la progresión de las tareas, todos tienen contacto con los diferentes roles requeridos durante el juego.	La elaboración de las sesiones depende de la experiencia del profesor/entrenador, quien deberá seleccionar las situaciones más frecuentes en el juego para trabajar en su clase.

Con relación a la intervención de cada enfoque, Blázquez (2010b) presenta las principales diferencias entre ellos, que se pueden visualizar en la Figura 11.

Figura 11

Comparación de los aspectos de intervención entre los métodos tradicionales y los métodos activos de enseñanza de deportes

	Métodos Tradicionales	Métodos Activos
La noción de progreso	Comunicación jerárquica entrenador-deportista. Descomposición del gesto técnico. Niño = caja vacía Progresión pedagógica. Gestos estereotipados.	Proyecto en común/conjunto de jugadores. Parte de la totalidad del juego. El niño posee repertorio de experiencias anteriores. Solución de problemas. Gestos deducidos de la situación problema.
La explicación y la demostración	Modelo que imitar del adulto.	Acondicionamiento al medio.
La repetición	Automatismos. Situaciones repetitivas.	Adaptación al medio. Situaciones diversas.
La corrección de los errores	Analizan comportamientos inadaptados relacionados a la técnica. El error es indeseable.	Analizan itinerarios que conduzcan al sujeto a la respuesta ideal. El error es parte importante hacia la resolución del problema.
La competición	La competición es el fin. Necesita tener el dominio de la técnica. Siguió el modelo adulto.	La competición es, muchas veces, punto de arranque. La competición es elemento didáctico. Rechaza el modelo adulto.

Basándose en estos aspectos, Blázquez (2010b) propone algunos criterios didácticos para la elaboración de un programa de iniciación deportiva, que son los siguientes:

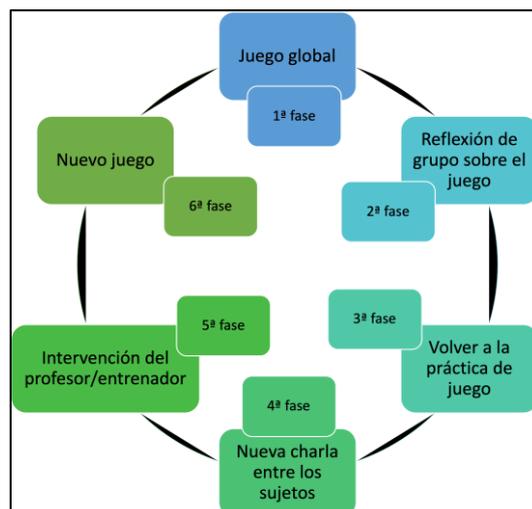
- Evitar la especialización temprana
- Desarrollar habilidades claves transferibles a diferentes deportes
- Partir de la estructura o lógica interna de cada práctica deportiva
- Adaptar las propuestas a las posibilidades del niño o niña
- Hacer que las actividades de enseñanza sean significativas y relevantes
- Ofrecer actividades motivadoras en conexión con los intereses del niño o niña

A la vez, Giménez et al. (2010) sugieren que esta progresión debe ser atractiva y desafiante a lo largo de los años, al mismo tiempo que saludable, teniendo en cuenta los aspectos ya comentados anteriormente.

Finalmente, con el objetivo de fomentar la participación activa del niño en el desarrollo del juego, Blázquez (2010b) propone una secuencia de fases pedagógicas señaladas en la Figura 12:

Figura 12

Secuencia de fases pedagógicas para la enseñanza del deporte



El conocimiento y comprensión de las particularidades inherentes al deporte en cuanto a su estructura funcional, así como la aplicación de diversas estrategias pedagógicas conocidas como modelos y también las diferentes metodologías, junto con la integración de la Psicología deportiva como disciplina de apoyo, son elementos fundamentales para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las etapas de formación deportiva, pero especialmente en la etapa de iniciación, la cual es crucial en el desarrollo deportivo de los deportistas en formación (Echeverri, 2014).

En resumen, se puede observar en este apartado que tanto la formación docente como la de los entrenadores y entrenadoras de deportes en edad escolar deben implicar una transformación de los contenidos educativos hacia nuevas situaciones pedagógicas relacionadas con los métodos más activos de enseñanza, evitando, por consecuencia, la especialización precoz y la competición como un fin en sí misma. También se debe enfocar en desarrollar habilidades transferibles a diferentes deportes, adaptar las propuestas a las posibilidades del niño, hacer las actividades de enseñanza significativas y relevantes, y ofrecer desafíos atractivos.

2.1.4 La competición y sus efectos en la formación de los jóvenes

Como un aspecto inherente del deporte desde los tiempos más remotos, la competición en la infancia y la adolescencia es un tema ampliamente discutido por las muchas dudas que surgen sobre los beneficios, las desventajas, la adecuación para cada grupo de edad, la participación de adultos en el proceso competitivo y los factores de estrés relacionados a esa actividad (Rose-Junior, 2011).

En la práctica infantil y juvenil del deporte y la competición, diversos factores están involucrados, desde aspectos socioculturales hasta valores morales como el cumplimiento de las reglas, las decisiones de los árbitros, las injusticias, las derrotas y las victorias. Por lo tanto, es fundamental que los jóvenes deportistas estén preparados para responder a todas estas adversidades (Malina y Bouchard, 2002). A pesar de ello, en la literatura existen controversias sobre la participación de niños, niñas y jóvenes en actividades deportivas competitivas y las consecuencias biológicas, psicológicas y sociales que puede causar este fenómeno. En esta sección, se realizará una breve reflexión sobre el tema.

Según Costa y Nascimento (2004) y Malina y Bouchard (1991, 2002), la competición en la infancia tiene aspectos multidimensionales y cuando la orientación se enfoca en el producto, es decir, en el resultado final, puede tener un impacto negativo porque se deja

de lado el aprendizaje del movimiento y los aspectos de desarrollo asociados. Sin embargo, cuando una actividad se centra en el proceso, la competición puede tener aspectos positivos. Por lo tanto, la competición en sí misma no es perjudicial, sino que el exceso de orientación hacia al producto puede serlo.

Malina y Bouchard (2002) exponen que, si las demandas de la competición son mayores que las características individuales, el sujeto no estará listo para competir, por lo que puede conducir a lesiones físicas y psicológicas graves e incluso afectar el proceso de desarrollo.

El concepto de “prontitud competitiva” desarrollado por Malina y Bouchard en 1991, incluye componentes físicos (estructurales, fisiológicos y funcionales), psicológicos (emocionales y cognitivos) y sociales. Ellos consideraron que la situación se torna propicia para competir cuando hay un equilibrio entre estos componentes y las demandas competitivas. Si sucede lo contrario, es decir, si las demandas competitivas exigen una respuesta que no está al alcance de quien practica, se pueden experimentar situaciones, por ejemplo, de fracaso.

Complementando esa idea, Rose-Júnior (2011) alega también que, junto con las cuestiones físicas, técnicas, tácticas, psicológicas y sociales que forman parte de la esencia del deporte, conviven cuestiones administrativas, económicas y políticas, entre otras.

Con relación a los aspectos físicos, pueden aparecer lesiones importantes que, a mediano o largo plazo, pueden afectar el rendimiento de los deportistas, incluso llevarlos al abandono temprano de las actividades (Rose-Junior, 2011).

Los problemas psicológicos están relacionados con los niveles de motivación, el estrés generado por la competencia, la ansiedad, los niveles de expectativa y las presiones resultantes de la necesidad de desempeñarse adecuadamente y ganar (Rose-Junior, 2011).

En ese aspecto, se concluye que la competición puede ser un medio importante de aprendizaje, siempre que se lleve a cabo en condiciones que respeten las características de los participantes y que se pueda desarrollar de forma natural y progresiva en el proceso de formación y preparación del practicante.

2.1.5 Predicción, identificación y formación de talentos en voleibol

El talento consiste en una aptitud natural o adquirida para hacer algo. El concepto de personas con talentos en una especialidad se refiere a aquellas con capacidad de

asimilación y rendimientos destacados. Esto depende de las capacidades individuales, de las motivaciones del sujeto y el medio social y la interacción entre ellas (López-Bedoya, 2010).

La detección del talento, tal como se ha entendido durante mucho tiempo, implica en una predicción. “La predicción a partir de los rendimientos se basa implícitamente en la idea de que lo que se realiza a los 15 años, por ejemplo, constituye una buena indicación de lo que se realizará 10 años más tarde” (Durand, 1988 como se citó en Lorenzo, 2003 p. 175).

Sin embargo, esa es una idea ya superada debido a que dos factores tienen influencia decisiva sobre el valor final del rendimiento: el entrenamiento y el grado de maduración. Además, debido a que los procedimientos de predicción se fundamentan en la distinción entre el rendimiento y el potencial subyacente en este rendimiento, las previsiones del talento a largo término son difíciles de evaluar debido a su variabilidad (Lorenzo, 2003). Debido a esta complejidad, para este autor, los factores implicados a lo largo de una carrera deportiva exitosa hasta llegar a actuaciones de muy alto nivel son casi incalculables.

Es importante señalar, además, que, en la mayoría de los casos, esta predicción del rendimiento se basa en parámetros físicos o antropométricos y ello puede verse sesgado por el fenómeno de la maduración tardía y la “compensación intrínseca”. Es cierto que buena parte del éxito de los talentos deportivos proviene de la genética (estatura, predisposición a la coordinación, entre otras características) (Añó, 1997 como se citó en Lorenzo, 2003, p. 24). Sin embargo, el fenómeno de la compensación intrínseca puede condicionar tanto el rendimiento que a veces suple la falta de alguna aptitud fundamental.

Para ilustrar este fenómeno, hay claros ejemplos de deportistas que, sin reunir a priori las condiciones necesarias para triunfar en un deporte, logran destacar en los más altos niveles de rendimiento dentro de su especialidad (Lorenzo, 2003). Este autor pone como ejemplo el caso de algunos de jugadores de baja estatura para los estándares de la liga norteamericana de básquet, la NBA. Por lo tanto, hay otras variables a tenerse en cuenta al tratarse con “talentos”, como las aptitudes emocionales, cognitivas y fisiológicas (Janelle y Hillman, 2003; Ribeiro et al., 2021).

En concordancia con esto, Folle et al. (2015) afirman, a través su revisión sistemática, que la investigación en el campo de la formación de talentos deportivos ha experimentado

un cambio significativo en los últimos años. Se ha pasado de enfocarse en la identificación de talentos a dar mayor énfasis al desarrollo del deportista.

Es por ello por lo que López-Bedoya (2010) destaca que el talento deportivo es la disposición por encima de lo normal en cualquier esfera, como podría ser la psicológica y la cognitiva, de poder y querer realizar unos rendimientos elevados en el campo del deporte. Como consecuencia de esto, el autor afirma que el talento es aquello que, además, es bien estimulado y formado.

En relación con este tema, el mismo autor razona que el proceso de desarrollo del deportista experto (o talentoso), es un proceso racional y científico. Se ha de llevar a cabo un proceso de, primeramente, estructurar el perfil de la especialidad deportiva, luego recoger datos sobre los deportistas, reconocer cuales variables de estos tienen relación con el rendimiento, definir ecuaciones de regresión múltiples, predecir el probable rendimiento, desarrollar acciones correctoras pos competiciones y, por fin, determinar niveles óptimos de rendimiento para lograr resultado deseado en la competición.

Un estudio de metaanálisis realizado por Thomas, Gallagher y Lowry (2003 como se citó en Hodges et al., 2006, p. 480) encontró, entre otras cosas, que en la predicción del rendimiento excelente, las habilidades de tipo cognitivo y perceptivo tienen importancia similar y que, en deportes colectivos, la toma de decisión parece más importante que los aspectos perceptivos.

Los estudios que investigan la identificación de talentos indican que los entrenadores y entrenadoras se preocupan principalmente por las características físicas y antropométricas, psicológicas, técnicos y tácticos y en menor medida por otros como aspectos como los psicosociales (Folle et al., 2015).

Con relación al perfil antropométrico de jugadores y jugadoras de voleibol como marcador predictor de talento, un estudio de Lora et al. (2008) halló en población joven española que el somatotipo no es un indicador confiable para el sexo masculino ya que no se diferenció del perfil de otros deportes como, por ejemplo, el tenis de mesa. Sin embargo, aún podría ser un factor útil a tener en cuenta para las jugadoras debido a que sus tipos de cuerpo se distinguieron de los demás deportes.

El estudio de Rother (2015) que describe la formación de jugadores y jugadoras de voleibol brasileños a partir de la historia de vida trazada de jugadores de la selección nacional de base (entre 15 y 18 años), encontró que los jugadores y jugadoras son

captados por la modalidad directamente por sus características antropométricas (estatura más alta que la media). Además, son sus mismos amigos, familiares y profesores de Educación Física quienes los motivan a iniciarse en la modalidad. Una vez que se comprueban sus habilidades y que empiezan a participar de torneos y ligas son seleccionados por observadores y seleccionadores nacionales.

Este hallazgo llama la atención por dos aspectos: En primer lugar, confirma la evidencia de que la estatura alta es considerada como la principal característica en la identificación de talentos en voleibol, lo que puede ser un error al dejar a muchos niños y niñas sin la oportunidad de experimentar este deporte. En segundo lugar, es sorprendente pensar que, contradictoriamente, Brasil que es reconocido por su éxito en la selección absoluta adulta de voleibol, no tenga un programa de entrenamiento de largo plazo definido para sus jóvenes jugadores y jugadoras, conforme relataron en sus estudios Milistetd et al. (2010).

Según Williams et al. (2011), un elevado número de estudios de investigación sobre el talento deportivo señalan la importancia de los procesos cognitivos que subyacen a la experiencia en deportes. Más precisamente, el conocimiento procedimental y la toma de decisiones de los jugadores y jugadoras. Estos procesos cognitivos son fundamentales para el éxito en los deportes, ya que permiten una mayor eficacia en la toma de decisiones y en la ejecución de las acciones motoras necesarias para la práctica deportiva (Claver et al., 2015).

Para Costa et al. (2011), el alto nivel técnico requerido en el voleibol, sumado a las demandas cognitivas del deporte, pueden ser más críticas para el éxito de los deportistas en las etapas de formación que los factores motivacionales. Claver et al. (2015) explican que, en la práctica, en estas etapas, es más importante que los jugadores y jugadoras se adapten a los déficits temporales de las acciones del juego, se posicionen correctamente en la cancha y tengan las habilidades tácticas necesarias para enviar la pelota a un espacio libre en el equipo contrario.

En este caso, aplicado al voleibol, Claver et al. (2015) identificaron que las variables motivacionales y cognitivas actúan como predictores del rendimiento en los jugadores de los mejores equipos (primero y segundo lugar) y en los demás equipos (del tercero al octavo lugar). Los autores y autoras llegaron a la conclusión que los entrenadores y entrenadoras de voleibol deben enfocarse en la manipulación conjunta de estas dos

variables en los equipos con un alto nivel de juego estable. En los equipos con un rendimiento más bajo, se deben desarrollar principalmente los aspectos cognitivos y estabilizar los patrones técnicos de los jugadores. Además, concluyeron que se debe considerar la importancia de las variables motivacionales para garantizar el disfrute, la continuidad en la práctica y el rendimiento futuro de los jugadores.

Estos resultados pueden ser útiles para que los entrenadores y preparadores comprendan la importancia de los factores motivacionales y cognitivos en el desarrollo de los deportistas en conjunto con otras variables mencionadas que se relacionan al éxito en el deporte.

Desde una perspectiva de enseñanza, surge la preocupación de qué métodos utilizar para alcanzar los objetivos de rendimiento mencionados.

2.2 El voleibol, aspectos básicos para su enseñanza-aprendizaje

Es sabido que el deporte puede ser visto y estudiado desde diferentes perspectivas, tales como la sociología, la antropología, la psicología, la biomecánica y la fisiología, la mercadotecnia, entre otras. Aunque entendemos que el trabajo de un entrenador o entrenadora de voleibol se ve impregnado por todas estas disciplinas no pretendemos argumentar sobre todos estos ámbitos.

Sin embargo, la comprensión de las particularidades del voleibol es fundamental para la formación de entrenadores y entrenadoras de este deporte, ya que existen características distintivas que influyen en su enseñanza y entrenamiento. Estos elementos pueden afectar significativamente las competencias profesionales de los involucrados en la práctica del deporte en cuestión.

Uno de los aspectos clave al enseñar o entrenar un deporte es comprender cuáles son sus estructuras básicas y cómo se establece la relación o comunicación entre estas estructuras, como por ejemplo el reglamento y los sistemas tácticos empleados.

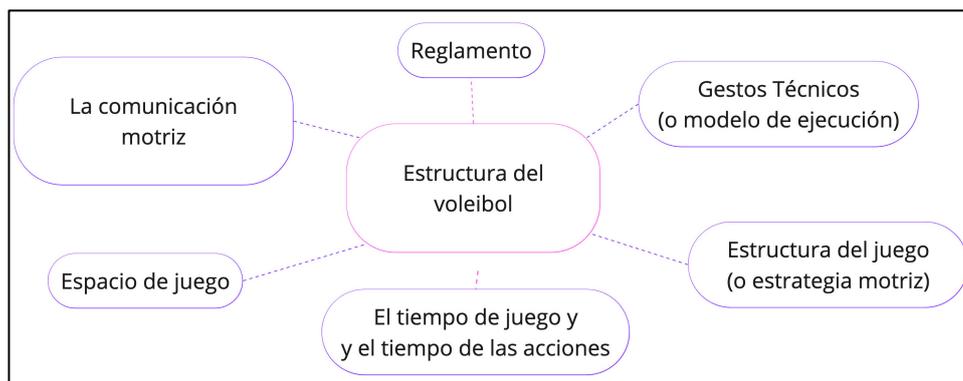
Sin adentrarse profundamente en la teoría, tomaremos algunas bases de la semiótica del deporte para ayudar a describir cuáles son las estructuras del voleibol, seleccionando situaciones que consideramos distintivas en comparación con la mayoría de los deportes colectivos. Esto ayudará a comprender lo que pueden ser las habilidades y competencias propias de ser entrenador o entrenadora de voleibol.

Para ello, se utilizará de las estructuras organizativas de los deportes sugeridas por Hernández-Moreno (2021) basado en Parlebas (1981), expertos referentes en esta área. En la Figura 13 se puede contemplar estas estructuras adaptadas al voleibol.

En esta sección se presentará, primeramente, una caracterización general de voleibol, describiendo brevemente qué tipo de deporte es y el porqué los jóvenes lo practican. Luego se determinarán las características específicas incluyendo el reglamento y el espacio de juego, las técnicas de ejecución, los fundamentos del juego, el tiempo, la comunicación motriz y, finalmente, las estrategias y modelos de juego, argumentando sobre cómo estas características influyen en el perfil de un entrenador o entrenadora de voleibol.

Figura 13

La estructura organizativa del voleibol según la semiotricidad



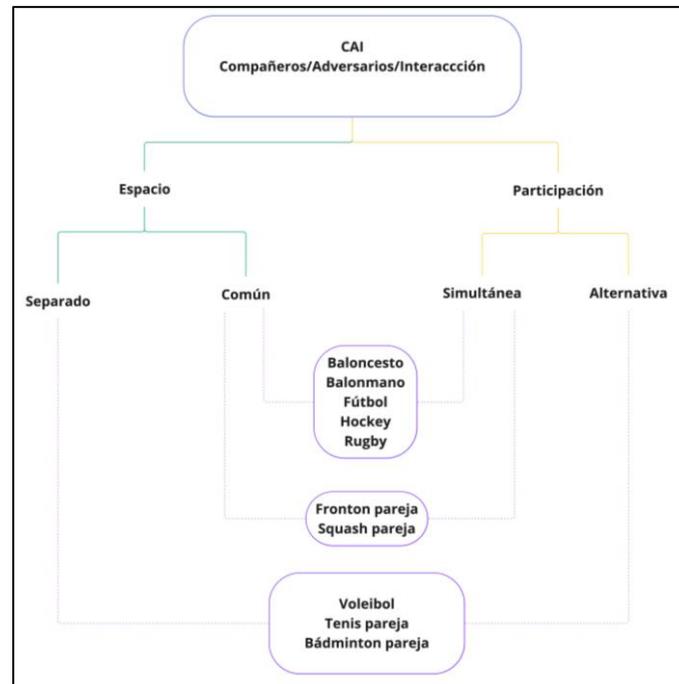
2.2.1 Características generales

El voleibol se caracteriza por ser un deporte de oposición, sin contacto físico, lo que, en este aspecto, lo simplifica y, a la vez, según (Bojikian, 1999) lo hace atractivo para jugar de forma recreativa, satisfacer las necesidades de competición, la integración social y el ocio.

De acuerdo con la clasificación de los deportes propuesta por Blázquez y Hernández-Moreno (1984), el voleibol está clasificado dentro de los deportes de equipo de cooperación-oposición, con el terreno de juego dividido, participación alternativa y un nivel de incertidumbre con el medio reducido (ver Figura 14).

Figura 14

Clasificación de los deportes de cooperación-oposición según Hernández-Moreno (1994)



Nota. Adaptado de *Clasificación deportes cooperación/oposición* (p. 30), por J. Hernández-Moreno, 1994, INDE Publicaciones.

El voleibol puede ser calificado como un deporte fácil de entender porque posee objetivos simples e inmediatos: Con una red dividiendo la pista en dos partes y un equipo en cada una de ellas, cada equipo debe enviar la pelota al otro lado, por encima de la red, de manera que el otro equipo no la pueda controlar y ésta caiga al suelo (Bojikian, 1999).

Sin embargo, es el único deporte colectivo que debe perseguir un objetivo o blanco horizontal, que es el terreno mismo, lo que hace que el individuo deba ajustar continuamente el centro de gravedad de su propio cuerpo para realizar los movimientos rápidos y en el aire para una acción de ataque o movimientos bajos que el deporte requiere para defender su campo (Bizzochi, 2000).

Además, se considera un deporte atlético ya que requiere que los practicantes salten, corran, se tiren y golpeen con precisión utilizando principalmente los brazos y las manos (Bojikian, 1999).

El voleibol tiene una dinámica de juego intermitente. Basándose en los resultados de pruebas y la observación de las condiciones del juego, se sabe que existe una fuerte demanda

neuromuscular durante las diferentes acciones de juego, como: *sprints* (carreras cortas), zambullidas (saltos en plancha), saltos verticales y desplazamientos multidireccionales, que ocurren repetidamente durante un partido, con un tiempo de recuperación limitado entre una acción y la siguiente (Lombardi et al., 2011).

Debido a estas acciones intermitentes de alta intensidad, requiere una combinación de características físicas, potencia aeróbica y anaeróbica de quienes lo practican (Gabbet y Gergieff, 2007).

El voleibol no tiene un tiempo de juego determinado por el reglamento, sin embargo, estudios sobre la duración promedio de los *sets* y partidos como el de Lopes et al. (2019) hallaron que los partidos del campeonato mundial de menores de 19 años del 2009 duraron, en promedio, 93,44 minutos (media de 72,96 minutos para los partidos de 3 *sets* y 126,14 minutos para los partidos de 5 *sets*). Además, estos autores y autoras también concluyeron que debido a esta duración total del juego, unida a la característica intermitente de la práctica de este deporte, lo caracteriza (el período activo), con relación a la vía metabólica involucrada, como esencialmente anaeróbico aláctico.

Sobre los motivos por los que jóvenes empiezan a jugar al voleibol, un estudio con deportistas brasileños de Kieling-Rolim et al. (2002) halló que se involucran en la actividad por el placer y la sociabilización que les produce. Este resultado es similar al estudio de Fraile y de Diego (2006) con jóvenes del sur europeo para practicantes de deportes extraescolar en general. Sin embargo, observaron que, entre las razones para seguir practicando la modalidad, aunque las razones internas seguían presentes, hubo un aumento en las razones externas, como competir, recibir una medalla y ser reconocido por la sociedad como, por ejemplo, ser un jugador o jugadora profesional.

2.2.2 *Las estructuras organizativas del voleibol*

2.2.2.1 *Aspectos específicos del reglamento y del espacio de juego*

El voleibol se juega con un equipo de 6 componentes con una pelota esférica suave en un campo de 9x9m contra otro equipo situado en otro campo de igual dimensiones. Los equipos están separados por una red de 10m de largo tendida horizontalmente a una altura entre 2,00m y 2,43m (dependiendo el sexo y la edad) separando cada campo. Cada equipo juega en su lado de la red y no puede invadir el campo contrario, tocar a un contrincante o la red en ninguna situación (Federación Internacional de Voleibol (FIVB), 2021).

El objetivo del juego es lograr que la pelota toque el suelo del campo adversario pasándola por encima de la red. El *rally* o peloteo empieza con un saque por uno de los equipos y luego

cada equipo tiene hasta 3 toques limpios (es decir, golpes sin retener, acompañar o aguantar el balón) para recibir, armar la jugada y realizar el envío de la pelota (ataque) al campo contrario por encima de la red sin que ningún jugador toque dos veces seguidas el balón para intentar marcar el punto (FIVB, 2021).

El *rally* o peloteo se finaliza cuando la pelota toca el suelo del campo adversario, o el adversario no puede controlar la pelota o se comete una falta, generando un punto y dando el derecho al equipo vencedor de la disputa de sacar, reiniciando así un nuevo *rally* (FIVB, 2021).

Un partido oficial se disputa en un mejor de 5 *sets* y gana el equipo que alcanza primero 3 *sets*. Cada *set* es un conjunto puntos, y en el voleibol, del 1° al 4° son de 25 puntos y el 5° (si lo hay) de 15 puntos. El 5° *set* es de desempate en caso de que el resultado entre los equipos sea 2 *sets* vs 2 *sets* (FIVB, 2021).

Según Moutinho (1997) el reglamento del voleibol contiene peculiaridades que aumentan la complejidad de su práctica en comparación con otros deportes colectivos, entre otras características, que se explorarán a continuación.

Una de las normativas que se destaca en este deporte es la rotación obligatoria de los 6 jugadores o jugadoras en pista en cada recuperación del derecho de sacar: debe sacar siempre el jugador o jugadora que se encuentra en la posición 1 después de la rotación. En la próxima rotación, el jugador o jugadora que ocupaba la posición 1, se desplaza a la posición 6, después a la 5, 4, 3 y 2; 1, 6, 5... y así sucesivamente hasta acabar el *set*.

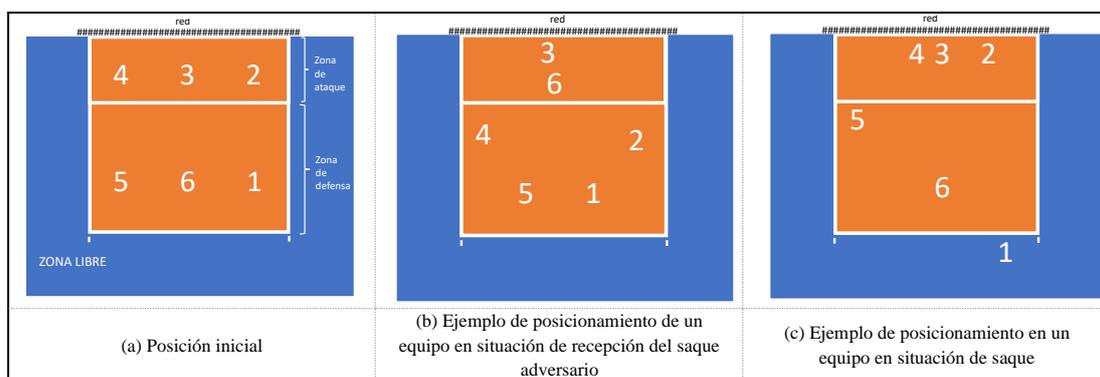
Esta característica tan peculiar hace con que todos los jugadores o jugadoras pasen por todas las posiciones³ y, por lo tanto, pasan por todas las zonas relativas en la pista⁴ y la variedad de acciones acorde el rol que ha de asumir.

Ello variará en función de combinación entre la posición, la zona y el momento del juego (ataque, defensa, cobertura de ataque, recepción...), conforme se verá más adelante en el epígrafe “Las estructuras del juego, el tiempo de las acciones y la comunicación motriz” en la página 76. Por ende, estos deportistas deben tener habilidades conceptuales, motrices-técnicas y tácticas para actuar en todas esas zonas y también el saque.

En la Figura 15 se puede observar las posiciones de los jugadores dentro de la pista y con ejemplos de diferentes momentos.

Figura 15

Posiciones y zonas relativas orientativas de un equipo de voleibol



Notas. La zona libre es el espacio alrededor de la pista reglamentar donde pueden ocurrir acciones para controlar el balón antes de enviarlo a la pista adversaria.

³ A esta regla, se exceptiona el jugador o jugadora en el rol de líbero. El líbero es un especialista en los fundamentos de recepción y defensa y sustituye a uno de los jugadores de la zona de defensa en hasta 3 rotaciones. Esta especialidad tiene sus acciones delimitadas por el reglamento, como por ejemplo no puede sacar, ni bloquear, ni hacer un ataque con intención de puntuar. El líbero es una figura táctica, es decir, no es obligatorio en un equipo. Se intuye que si queremos ofrecer una formación integral a los deportistas que practican voleibol en edad escolar, o bien no se utilice esta figura, o bien, en caso de querer utilizarla, que todos los deportistas del equipo hagan este rol regularmente.

⁴ Cada posición está condicionada, por reglamento, a ocupar una determinada zona relativa de la pista. Por ejemplo, el jugador o jugadora de la posición 4 debe, en el momento de saque, estar más próximo a la línea lateral izquierda que el de la posición 3 y, al mismo tiempo, más próximo a la línea central que el de la posición 5; el jugador o jugadora de la posición 3 debe estar, simplificando la explicación, entre los de la posición 2 y 4 y más a frente que el de la posición 6 y así sucesivamente (Figura 15 b y c) y se llaman posiciones relativas porque al fin y al cabo pueden posicionarse en “cualquier” zona de la pista, desde que cumplan la relatividad entre las posiciones. Después del saque, ya no hace falta que mantengan la relatividad de las posiciones y pueden moverse libremente. Sin embargo, deben seguir obedeciendo a la normativa respecto a las restricciones de las acciones como jugador de defensa (posiciones 1, 6 y 5) o ataque (4, 3 y 2) (Figura 15 a).

Además, basándose en la idea de Hernández-Moreno (2021) para medir la complejidad o dificultad de un deporte, es posible calcular la porción de la cancha que cada jugador o jugadora tiene bajo su responsabilidad. De esta manera, se puede determinar la superficie hipotética total del terreno de juego calculando la cantidad de terreno asignada a cada jugador en la pista.

En el caso del voleibol, a pesar de que la pista reglamentaria para un equipo es de 9x9 metros, las acciones motrices de juego, conocido como espacio sociomotor según Hernández-Moreno (2021), también se pueden dar en la “zona libre”. Esta zona es una franja adicional de aproximadamente 3 metros en los laterales y en el fondo de la cancha reglamentar. Es decir, considerando esta franja extra, hay un área de aproximadamente 180m² para cubrir, donde la pelota no puede caerse tocando el suelo en ningún momento. Si se dividiera aritméticamente esta área entre los 6 jugadores o jugadoras, cada uno puede tener hasta 30m² de responsabilidad para cada jugador.

Moreno-Domínguez et al. (2010) observaron que el voleibol, entre los deportes de equipo, se caracteriza por un alto grado de incertidumbre y exige habilidad, precisión y regularidad por parte de los jugadores. Además, tras analizar las determinaciones del reglamento de esta modalidad deportiva y considerar la dificultad técnica de controlar el balón, Hernández-Moreno (2021) infiere que los practicantes de voleibol tienen una mayor dificultad en el control técnico del balón, en comparación con deportes más tradicionales como el baloncesto, el balonmano y el fútbol.

En comparación con otros deportes de equipo, el voleibol presenta la limitación de recibir o defender, preparar la jugada y atacar con solamente tres toques (y sin que el mismo jugador toque 2 veces seguidas el balón) lo retenga o lance. Esto exige el desarrollo de muchas capacidades, tales como la de decisiones rápidas, buena condición física y resistencia orgánica.

2.2.2.2 Técnicas o modelos de ejecución

En el apartado anterior se afirma que el voleibol es un deporte de fácil comprensión. Sin embargo, aprender a jugar voleibol no es una tarea sencilla debido a que los movimientos técnicos que se requieren no son comunes ni fáciles de ejecutar (Bizzocchi, 2000).

Los gestos técnicos o habilidades técnicas son movimientos específicos que caracterizan cada deporte, y se adquieren a través del aprendizaje para lograr resultados con el menor gasto de energía y en el menor tiempo posible (Rusch y Weineck, 2004). En el voleibol, existen habilidades técnicas específicas que se clasifican en tres categorías principales:

- Posturas básicas: Son las posiciones iniciales que adoptan los jugadores o jugadoras en pista para prepararse para recibir, pasar, bloquear o atacar la pelota. Estas incluyen la posición de defensa, con una pierna adelante para recibir saques; la posición de pasador, agachándose ligeramente y extendiendo los brazos para un pase preciso; y la posición de bloqueo, saltando y extendiendo los brazos para detener ataques del equipo contrario, entre otras.

- Desplazamientos: Son los movimientos que los jugadores o jugadoras ejecutan con el objetivo de desplazarse hacia la pelota y colocarse en una posición adecuada para recibir, bloquear o atacar de manera efectiva. Estos movimientos pueden variar en longitud y velocidad, desde desplazamientos cortos y rápidos hasta aquellos que abarcan una mayor distancia y pueden implicar cambios en la dirección.

- Acciones con la pelota (gestos técnicos): Estos son los movimientos específicos que se realizan para manejar la pelota. Exponiendo de manera simplificada, en el voleibol, encuentran los siguientes gestos técnicos: toque de dedos, pase de antebrazos, remate, saque, bloqueo y recursos.

Estos son solo los ejemplos de los gestos técnicos más comunes en el voleibol, pero existen muchas otras habilidades técnicas que se utilizan en este deporte, como golpear el balón con diversas partes del cuerpo, utilizados, sobre todo, en las acciones en situación de defensa.

En el Apéndice B se muestra la representación gráfica y la descripción de los gestos técnicos más comunes utilizados en el voleibol.

En esta línea, J. Nascimento (comunicación personal, ca2007) describió las particularidades observadas en los gestos técnicos empleados en el voleibol y concluyeron que se difieren bastante de los movimientos de la vida cotidiana. En la vida cotidiana, solemos utilizar la zona frontal/mediana del cuerpo para manipular objetos y, generalmente, lo hacemos para agarrarlos. En contrapartida, en el voleibol se interactúa con la pelota fuera de este plano habitual de manipulación de objetos, en posiciones superiores o inferiores, y se utilizan las manos para el golpeo.

Esto significa que jugar al voleibol se requiere un uso diferente del cuerpo, es decir, que los jugadores y jugadoras necesitan desarrollar habilidades motrices extraordinarias,

fuera del común, para interactuar con la pelota. Por lo tanto, se destaca la importancia del conocimiento, la práctica y el entrenamiento específico para desarrollar habilidades y destrezas básicas y específicas en este deporte porque, conforme se verá en el próximo apartado, el dominio de estas técnicas condiciona significativamente el juego.

Las habilidades motrices básicas del voleibol

Las habilidades motrices básicas son “toda aquella acción muscular o movimiento del cuerpo requerido para la ejecución con éxito de un acto deseado” Cratty (1979 p. 243) y “constituyen el conjunto de movimientos fundamentales que surgen de los esquemas motores y son el soporte del resto de las acciones motrices que el individuo practica a lo largo de la vida” (Montesdeoca, 2014, p. 40).

La práctica de un deporte se caracteriza, entre otras cosas, por las habilidades motrices específicas y, estas, provienen de las habilidades motrices básicas ‘innatas’, conforme describe Batalla (2010).

Basado en la obra de Gallahue (1982, 2012), Batalla (2010; 2021) y Contreras (1998, 2020) y proponen que las habilidades motrices básicas son:

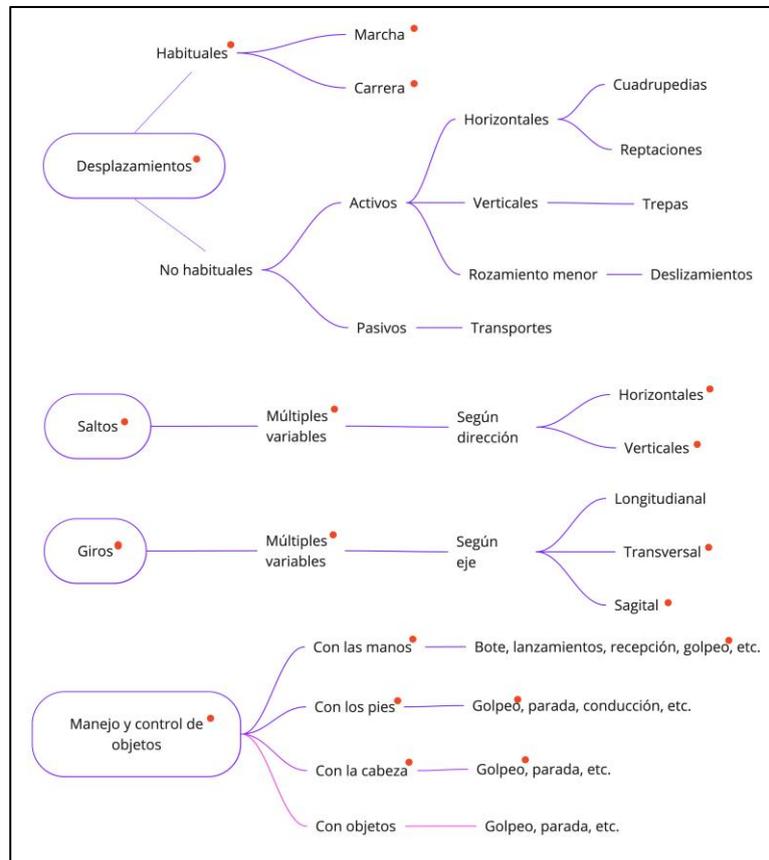
- Los desplazamientos
- Los saltos
- Los giros
- Las manipulaciones/manejo y control de objetos

Y de estas surgen sus variaciones, conforme se puede visualizar en el mapa conceptual en la Figura 16. En esta figura se ve indicado con una marca las habilidades motrices básicas y sus variaciones asociadas con la práctica del voleibol.

Basándose en el conocimiento sobre la ejecución de las principales habilidades motrices especializadas (gestos técnicos) del voleibol, se puede inferir que, de manera general, todas las habilidades motrices básicas son necesarias para este deporte. Sin embargo existen algunas excepciones en sus variaciones que debemos tener en cuenta, como por ejemplo en las habilidades de desplazamiento el trepar y el reptar, los giros en el eje sagital y en las habilidades de manipulación, donde en el voleibol no se utiliza objetos o implementos y también no se realizan los lanzamientos y las recepciones.

Figura 16

Mapa conceptual de las habilidades motrices básicas



Nota. Adaptado de *Habilidades Motrices* (p. 13), por A. Batalla, 2021, INDE.

Para corroborar esta idea, podemos observar la taxonomía de Gentile, adaptada por Jones, et al. (2009) en la Figura 17, la cual clasifica las acciones motoras según su complejidad, teniendo en cuenta el contexto en el que se llevan a cabo. De acuerdo con esta taxonomía, el movimiento considerado más simple se da en un contexto ambiental estacionario, sin desplazamiento corporal ni manipulación de objetos. Por el contrario, el voleibol, al igual que la mayoría de los deportes colectivos, se encuentra en el extremo opuesto de la clasificación, donde el ambiente no es estacionario debido a los movimientos de compañeros y adversarios, existe un desplazamiento corporal y hay la manipulación de objetos, en este caso, la pelota.

Figura 17

Clasificación de las habilidades motrices básicas en función de la complejidad del contexto y la manipulación de objetos según la taxonomía de Gentile.

Contexto Ambiental	Estabilidad corporal		Desplazamiento corporal	
	Sin manipulación	Manipulación	Sin manipulación	Manipulación
Estacionario Ninguna variabilidad entre las tentativas				
Estacionarios Variabilidad entre las tentativas				
En movimiento Ninguna variabilidad entre las tentativas				
En movimiento Variabilidad entre las tentativas				

Nota. Adaptado de “Gentile’s Taxonomy : Developing and Assessing Appropriate Skill Progressions Gentile’s Taxonomy [diapositivas]” (p. 14), por L. Jones et al., 2009, AAHPERD National Convention.

Bompa (2016) y Zacaron y Krebs (2006) y sostienen que la mejora de las habilidades motrices es un componente significativo que puede ser influenciado a través de un programa de entrenamiento motor. Dado que en el voleibol se requiere una serie de acciones motoras que deben realizarse de manera correcta y eficiente, Nešić et al. (2013) afirman que es comprensible y justificado esperar que los ejercicios de entrenamiento realizados para mejorar las habilidades técnicas específicas del voleibol también beneficien las habilidades motrices, tal como se encontró en sus estudios experimentales.

Como reflexión de este apartado, podemos observar que en comparación con otros deportes colectivos, el voleibol presenta un alto grado de complejidad debido a su lógica interna. Por lo tanto, se recomienda tener esto en cuenta en el momento de la iniciación de deportes de esta índole. Es importante que los entrenadores y entrenadoras diseñen programas de entrenamiento que tengan en cuenta tanto las habilidades técnicas específicas del voleibol como las habilidades motrices básicas necesarias para su práctica. De esta manera, se puede garantizar un aprendizaje efectivo y una mejora continua en el rendimiento deportivo de los practicantes.

2.2.2.3 Las estructuras del juego, el tiempo de las acciones y la comunicación motriz

Al igual que en otros deportes colectivos, el voleibol tiene un conjunto de acciones colectivas que se utilizan para marcar el punto y evitar que el otro equipo lo haga. Estas

acciones se conocen como estructuras del juego, momentos de juego o fundamentos de la modalidad y son esenciales para el desarrollo del juego en sí.

En el voleibol, a diferencia de otros deportes de colaboración/oposición, se identifican 7 momentos de juego o “flujos rítmicos”, conforme nombrado por sus estudiosos, los cuales son esenciales para la dinámica del juego. Selinger y Ackerman (1986) como se citó en Hernández-González (2014a, p. 44) identificaron 6 flujos rítmicos de juego que tenían parámetros en común en la dinámica del voleibol, y Shondell y Reynaud (2002), añaden otro más. Los flujos rítmicos/momentos de juego o fundamentos, como más popularmente son conocidos, identificados por estos autores y autoras son: saque, recepción, colocación, ataque, bloqueo, defensa y cobertura, los cuales podemos ver descritos en la Figura 18.

Figura 18

Los fundamentos del juego de voleibol y sus descripciones

Fundamentos	Descripción
Saque	Acción de empezar el rally, enviando la bola para el campo contrario
Recepción	Acción de recibir y controlar el balón proveniente del saque adversario
Colocación	Acción de preparar la bola para ser atacada para el lado adversario
Ataque	Acción ofensiva hacia el campo adversario
Bloqueo	Acción de intentar impedir el ataque contrario mediante una 'pantalla' con los brazos y manos, individualmente o en grupo de 2 o 3
Defensa	Acción de recibir y controlar el balón proveniente de un ataque adversario
Cobertura	Acción de recuperar la pelota del ataque interceptado por el bloqueo adversario

Cada fundamento puede ser caracterizado mediante la utilización preferencial de un gesto técnico. Ese uso preferencial, pero no exclusivo, se hace debido a que las características de cada gesto técnico, estos cambian su eficacia dependiendo del momento del juego. Como ejemplo, podemos citar que para la colocación se suele utilizar, siempre que sea posible, el gesto ‘toque de dedos’ debido a su mayor precisión; en el ataque se da preferencia a utilizar el remate debido a su potencia, etcétera.

Aunque es posible realizar una colocación y un ataque mediante cualquier otro gesto técnico, resulta interesante hacer esa correlación por diversos motivos: en primero lugar, para entender la secuenciación de acciones que vemos en un juego de voleibol; en segundo

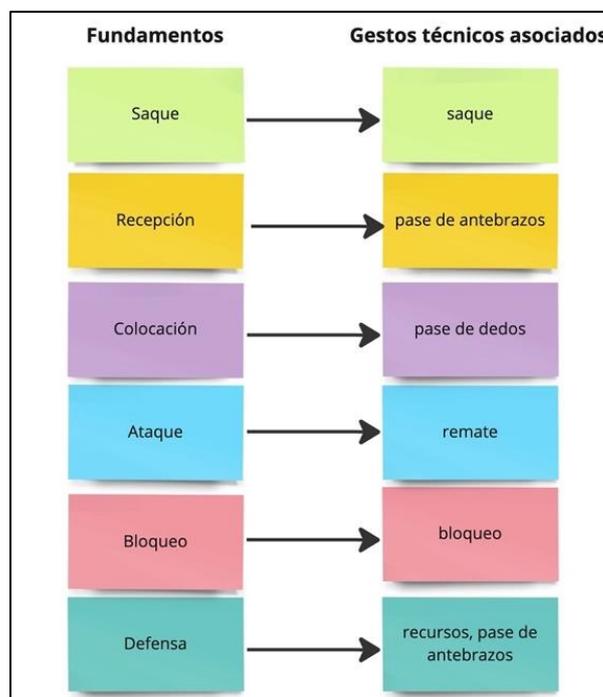
lugar, para lograr una mayor eficacia al elegir uno u otro gesto técnico; y, en tercer lugar, para diferenciar los aspectos técnicos de los aspectos tácticos del juego⁵.

Los gestos técnicos se enfocan en el desarrollo de la técnica individual, mientras que, en los fundamentos o conjunto de fundamentos, se trabaja la táctica individual, grupal y colectiva.

En la Figura 19 se puede observar la relación óptima entre los fundamentos y los gestos técnicos.

Figura 19

Relación entre los fundamentos y los gestos técnicos del voleibol



En relación con las funciones ejercidas en los momentos de juego, según Hernández-Moreno (2021), Oliveira y Ribas (2019) y Parlebas (2001) existen diferentes posibilidades de roles dentro de los deportes. En el momento relativo a la posesión del balón, hay tres alternativas de roles:

1) Jugador con el balón

⁵ En la literatura especializada sobre voleibol, especialmente en lo que se refiere a la iniciación en este deporte, se encuentran abundantes descripciones de ejercicios para el desarrollo del gesto técnico, a los que se les denomina como "fundamentos técnicos". En la presente tesis, sin embargo, se hace especial énfasis en diferenciar los términos "gesto técnico" y "fundamento", ya que se consideran unidades estructurales distintas.

2) Jugador compañero del equipo que tiene el balón

3) Jugadores adversarios

Como ejemplo, en el fútbol tendríamos, definidos por reglamento, 2 roles: los jugadores de campo y los porteros. En el caso del voleibol, los roles serían: sacador, defensor, atacante y líbero. Es importante señalar que estos son roles que se ven condicionados por lo que el reglamento permite o prohíbe a cada jugador o jugadora.

Para ilustrar esta afirmación en el caso del voleibol, se puede observar que cuando un jugador entra, por rotación obligatoria, en el rol de atacante (posiciones 2, 3 y 4), hay ciertas atribuciones como bloquear y atacar en la zona de ataque. Por otro lado, estas acciones están restringidas a los jugadores que tienen el rol de defensor (posiciones 5, 6 y 1) (consultar la Figura 15a, p. 71). Lo mismo ocurre con el papel de sacador, que se limita a la función de sacar, y con el líbero, cuyo rol está destinado exclusivamente a realizar acciones defensivas como pasar, defender y cubrir un ataque, actuando en un espacio limitado con numerosas restricciones en sus acciones.

Con esto, se puede afirmar que, a partir de los diferentes momentos del juego de voleibol, cuando un jugador esté desempeñando el papel de sacador, defensor, atacante o líbero, sus posibilidades de acciones (roles y subroles) cambian. En la Figura 20 se muestra un recopilado realizado por Oliveira y Ribas (2019) de las acciones asociadas a estos roles y subroles, para una mejor comprensión.

Además, es importante destacar el tiempo o ritmo en que estas acciones se llevan a cabo para construir, ejecutar y completar un punto (un *rally*) en el voleibol. Según Hernández-Moreno (2021) dicho tiempo condiciona la estructuración de los desplazamientos y de los movimientos.

Para ilustrar esta idea, un estudio de Sánchez-Moreno et al. (2015) concluyó que un *rally* de un equipo profesional masculino suele tardar, en media, 3,97 segundos, pero la duración más frecuente es de 3 segundos. En equipos juveniles pueden durar una media de casi 6 segundos (Lopes et al., 2019) y en equipos infanto-juveniles este tiempo podría ser alrededor a los 8 segundos (Hernández-Moreno, 2021). Esto quiere decir que hay una alta variedad de acciones y decisiones en un espacio corto de tiempo, sugiriendo una alta complejidad en la práctica de esta modalidad.

Figura 20

Roles y subroles de los jugadores y jugadoras de voleibol

Momentos del juego	Roles	Subroles	Momentos del juego	Roles	Subroles
Saque	Sacador/a	Sacar Posicionarse para la defensa	Bloqueo	Atacante	Bloquear
Recepción	Atacante	Recibir/pasar Ocupar el espacio Prepararse para el ataque	Defensa	Atacante	Defender Ocupar el espacio Prepararse para el ataque
	Defensor/a	Recibir/pasar Ocupar el espacio Prepararse para el ataque		Defensor/a	Defender Ocupar el espacio Prepararse para el ataque
	Líbero	Recibir/pasar Ocupar el espacio		Líbero	Defender Ocupar el espacio
Colocación	Atacante	Colocar Atacar (2º toque) Prepararse para la cobertura de ataque	Cobertura	Atacante	Realizar coberturas Ocupar el espacio Prepararse para el ataque
	Defensor/a	Penetrar en la zona de colocación Colocar Atacar (2º toque, por debajo del borde inferior de la red) Prepararse para la cobertura de ataque		Defensor/a	Realizar coberturas Ocupar el espacio Prepararse para el ataque
	Líbero	Colocar Prepararse para la cobertura de ataque		Líbero	Realizar coberturas Ocupar el espacio
Ataque	Atacante	Atacar Fintar Prepararse para la cobertura de ataque			
	Defensor/a	Atacar (zona de defensa) Fintar Prepararse para la cobertura de ataque			
	Líbero	Atacar (zona de defensa) Prepararse para la cobertura de ataque			

Nota. Adaptado de “A lógica interna do voleibol sob as lentes da praxiologia motriz” (p. 6), por R. de Oliveira y J.F. Ribas, 2019, J. Phys. Educ, e30 (1).

En este sentido, se destaca que en la toma de decisiones en los deportes colectivos, y en particular en el voleibol, debido a las características mencionadas anteriormente (límite de 3 toques sin retener la pelota o la imposibilidad de que la pelota toque el suelo, entre otras) sugiere que los practicantes dependan en gran medida de la anticipación de movimiento, realizada a través de la lectura corporal de compañeros y, sobre todo, de los adversarios con y sin pelota (Oliveira y Ribas, 2019).

Esa comunicación motriz, según la teoría de Parlebas (1981) y aplicada al voleibol, también es un aspecto interesante que se debe explorar con el objetivo de dedicar parte de las sesiones de entrenamiento a comprender y leer la comunicación no verbal (o praxemas) que ocurre durante las jugadas (Oliveira y Ribas, 2019).

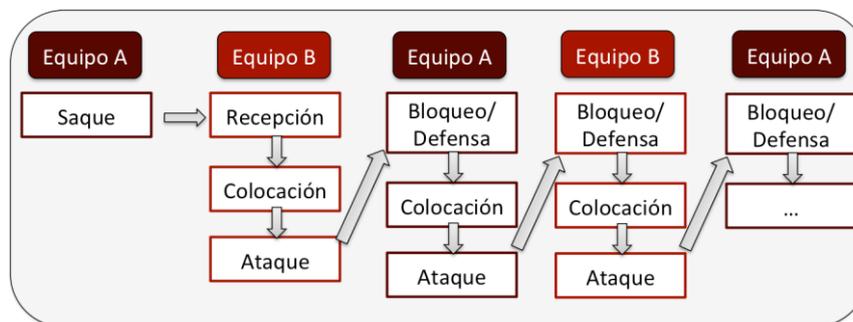
Comprender las secuencias de fundamentos y posibilidades que un equipo puede tener en una jugada ayuda a proporcionar una visión general de las diferentes opciones que puede tomar un equipo, y esto pueden ser analizados para anticipar acciones y mejorar el desarrollo del equipo (Monge, 2007).

A pesar de la existencia de diferentes enfoques para comprender la secuencia temporal de una jugada de voleibol, es difícil abarcar todos los elementos y situaciones que surgen durante el juego debido a su considerable incertidumbre y complejidad. La aproximación más cercana a la realidad sería una combinación de diferentes perspectivas. No obstante, algunos estudios, los cuales examinaremos a continuación, han contribuido significativamente a la clarificación de gran parte de la secuencia de acciones de juego.

Selinger y Ackerman (1986) como se citó en Hernández-González (2014a p. 44), señalaron que hay momentos de juego que se repiten una y otra vez, creando un flujo rítmico que aparecen tal y como se muestra en la Figura 21.

Figura 21

Flujo rítmico del juego según Selinger y Ackerman (1986)



Nota. de *Complejos de Juego: K1 y K2*, por C. Hernández-González, (2014b) (<https://volley4all.wordpress.com/2014/04/08/complejos-de-juego-k1-y-k2/>). Reproducido con permiso.

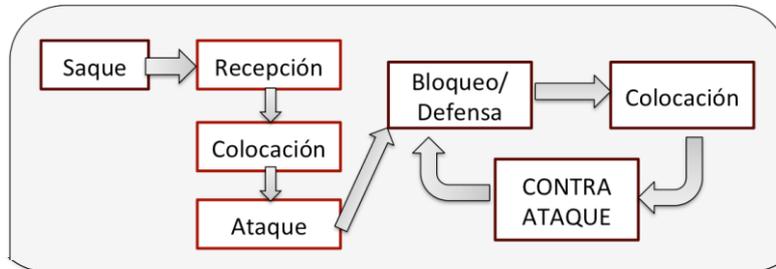
Perfeccionando la aparición de estas estructuras, Beal (1989) como se citó en Hernández-González (2014a p. 45) observó que la secuencia “Recepción-Colocación-Ataque” sólo aparecía una vez por rally y solamente en uno de los equipos: la que recibía el saque. Por lo tanto, diferenció esta estructura de juego de aquella relacionada con los elementos de continuación de esa jugada: el “Bloqueo-Defensa-Colocación-Ataque”, secuencia que utilizarían los equipos que hayan podido neutralizar el primer ataque.

Esa secuencia (bloqueo-defensa-colocación-ataque) sí se repite cíclicamente hasta el final del rally. Además, Beal (1989) como se citó en Hernández-González (2014a p. 45) introdujo la distinción de los ataques provenientes de la recepción de los ataques provenientes de una defensa, denominando a estos últimos como ‘Contraataques’. Con

ello identificó diferentes fases del juego de acuerdo con el momento del ataque, lo cual se refleja en la Figura 22.

Figura 22

Secuencia cíclica de flujo de juego según Beal (1989)



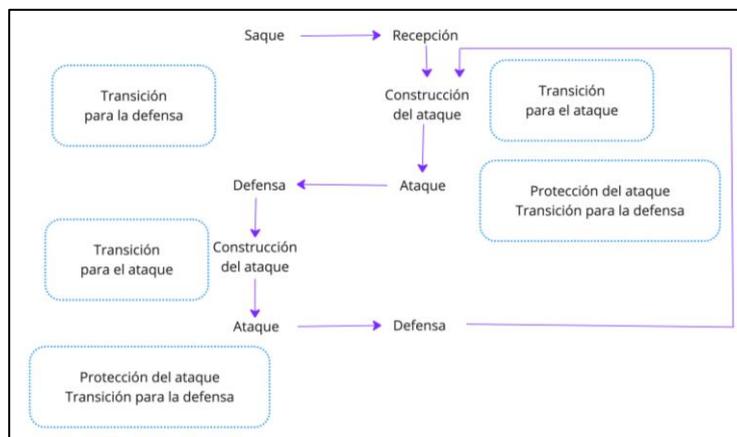
Nota. de *Complejos de Juego: K1 y K2*, por C. Hernández-González, 2014b (<https://volley4all.wordpress.com/2014/04/08/complejos-de-juego-k1-y-k2/>). Reproducido con permiso.

Moutinho (1997) añade a esa organización, las fases de transición entre los fundamentos. De este modo, se visualiza una secuencia completa de los movimientos del equipo durante un rally completo, tal como se ejemplifica en la Figura 23.

Al haber una constante transición entre el ataque y la defensa, esta estructura cíclica deriva en diferentes fases o complejos de juego. Frohner y Zimmerman (1996) como se citó en Hernández-González (2014a p. 47) propusieron de manera concisa que esas secuencias de fundamentos que aparecen a lo largo del juego se llamasen Complejo 1 (K1) y Complejo 2 (K2).

Figura 23

Secuencia cíclica de flujo de juego según Moutinho (1997)

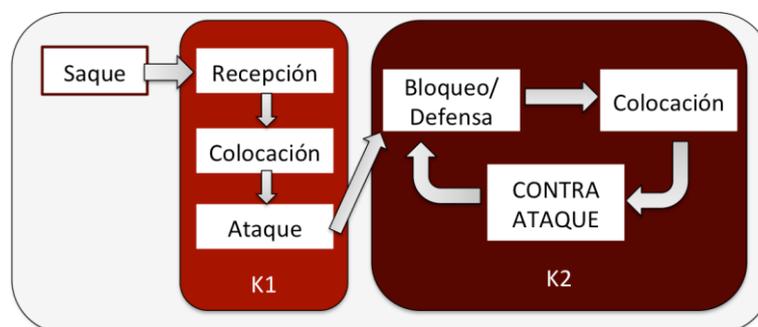


Nota. Adaptado de *La Enseñanza de los juegos deportivos* (p. 150), por C. A. Moutinho, 1997, Paidotribo.

Tal y como aparece reflejado en la Figura 24, el Complejo 1 o K1 que incluye los fundamentos Recepción, Colocación y Ataque y tiene el fin de neutralizar el saque del equipo contrario y mantener la posesión del balón para construir el ataque en las mejores condiciones posibles para conseguir el punto. El Complejo 2 o K2 incluye los fundamentos Bloqueo, Defensa, Colocación y Contraataque y su objetivo es neutralizar el ataque del equipo contrario y ganar la posesión del balón para construir el contraataque en las mejores condiciones posibles y conseguir el punto (Frohner y Zimmerman, 1996 como se citó en Hernández-González, 2014a, p. 47).

Figura 24

Complejos de juego propuestos por Frohner y Zimmerman (1996)



Nota. de *Complejos de Juego: K1 y K2*, por C. Hernández-González, 2014b (<https://volley4all.wordpress.com/2014/04/08/complejos-de-juego-k1-y-k2/>). Reproducido con permiso.

Sin embargo, Salas-Santandreu (2006) propuso diferenciar aún más esos complejos de acuerdo con las más diversas situaciones de un partido, clasificándolos en K0, K1, K2, K3 y K4, cuyas diferencias serían el primer toque del equipo y la diversidad de acción del equipo contrario: ataque mediante remate, ataque mediante *freeball* (balón fácil), bloqueo efectivo o no. En la Figura 25, se explica las fases que los componen:

Figura 25

Complejos de juego según la clasificación de Salas (2006)

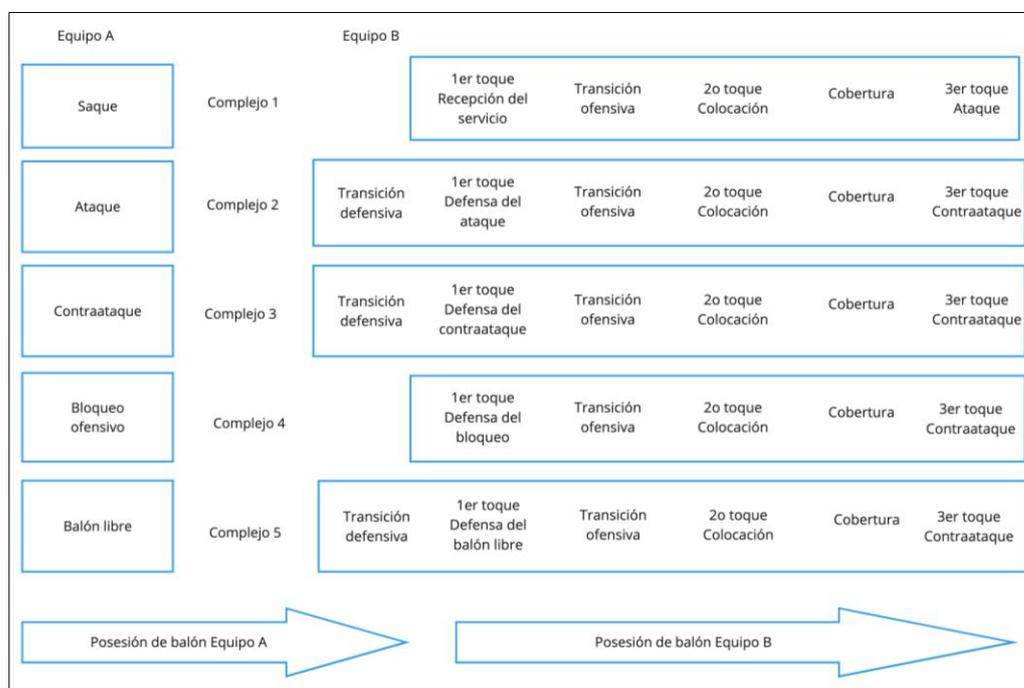
Complejos	Descripción
K0	El más simple de todos, lo compone únicamente la acción de saque en cualquiera de sus variantes
K1	También conocido como fase de ataque, lo integran tres fundamentos: recepción del saque del contrario, colocación y ataque
K2	También conocido como fase de defensa o fase de contraataque, está compuesto por: saque, adaptación al ataque del equipo contrario, defensa/bloqueo del ataque adversario, colocación, contraataque
K3	Se origina a partir de la terminación de los complejos K1 y K2, se le denomina "Juego Medio" y está conformado por las siguientes acciones: recepción del saque del equipo contrario, colocación, ataque, apoyo (o cobertura) al ataque, colocación y contraataque
K4	Se origina a partir de la defensa del <i>freeball</i> , está compuesto por: <i>freeball</i> , defensa/recepción, colocación, contraataque

Los complejos K0, K1 y K2 siempre tienen la misma secuencia, mientras que los complejos K3 y K4 pueden venir precedidos por diferentes secuencias (Monge, 2007 y Hileno y Buscá, 2012).

En la Figura 26 se observan los flujos de acciones que conforman los complejos de juego del voleibol según Hileno y Buscá (2012) y Monge (2007). La secuencia básica que más se repite la siguiente: Saque-Recepción/defensa del saque-Colocación/construcción del ataque-Remate/culminación del ataque.

Figura 26

Flujo de acciones que conforman los complejos de juego



Nota. Adaptado de “Herramienta observacional para analizar la cobertura del ataque en voleibol” (p. 559), por R. Hileno y B. Buscá, 2012, Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte, 12 (47).

Es importante comprender estas dinámicas porque permiten entender la relación que los jugadores establecen entre sí y con sus adversarios durante el partido. Los jugadores necesitan leer, analizar e interpretar estas relaciones para anticiparse y tomar decisiones en función de las acciones y el comportamiento de los jugadores en cuestión. Es decir, la comprensión de estos complejos de juego del voleibol por parte de los entrenadores y entrenadoras es crucial para la toma de decisiones y estratégicas durante el juego.

2.2.2.4 *Las estrategias motrices y los modelos de juego en voleibol*

Para Hernández-Moreno (2021) la estrategia se relaciona principalmente con la teoría y la elaboración de un enfoque general para abordar la resolución de una situación. La táctica, por su parte, implica la elección de los procedimientos y acciones específicas que se llevarán a cabo durante el partido en función de la estrategia establecida y de las situaciones particulares que se presenten.

En el deporte, la táctica sería “la adopción racional de las acciones individuales, en grupo y colectivas, durante la lucha contra el adversario con la finalidad de alcanzar el máximo resultado” (Kirkov, 1977 como se citó en Hernández-Moreno, 2021, p. 91).

Más precisamente, durante el juego, los jugadores y jugadoras siguen la táctica establecida por el entrenador o entrenadora, pero tienen cierta libertad para tomar decisiones personales dentro de un criterio flexible. Sin embargo, es el entrenador o entrenadora quien define la estrategia general del equipo (Hernández-Moreno, 2021).

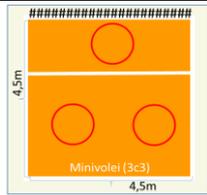
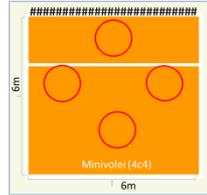
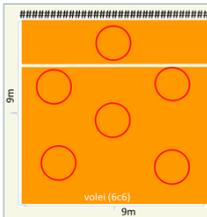
El uso de estos principios tácticos permite organizar al equipo en el espacio de juego de manera eficiente, optimizando la defensa, el ataque y la transición entre ambas, según las particularidades que los reglamentos de cada deporte establecen (Hernández-Moreno, 2021).

En la fase previa a la competición, el entrenador o entrenadora, teniendo en cuenta las características de los deportistas y del equipo, decidirá los diferentes sistemas de juego que se utilizará, como los sistemas de ataque, recepción y defensa (Palao y Hernández-Hernández, 2007).

En la Figura 27, se muestra una representación visual de la segmentación por grupos de edad, categorías y características del juego de voleibol en función del número de participantes en el contexto abarcado por la Real Federación Española de Voleibol (RFEVB).

Figura 27

Edades, categorías y características de juego para las competiciones de clubes y escuelas en el ámbito de actuación de la RFEVB

Edad (años)	Categorías	Características	Representación gráfica
< 9	Benjamín	Minivoleibol (3c3)	
10	Pre-alevín	Minivoleibol (4c4)	
11	Alevín		
12	Pre-infantil	Voleibol (6c6)	
13	Infantil		
14	Cadete		
15			
16			
17	Juvenil		
18			
> 19	Adulto		

La combinación de estos sistemas conformará el modelo de juego de un equipo (Palao y Hernández-Hernández, 2007) y este modelo establece la distribución de las funciones, posiciones y el área que deben cubrir los jugadores o jugadoras (Castro y Mesquita, 2010).

Para González-Silva (2017) los modelos de juego son cruciales y deben seleccionarse considerando la categoría del deporte, el género y las habilidades de los jugadores que conforman el equipo.

Corroborado por Shondell y Reynaud (2002), con respecto a los sistemas tácticos de voleibol y, por ende, los modelos de juego (que son el conjunto de sistemas tácticos utilizados) se organizan de acuerdo con los fundamentos y son:

- Sistemas de recepción
- Sistemas de defensa
- Sistemas de ataque
- Sistemas de cobertura de ataque

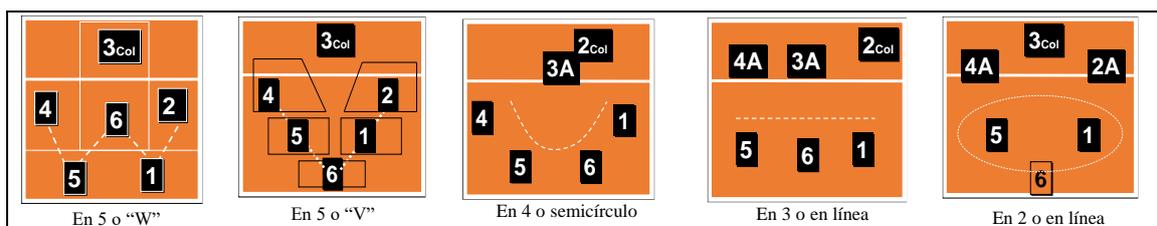
Este apartado no tiene la intención de profundizar sobre estos sistemas tácticos, sin embargo, se presentan de la Figura 28 a la Figura 30 los más utilizados. Aunque pueden existir otros sistemas, en su mayoría serán derivados de estos. Según sus características, algunos sistemas pueden ser más adecuado para ciertos niveles y características del equipo (González-Silva et al., 2017).

En la Figura 28 se puede observar un recopilado de los sistemas de recepción más utilizados. En el estudio de González-Silva et al. (2017) encontraron que equipos de base entre 13 y 19 años que participaron de un Campeonato de España utilizaron mayormente el sistema de recepción de 4 jugadores/as en semicírculo en la categoría infantil y de 3 jugadores/as en las categorías cadete y juvenil.

Los autores y autoras de este estudio concluyeron que, aunque para equipos de alto rendimiento el número reducido de receptores es interesante para disponer de más participantes libres para el ataque, en equipos en etapas de formación esta reducción de receptores (normalmente con el intuito de liberar receptores débiles) produce una limitación en el bagaje técnico de los practicantes. Por lo que, estos autores y autoras recomiendan utilizar sistemas con más receptores para favorecer el desarrollo del deportista a largo plazo.

Figura 28

Sistemas de recepción más comunes en el voleibol



Legenda: "Col" = Colocador; "A" = atacante. Los números indican la posición en la pista.

En la Figura 29 se agrupan los dos sistemas de defensa más utilizados, representados en su posición fundamental. Una vez definido el ataque adversario, los jugadores se adaptan a la jugada manteniendo la esencia del sistema.

En el estudio de González-Silva et al. (2017) se encontró que el sistema de defensa más utilizado en categorías de base fue el 3-2-1, distinguiéndose en la configuración final, de acuerdo con la edad y, en algunos momentos, el sexo. Se justificó que se debe al tipo

de ataque según la potencia que, a su vez, es influenciada por la edad y el sexo de los practicantes.

Figura 29

Sistemas de defensa más comunes en el voleibol

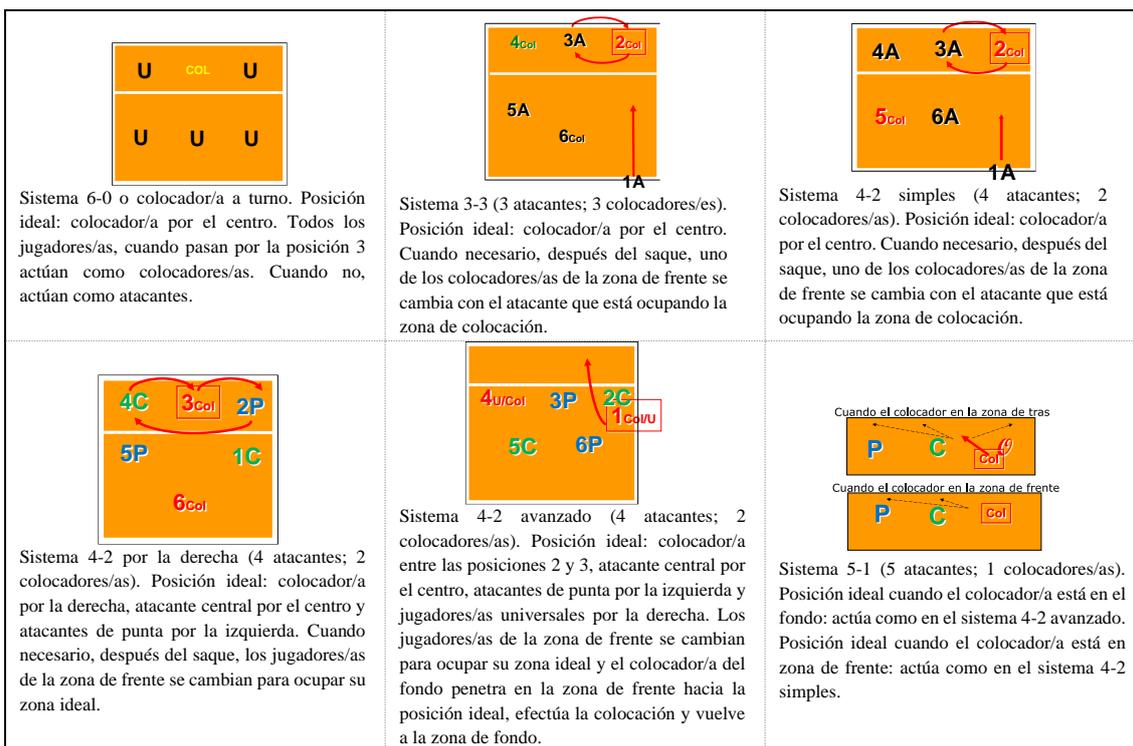


Leyenda: Los números indican la posición en la pista.

En la Figura 30 se pueden observar los sistemas de ataque más comunes, cuya utilización debería estar condicionada al nivel de los equipos y sus características.

Figura 30

Sistemas de ataque más comunes en el voleibol



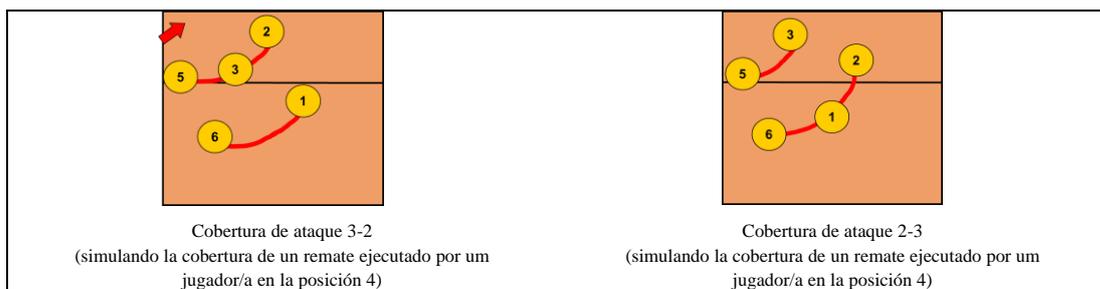
Leyenda: Los números indican la posición en la pista. “Col” = Colocador/a; “A”= atacante; “P”=punta o atacante de banda izquierda; “U” atacante universal (actúa como colocador/a y atacante); “O”=opuesto o atacante de banda derecha. Las flechas rojas indican el desplazamiento del jugador o jugadora. Las flechas negras indican las posibilidades de colocación.

Sin embargo, en el mismo estudio de González-Silva et al. (2017) detectaron que el sistema 5-1 fue el más utilizado por todas las categorías. Este sistema, como descrito en la Figura 30, es el que tiene la máxima especialización de los practicantes para obtener el máximo de rendimiento. Sin embargo, por los mismos justificantes descritos anteriormente, no estaría indicado para las categorías más inferiores debido a la especialización precoz de los practicantes. Lo ideal sería la utilización de sistemas donde los deportistas son más universales, rotando la especialidad de colocador/a con la de atacante.

En cuanto a los sistemas de cobertura, se puede observar en la Figura 31 los dos tipos más comunes.

Figura 31

Sistemas de cobertura de ataque más utilizados en el voleibol



Leyenda: Los números indican la posición en la pista.

Hernández-González (2014a) y Herrera-Delgado (1996, 2020) afirman que, a partir del conocimiento de estas estructuras de juego y sistemas tácticos, se deberían organizar los contenidos de las sesiones de aprendizaje o entrenamiento, planificando desde las grandes estructuras hasta las situaciones concretas del juego.

En línea con lo anterior, González-Silva et al. (2017) añaden que es importante evitar la especialización funcional temprana de los roles en el juego de voleibol y no reproducir el modelo de juego adulto de manera injustificada. En lugar de ello, se debería adaptar el modelo de juego a las características y habilidades de los participantes y respetando la fase del desarrollo en que se encuentran.

En consecuencia, se destaca la importancia del profesional que actúa con los jugadores y jugadoras conocer a fondo estas estructuras de funcionamiento, para que pueda elaborar situaciones y actividades de aprendizaje adecuadas y coherentes con la lógica interna del deporte y atender a sus objetivos (Oliveira y Ribas, 2019).

2.3 La titulación y la formación de los entrenadores y entrenadoras implicados en el deporte en edad escolar: diversidad de perfiles e itinerarios

La educación de las personas es un proceso extenso que incluye tanto las habilidades y conocimientos adquiridos fuera del entorno académico como aquellos adquiridos dentro del sistema educativo o deportivo bajo la supervisión legal (Colom, 2005).

Se hace referencia al Aprendizaje a lo Largo de la Vida o bien formación permanente (o LLL, por su sigla en inglés “*Lifelong Learning*”) como el proceso formativo relacionado con cualquier actividad de formación que una persona emprende en cualquier momento de su vida con el objetivo de mejorar sus conocimientos teóricos o prácticos, habilidades, competencias y/o calificaciones, ya sea por motivos personales, sociales o profesionales. Este proceso educativo busca el progreso continuo de las aptitudes y destrezas de los individuos en cualquier etapa de la vida, con el objetivo de perfeccionar sus saberes teóricos o prácticos, habilidades, competencias y/o certificaciones con fines personales, sociales y/o laborales (MEC, 2015).

El concepto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (LLL), también conocido como aprendizaje permanente o formación continuada no se limita únicamente al ámbito académico, sino que también tiene una aplicación significativa en el ámbito deportivo. En este contexto, Nelson et al. (2006) y Lefebvre et al. (2016) han identificado tres tipos de aprendizaje que son relevantes para los entrenadores y entrenadoras deportivos: el aprendizaje formal, el aprendizaje no formal y el aprendizaje informal:

Formal: El aprendizaje formal se refiere a la educación intencional y planificada por organismos públicos y privados acreditados, que forman parte del sistema educativo del país. En el caso de los deportes, el aprendizaje formal se desarrolla dentro de un sistema de certificación institucionalizado y estructurado jerárquicamente, organizado cronológicamente a medio y largo plazo por las instituciones gubernamentales, federaciones deportivas y otras entidades.

No formal: El aprendizaje no formal es también intencional y planificado, pero se lleva a cabo fuera del sistema educativo formal, ofreciendo formación alternativa o complementaria a través de cursos cortos, seminarios y talleres para personas de todas las edades. En el deporte, las conferencias, seminarios, talleres y clínicas son algunos ejemplos comunes de aprendizaje no formal.

Informal: El aprendizaje informal se refiere a la experiencia adquirida en la vida diaria, ya sea en el ámbito familiar, laboral o en el entorno local, sin un plan educativo intencional ni institucionalizado. Sin embargo, el aprendizaje informal puede estar orientado hacia un objetivo específico. La construcción de conocimientos, actitudes y percepciones a partir de sus experiencias cotidianas, como, por ejemplo, el contacto con otros entrenadores y entrenadoras es un ejemplo en el ámbito deportivo. Además, como señala Camiré et al. (2014), las experiencias previas en la práctica deportiva permiten que los entrenadores y entrenadoras inicien su proceso de socialización en la cultura del entrenamiento desde su etapa como jugador o jugadora y también podrían formar parte del aprendizaje informal.

Según Ortega (2005), todos estos contextos son importantes, especialmente en el ámbito de la formación de los entrenadores y entrenadoras deportivos. Eso se debe a que, según Feu et al. (2010), las experiencias previas de los futuros entrenadores y entrenadoras pueden influir significativamente en su formación y motivación.

En términos de cronología, la formación inicial es el punto de partida para una actividad profesional específica. Al ser parte de la educación formal, se deduce que es una formación que se imparte dentro del sistema educativo y que tiene como objetivo proporcionar las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar una actividad laboral concreta.

Ramos et al. (2011) señalan que la calidad de la intervención del entrenador o entrenadora es determinante para la formación y desarrollo deportivo de los jóvenes. Para lograr esto, muchos países desarrollan programas de certificación y educación formal de sus entrenadores y entrenadoras como formación inicial. Estos programas son ofrecidos por una variedad de instituciones, incluyendo universidades, institutos, asociaciones profesionales, consejos gubernamentales y federaciones deportivas (Trudel y Gilbert, 2006).

En relación con el modelo formal de programas formativos de entrenadores y entrenadoras, Moreno y Ramos (2004) resumen que estos persiguen los siguientes objetivos:

- La formación académica, que se centra en las bases teóricas fundamentales.
- La formación técnica, que busca el dominio de destrezas o competencias

docentes que permitan una intervención óptima por parte del entrenador o entrenadora.

- La formación reflexiva, que fomenta el conocimiento práctico y busca la conexión entre la teoría y la práctica del entrenador o entrenadora.

Según ese estudio, el objetivo principal es formar entrenadores y entrenadoras que posean un conocimiento claro de lo que deben hacer, que tengan las habilidades necesarias para llevarlo a cabo y que sean capaces de reflexionar críticamente sobre el proceso desarrollado. De esta manera, se busca contribuir a la mejora continua de su labor profesional.

Aunque todavía no haya un consenso sobre cuál es el modelo ideal de formación de entrenadores, podemos destacar las ideas básicas de algunos de los paradigmas o modelos más utilizados. Según Moreno y Ramos (2004) estas ideas incluyen:

- El dominio de conceptos teóricos
- El dominio de destrezas docentes
- La experiencia previa obtenida mediante la observación y la reflexión
- La actitud crítica, reflexiva y de investigación-acción
- La formación y desarrollo de la personalidad del entrenador o entrenadora

En España, la certificación de entrenadores y entrenadoras ha experimentado un largo recorrido histórico y, en la actualidad, al menos para algunas de las disciplinas deportivas más tradicionales, se encuentra integrada dentro en el sistema educativo. Además, este perfil profesional está sujeto a regulaciones establecidas por leyes de regulación profesional en muchas de las comunidades autónomas.

Para explorar el tema de la certificación y formación, a continuación se presentará una breve revisión de los antecedentes históricos contemporáneos de la titulación de los entrenadores y entrenadoras en España hasta la actualidad, así como también se abordará cómo las leyes actuales del ejercicio profesional tratan las profesiones del deporte.

Por último, se lleva a cabo un breve análisis de la educación no formal e informal en la que participan estos profesionales, lo cual contribuirá a una comprensión más integral de su proceso formativo y de adquisición de habilidades relevantes en su campo de trabajo.

2.3.1 *Antecedentes históricos y la titulación actual de los entrenadores y entrenadoras deportivos*

Hasta llegar al marco actual, la formación de los entrenadores y entrenadoras deportivos en España ha experimentado una evolución a lo largo de diferentes etapas y periodos, como ha sido señalado por Cordón (2008), Estrada (2017) y Moreno (2009). Estos periodos proporcionan una explicación contextualizada de la certificación y el ejercicio profesional actual de los entrenadores y entrenadoras deportivos en general y también del voleibol. Para ello, se distinguen cuatro períodos fundamentales:

- El periodo militar (1883-1980): Durante este período, se establecieron los primeros sistemas de formación y certificación para entrenadores y entrenadoras, con un enfoque principalmente vinculado al ámbito militar y a la preparación de deportistas de élite.

- La transición a la democracia y el impulso del INEF (1980-1990): En esta fase, se produjo un cambio significativo en la concepción y desarrollo de la formación de entrenadores. Se estableció el Instituto Nacional de Educación Física (INEF), el cual desempeñó un papel fundamental en la profesionalización y especialización de la formación deportiva.

- La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE y la Ley del Deporte de 1990 (1990-2005): Durante este período, se implementaron cambios normativos importantes en el ámbito de la educación y el deporte. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley del Deporte de 1990 establecieron nuevos requisitos y estándares para la formación de entrenadores y entrenadoras, buscando una mayor integración de la formación deportiva en el sistema educativo.

- Periodo actual: La Ley Orgánica de Educación (LOE), la modificación de la Ley Orgánica de Educación LOMLOE, la nueva ley del deporte y las leyes de ejercicio profesional de las profesiones del deporte (2005 hasta la actualidad): En esta etapa, se han promulgado la Ley Orgánica de Educación (LOE), la modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), así como nuevas leyes relacionadas con el deporte y el ejercicio profesional de las profesiones deportivas. Estas legislaciones han buscado establecer un marco normativo más actualizado y acorde a las necesidades y exigencias del ámbito deportivo, garantizando la calidad y competencia de los entrenadores y entrenadoras.

Estos períodos históricos han influido en la evolución y desarrollo de la formación de los entrenadores y entrenadoras deportivos en España, sentando las bases para la situación actual en cuanto a la certificación y ejercicio profesional en el campo del voleibol. A continuación, se detalla cada período.

2.3.1.1 *El Periodo militar (1883-1980)*

Durante el periodo militar en España la formación de profesionales de la actividad física y el deporte se llevaba a cabo en centros específicos, como la “Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica” en Madrid. Esta institución estaba estrechamente vinculada a las escuelas gimnásticas atlético-militares y se enfocaba principalmente en la enseñanza de la gimnasia con aparatos y de salón. El título otorgado a los graduados era el de Profesor/a de Gimnástica (Abella et al., 2008).

Posteriormente, se llevó a cabo una expansión de los Centros de Formación de Titulados de la Actividad Física y del Deporte, como la Escuela Central de Gimnasia del Ejército y la Escuela Central de Educación Física (1919-1980) con el fin de hacer frente a la escasez de profesionales en este campo (Abella et al., 2008).

Cabe destacar que durante este periodo, el voleibol tuvo sus inicios en España, inicialmente a nivel escolar en los años 20 para luego organizarse a nivel federativo y competitivo en la década de 1950 (RFEVB, s.f.).

Entre 1940 y 1960 se establecieron centros de formación de titulados en actividad física y deporte tanto para hombres como para mujeres. Inicialmente, estos centros tenían un enfoque más militarista, pero fueron evolucionando gradualmente hasta ofrecer cuatro cursos de formación relacionados con los estudios de magisterio. Estos cursos se enfocaron cada vez más en la formación de personal técnico en Educación Física y los contenidos relacionados con el ámbito físico-deportivo fueron incrementando progresivamente (Fernández-Nares, 1993 como se citó en Abella et al., 2008 p. 22). En total, existían más de 40 tipos de titulados que dependían de las federaciones deportivas y las academias nacionales (Vizuite, 2014).

En la década de los 60, se establecieron los Institutos Nacionales de Educación Física (INEF) con el propósito de formar a profesores técnicos y pedagogos con un nivel académico más elevado que las escuelas existentes hasta ese momento (Merino, 1977, como se citó en Abella et al., 2008 p. 26). El personal docente en Educación Física incluía

a Maestros-Instructores de Educación Física, Instructores, Profesores de Educación Física y Entrenadores deportivos (Ley de Educación Física 77/1961, de 23 de diciembre).

Sin embargo, a pesar de la existencia de normativas en la formación de entrenadores y entrenadoras, las federaciones deportivas siguieron emitiendo títulos y certificados sin regulación por parte de un organismo superior. Es importante destacar que la formación de entrenadores era principalmente impartida por estas federaciones (Abella et al., 2008; García-Alonso, 2002).

A continuación se presenta la Figura 32 que resume las titulaciones disponibles en este periodo.

Figura 32

Resumen de las diferentes titulaciones deportivas en el periodo militar (1883-1980)

Institución formadora	Titulación
Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica	Profesor/a de Gimnástica
Escuela Central de Gimnasia del Ejército y la Escuela Central de Educación Física (1919-1980)	Profesor e instructor de gimnasia
la Escuela Nacional de Educación Física de San Carlos en 1933	Profesores de Educación Física
Academia de Educación Física de la Generalitat de Catalunya en 1936-39	Instructor de Educación Física y Profesor/a de Educación Física ⁶
Escuela Central de Gimnástica	Profesor de Educación Física
Centros de Formación de Titulados de la Actividad Física y del Deporte: Federaciones, Academias Nacionales y Escuela Central de Gimnasia del Ejército (1939-75)	Varios tipos de titulados
Institutos Nacionales de Educación Física (INEF) (el que expedía los títulos de los centros adscritos, como los centros de formación de profesorado en Educación Física y las federaciones)	Maestros-instructores de Educación Física, Instructores y profesores de Educación Física, Entrenadores deportivos

2.3.1.2 La transición a la democracia y el impulso del INEF (1980-1992)

A partir del periodo de la democracia, el INEF, con un centro en Madrid y uno en Barcelona, se estableció como el único centro oficial para la formación de titulados en actividad física y deporte. Además, se incluyó la especialidad de Educación Física de las Escuelas Universitarias de Profesorado de la Educación General Básica (EGB) dentro de su oferta formativa (Abella et al., 2008; Feito, 2016).

A partir del 1980, se establecieron nuevos INEF en diversas comunidades autónomas, donde se ofrecían programas de estudio que permitían obtener la titulación de diplomados en Educación Física en un periodo de 3 años. Posteriormente, se implementaron

⁶ Esos titulados no pudieron ejercer la profesión porque con la dictadura esa titulación no ha sido reconocida.

programas de 4 años que conducían a la obtención del título de Licenciados en Educación Física (Pastor-Pradillo, 2010).

La Ley General de la Cultura Física y del Deporte de 1980 estableció que el Consejo Superior de Deportes era responsable de aprobar las normas sobre especialidades, homologaciones y titulaciones deportivas, así como ratificar los títulos deportivos. A pesar de ello, las federaciones continuaron emitiendo certificados y titulaciones deportivas sin una adecuada supervisión. Como consecuencia, la formación de estos profesionales no se estructuró de manera rigurosa y adecuada (Abella et al., 2008; García-Alonso, 2002)

Es importante mencionar que durante ese periodo, la formación de entrenadores y entrenadoras deportivos era sumamente diversa. Se encontraban federaciones que otorgaban títulos de entrenador o entrenadora con requisitos mínimos de formación de apenas 30 horas, mientras que otras lo hacían sin exigir dicha formación mínima, con el único propósito contar con personal para promocionar su modalidad deportiva. Por otro lado, algunas federaciones tenían una formación deportiva debidamente regulada, caracterizada por su alta calidad y dificultad en los exámenes de acreditación (Cordón, 2008).

En su mayoría, las federaciones no requerían niveles mínimos académicos para optar a la titulación correspondiente, pero sí exigían comprobar experiencia en la práctica. En términos generales, los títulos otorgados eran de monitor en el deporte correspondiente o entrenador provincial, nacional e internacional (Abella et al., 2008; García-Alonso, 2002).

En resumen, a pesar de los esfuerzos realizados para integrar el deporte en el sistema educativo y regular la formación de entrenadores y entrenadoras, se evidenció durante estos periodos la falta de una regulación adecuada y homogénea en la formación deportiva. Las federaciones deportivas continuaron otorgando títulos y certificaciones sin una regulación efectiva por parte de un organismo superior, lo que resultó en una gran diversidad en la calidad y exigencias de los programas de formación. Además, muchos de estos programas no exigían niveles mínimos de formación académica, sino que enfocaba en verificar la experiencia en la práctica deportiva. Esto condujo a que la formación de entrenadores y entrenadoras o monitores y monitoras deportivos en España

durante estos periodos fuera muy diversa y careciera de homogeneidad en término de contenido, duración y prácticas.

En la Figura 33 se reúnen los títulos emitidos en este periodo.

Figura 33

Resumen de las diferentes titulaciones deportivas en el periodo de la transición a la democracia y el impulso del INEF (1980-1992)

Institución formadora	Titulación
INEF	Diplomados en Educación Física, Licenciados en Educación Física, Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Escuelas Universitarias	Maestro especialista en Educación Física
Federaciones deportivas Escuelas de Formación Profesional	Técnicos, monitores y entrenadores deportivos (Formación profesional)

2.3.1.3 La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) y la Ley del Deporte de 1990 (1990-2005).

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE), estableció dos tipos de enseñanzas: las de régimen general (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional de grado medio, Formación Profesional de grado superior y Educación Universitaria) y las de régimen especial (Enseñanzas Artísticas y Enseñanzas de Idiomas). Posteriormente, las enseñanzas deportivas se incorporaron a los ciclos formativos de Formación Profesional, y dentro de estos ciclos se incluyeron dos relacionados con la familia profesional de la actividad física y el deporte. Estos ciclos otorgaban un título de grado medio y otro de grado superior, respectivamente. En la actualidad, estos títulos han sido objeto de transformación o extinción, como se explica en el apartado correspondiente al periodo actual.

Además, a partir de 1992, el INEF se integró en el sistema universitario y el título de Licenciado en Educación Física se equiparó al de Licenciado Universitario, pasando a denominarse “Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte” (Real Decreto 1670/1993, de 24 de septiembre). Durante este periodo, también se produjo la división de la formación de maestros de Educación Física en dos etapas: la educación primaria, como parte del plan de estudios de magisterio (maestro o maestra especialista en Educación Física), y la educación secundaria, incluida en los estudios de Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

La Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte fue promulgada de manera paralela a la LOGSE con el propósito de abordar las deficiencias del sistema de formación en deporte, que presentaba carencias en determinadas áreas de actuación laboral debido a la escasez de profesionales especializados en los sectores deportivos y de ocio (Espartero y Palomar, 2011). Como resultado de esta ley, se estableció el Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, que configuró las enseñanzas deportivas (los títulos de técnicos deportivos) como parte de las enseñanzas de régimen especial. De esta manera, estos títulos pasaron a formar parte de las ofertas públicas y reguladas. A partir de dicho decreto, cada modalidad deportiva paulatinamente tendría su propia regulación, mientras que aquellas que no contasen con esta regulación se denominarían “modalidades en periodo transitorio”. En el caso del voleibol, el cual aún se encuentra en periodo transitorio, implica tener una regulación parcial. Los efectos de esta situación se analizarán posteriormente en este mismo apartado.

En la Figura 34 se enumeran resumidamente las titulaciones existentes en este periodo.

Figura 34

Resumen de las diferentes titulaciones deportivas en el periodo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) y la Ley del Deporte de 1990

Institución formadora	Titulación
Enseñanzas de Régimen General	Maestros en Educación Primaria con especialidad en Educación Física, Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) (profesores ESO, Bachillerato y FP) Técnicos en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural y Técnicos Superiores en Animación de Actividades Físicas y Deportivas
Enseñanzas de Régimen Especial	Técnicos deportivos, entrenadores, monitores.

2.3.1.4 Periodo actual: Ley Orgánica de la Educación (LOMLOE), la ley del deporte 2022 y las leyes de ejercicio profesional de las profesiones del deporte

Actualmente, en la mayoría de los países, obtener el título de entrenador o entrenadora requiere completar un curso de capacitación que, a su vez, está sujeto a un proceso de certificación (Ramos et al., 2011).

En las últimas décadas, se ha observado una tendencia hacia la implementación de programas nacionales de educación con el objetivo de profesionalizar, certificar y

acreditar a los entrenadores y entrenadoras. Ejemplos de estos programas incluyen el Certificado de Entrenamiento del Reino Unido (*The United Kingdom Coaching Certificate*), el Programa Nacional de Certificación de Entrenadores (*National Coaching Certification Program*) en Canadá, el Esquema Nacional de Acreditación de Entrenadores (*The National Coach Accreditation Scheme*) en Australia, y los Estándares Nacionales para Entrenadores Deportivos desarrollados por la Asociación Nacional de Educación Física y Deportes (*National Association for Sport y Physical Education*) en Estados Unidos (Mallett et al., 2009).

No obstante, es importante tener en cuenta que la certificación de entrenadores no está presente en todos los países, y en muchos casos, el aprendizaje informal constituye la principal fuente de formación para los entrenadores y entrenadoras deportivos (Nelson et al., 2006). Por ejemplo, como se mencionó anteriormente, muchos entrenadores y entrenadoras han alcanzado su éxito principalmente gracias a su experiencia previa como jugador o jugadora (Mallett et al., 2009).

En la actualidad, en España se ofrecen diversas titulaciones relacionadas con la familia de la actividad física, la educación física y el deporte dentro del sistema educativo. Estas titulaciones abarcan desde ciclos formativos de formación profesional que se pueden comenzar durante el periodo de educación secundaria obligatoria (ESO), pasando por enseñanzas deportivas del régimen especial, hasta llegar a la universidad del régimen general del sistema educativo. Estas titulaciones se han ido adaptando a lo largo del tiempo para satisfacer las necesidades emergentes de la sociedad y del mercado laboral.

Actualmente, las titulaciones oficiales dentro de la familia de la Actividad Física, Educación Física y el Deporte son:

- Ciclos formativos (Formación Profesional)⁷

⁷ Los Ciclos Formativos de Grado Superior en el ámbito de las Actividades Físicas y Deportivas son una modalidad de formación profesional que se imparte en institutos de educación secundaria y tienen como objetivo la formación de técnicos superiores en actividades físicas y deportivas.

Por otro lado, las enseñanzas deportivas de grado superior en España son una formación reglada que se imparte en centros específicos, denominados Centros de Enseñanzas Deportivas de Grado Superior (CEDGS), y tienen como objetivo la formación de entrenadores deportivos. La principal diferencia entre ambas modalidades formativas es que los Ciclos Formativos de Grado Superior en el ámbito de las Actividades Físicas y Deportivas forman técnicos superiores en actividades físicas y deportivas con una formación más amplia en diferentes áreas del sector, mientras que las enseñanzas deportivas de grado superior forman específicamente entrenadores deportivos en una modalidad deportiva concreta. Para saber más: <http://www.csd.gob.es/csd/sociedad-ca/02ensenyaments-esportius/modalidades-deportivas/>

- Título Profesional Básico
 - Acceso y conservación en instalaciones deportivas (Real Decreto 73/2018, de 19 de febrero)
- Técnico
 - Guía en el medio natural y de tiempo libre (Real Decreto 402/2020, de 25 de febrero)
 - Actividades ecuestres (Real Decreto 652/2017, de 23 de junio)
- Técnico Superior
 - Técnico Superior en Acondicionamiento Físico
 - Enseñanza y animación sociodeportiva (Real Decreto 653/2017, de 23 de junio)
- Enseñanzas deportivas (Régimen Especial)^{7,8}
 - Grado Medio
 - Ciclo inicial y Ciclo final
 - Técnico Deportivo de Grado Medio (Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre)
 - Grado Superior
 - Técnico Deportivo Superior (Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre)
 - Entrenador de modalidades en periodo transitorio ⁹ (Disposiciones transitorias del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre)

⁸ Las actividades de formación deportiva para entrenadores se estructurarán en tres niveles: nivel I, nivel II y nivel III, correspondiendo la menor cualificación al primero de ellos (Orden ECD/158/2014, de 5 de febrero). Actividad formativa de Nivel I. Tiene como finalidad esencial la iniciación y enseñanza de los principios elementales del deportista en una modalidad o especialidad deportiva, así como su tutela durante su participación en actividades, competiciones y eventos propios de este nivel. Actividad formativa de Nivel II. Tiene como finalidad esencial el entrenamiento básico y el perfeccionamiento técnico del deportista en una modalidad o especialidad deportiva, así como su tutela durante su participación en actividades, competiciones y eventos propios de este nivel. Actividad formativa de Nivel III. Tiene como finalidad esencial programar y dirigir el entrenamiento deportivo orientado a obtener y mantener el rendimiento en deportistas y equipos de una determinada modalidad o especialidad deportiva, la tutela y dirección de equipos y deportistas de alto nivel o alto rendimiento deportivo, o coordinar las tareas de los entrenadores y monitores a su cargo.

⁹ Este título es ofrecido por las federaciones por incumbencia del Consejo Superior de Deportes en las modalidades reconocidas como de régimen especial, pero que siguen estando en estado transitorio.

- Grado (Régimen General)
 - o Maestro en Educación Primaria (Mención en Educación Física) (Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto)
 - o Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre).

En el ámbito de la formación técnica profesional en el área de la actividad física y el deporte en España, su creación tuvo como objetivo capacitar a expertos técnicos para abarcar las actividades físicas y deportivas que se desarrollan fuera del ámbito del deporte federado, es decir, los deportes recreativos y de ocio (Real Decreto 2048/1995, de 22 de diciembre; Real Decreto 2049/1995, de 22 de diciembre). Es importante resaltar que, de todas las titulaciones mencionadas previamente, únicamente las de enseñanzas universitarias y de régimen especial (incluyendo las modalidades en periodo transitorio) están legalmente habilitadas para el desempeño profesional como entrenador o entrenadora de voleibol en competiciones regladas, fuera del ámbito recreacional.

Por lo tanto, las enseñanzas deportivas en España que dan derecho a ser entrenador o entrenadora deportivo (Ley del Deporte 39/2022, de 30 de diciembre) son las siguientes:

- Enseñanza deportiva de Grado medio (Técnico Deportivo): Esta formación capacita para desempeñar de funciones relacionadas con la iniciación deportiva, tecnificación deportiva y conducción de las actividades o prácticas deportivas. Incluye las modalidades en periodo transitorio.
- Enseñanza deportiva de Grado superior (Técnico Deportivo Superior): Este nivel de formación habilita para el entrenamiento, dirección de equipos y deportistas de alto rendimiento deportivo, así como la conducción en modalidades o especialidades deportivas que se trate, incluida las modalidades en periodo transitorio.
- Grado universitario (Entrenador, monitor deportivo): existen dos diferentes programas que brindan oportunidades profesionales en el ámbito del entrenamiento y la monitorización deportiva.
 - o El grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) permite desempeñarse como entrenador y también ofrece otras salidas profesionales. Los graduados en CAFD pueden ejercer

como profesores de educación física en la ESO, Bachillerato o Formación Profesional. También pueden trabajar como técnicos responsables de programas de mantenimiento y mejora de la salud, técnicos responsables de programas de deporte recreativo y turismo activo, preparadores físicos, entrenadores personales y directores deportivos.

- El grado en Maestro en Educación Primaria¹⁰ con mención en Educación Física (MEF), le permite ser profesor en escuelas primarias (y sus extensiones como jefe de estudios, director, etcétera.) y actuar con el deporte carácter formativo en el ámbito escolar.

A pesar de que la regulación de las Enseñanzas de Régimen Especial ha permitido una oferta pública para la formación de entrenadores en algunas modalidades deportivas, como se mencionó anteriormente, en la actualidad aún existen modalidades en periodo transitorio, que en realidad representa la gran mayoría (Consejo Superior de Deportes, 2022).

La Orden ECD/158/2014¹¹ de 5 de febrero regula los aspectos curriculares, requisitos generales y efectos de las actividades de formación deportiva en las modalidades en periodo transitorio. Además, se emiten resoluciones específicas para cada deporte y especialidad deportiva. Aunque existen titulaciones propias otorgadas por las federaciones autonómicas o españolas¹² en el ámbito federativo, estas no están respaldadas por ninguna resolución específica (Consejo Superior de Deportes, 2022).

¹⁰ El nombre del grado puede variar según el plano de estudios de cada universidad, desde que se cumplan los requisitos dispuestos en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. Normalmente se encuentran de dos formas: Grado en Maestro en Educación Primaria o Grado en Educación Primaria.

¹¹ Orden ECD/158/2014, de 5 de febrero organiza las formaciones en tres niveles: nivel I, nivel II y nivel III, siendo que las CCAA desarrollarán el requisito específico de acceso, el bloque específico, el periodo de prácticas de cada nivel.

¹² El Consejo Superior de Deportes considera estos títulos otorgados por las federaciones deportivas españolas o las autonómicas integradas en ellas, que tengan por finalidad la formación de entrenadores, monitores y técnicos en la enseñanza o entrenamiento. Se referirán exclusivamente a una modalidad o, en su caso, especialidad deportiva, reconocida por el Consejo Superior de Deportes.

La modalidad deportiva del voleibol, estando en periodo transitorio, cuenta con su currículum mínimo establecido por la Resolución de 7 de junio de 2012, la cual ha sido actualizada en 2015 mediante la Resolución del 9 de octubre del mismo año.

En la Figura 35 se muestra un resumen de las características de estas formaciones incluidas dentro del sistema educativo en el periodo actual.

Todas las titulaciones españolas están contempladas en el Marco Español de Cualificación (MECU), que clasifica las cualificaciones en 8 niveles¹³ y proporciona una estructura para su comparación y reconocimiento a nivel nacional e internacional. El Real Decreto 272/2022, de 12 de abril, regula las titulaciones no universitarias y superiores que ya estaban legisladas en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) por el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, unificándolas bajo el mismo marco normativo.

El Marco Español de Cualificación (MECU) y el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) están enlazados con el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC o EQF, por su sigla en inglés) y el Marco Europeo de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (EQF-EHEA, por su sigla en inglés). Estas estructuras son marcos de referencia a nivel europeo que buscan establecer una correspondencia y comparabilidad entre los niveles de cualificación de los diferentes países miembros de la Unión Europea, incluyendo España.

El EQF-MEC y el EQF permiten alinear los marcos nacionales de cualificaciones con los estándares europeos, facilitando así la movilidad de las personas y el reconocimiento mutuo de las cualificaciones en Europa (Rec. 2017/C 189/03 de la Comisión, mayo de 2017). Esto significa que las cualificaciones obtenidas en un país de la UE pueden ser entendidas y valoradas en otros países, promoviendo la empleabilidad y la formación continua en el ámbito europeo.

¹³ Véase página web del MECU para más detalles: <https://www.educacionyfp.gob.es/ca/mc/mecu/mecu.html>

Figura 35

Titulaciones del ámbito de la Actividad Física, Educación Física y el Deporte actualmente vigentes en España

Estudios	Título	Formación Profesional Básica	Grado medio		Grado Superior		Enseñanza Superior	
Ciclos de Formación Profesional (Institutos)	Formación Profesional	Título Profesional Básico en Acceso y Conservación en Instalaciones Deportivas	Técnico en Actividades ecuestres	Técnico en Guía en el Medio Natural y de Tiempo Libre	Técnico Superior en Acondicionamiento Físico	Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva	-	
Enseñanza universitaria (Centros Universitarios/Universidades)	Universitario	-	-	-	-	-	Maestro en Educación Primaria (mención en Educación Física)	Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD)
Enseñanza Régimen Especial/Enseñanza deportiva (Centros de Enseñanzas Deportivas de Grado Superior y Federaciones)	Técnico deportivo (modalidades reconocidas) Entrenador (modalidades en periodo transitorio)		Técnico Deportivo en ... (modalidad): ciclo inicial de grado medio (NI)	Técnico Deportivo en ... (modalidad): ciclo final de grado medio (NII)	Técnico Deportivo Superior en ... (modalidad) (NIII)	-	-	-

Nota. N1 = primer nivel. Monitor y entrenador nivel inicial (edad escolar); NII = segundo nivel. Monitor y entrenador, nivel tecnificación; NIII = tercer nivel. Monitor entrenador de alto nivel y director

En el contexto de este estudio, teniendo en cuenta el MECU y su equivalente europeo, el EQF-MEC, como marcos de referencia, las titulaciones oficiales de entrenador o entrenadora en el ámbito universitario (los graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte¹⁴ y los graduados en Mestre en Educación Primaria con mención en Educación Física), se ubican en el nivel 6.

En relación con lo mencionado anteriormente, es importante destacar que la vía federativa, aunque reconocida como ejercicio profesional, no se encuentra incluida en el marco oficial de titulaciones. A pesar de esto, existe una opción limitada para obtener el reconocimiento de la experiencia laboral a través de la solicitud de un certificado de profesionalidad. Este certificado permite validar una o varias competencias correspondientes a un título profesional, evitando la necesidad de cursar todas las asignaturas y prácticas requeridas para obtener dicho título. Esta opción brinda la oportunidad de validar y aprovechar la experiencia laboral adquirida en el campo específico (Ministerio de Educación y Formación Profesional, ~2022).

Sin embargo, es importante destacar que esta opción se encuentra distante del reconocimiento implícito otorgado a un título de enseñanza deportiva de Régimen Especial, que, según el catálogo del MECU/EQF-MEC, tendría un nivel de reconocimiento profesional correspondiente al nivel 5. En la Figura 36, se proporciona una comparativa entre los niveles del MECU y del MECES, así como sus correspondientes a nivel europeo.

La regulación del ejercicio de las profesiones del deporte.

Paralelamente a esta legislación, se añade la voluntad del colectivo de diversos ámbitos de la actividad física y el deporte de regular el ejercicio profesional en este sector. Esto se debe principalmente a la lucha contra el intrusismo y la competencia desleal, así como a certificar ante los ciudadanos la habilitación profesional para ejercer esta profesión, según el Consejo General de la Educación Física y Deportiva (de ahora en adelante, Consejo COLEF, s. f.). Actualmente, se están promoviendo leyes específicas al respecto, las cuales, aunque existe un anteproyecto estatal en proceso de aprobación, están siendo legisladas por las comunidades autónomas de forma independiente.

¹⁴ Aquellos que obtuvieron el título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (grado largo), existente hasta el año 2015, se sitúan en el nivel 7.

Figura 36

Correspondencia entre los marcos nacionales y europeos de cualificación

EQF		MECU	FQ-EHEA		MECES	
Nivel	Nivel	Acreditación	Nivel	Título	Nivel	Título
1	1	Educación Primaria	1			
2	2	Certificación de superación de 2º de la ESO. Certificado de Formación Profesional de Grado Básico para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales o colectivos específicos	2			
3	3	3A Título de Graduado en ESO o Técnico Básico. 3B Certificación de Profesionalidad Nivel 1.	3			
4	4	4A Título de Bachiller. Título de Técnico de Formación Profesional, Enseñanzas Profesionales de Música, Enseñanzas Profesionales de Danza, Artes Plásticas y Diseño o Deportivo 4B Certificado de Profesionalidad Nivel 2 4C Curso de Especialización de Grado Medio	4			
5	5	5A Título de Técnico Superior de Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño o Deportivo 5B Certificado de Profesionalidad Nivel 3 5C Curso de Especialización de Grado Superior	5	Short cycle	1	Técnico Superior de Formación Profesional Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño Técnico Deportivo Superior
6	6	Grado Técnico Superior de Enseñanzas Artísticas Superiores	6	First cycle	2	Graduado Enseñanzas Artísticas Superiores
7	7	Máster Grado largo	7	Second cycle	3	Máster universitario Grado largo Máster en Enseñanzas Artísticas
8	8	Doctorado	8	Third cycle	4	Doctor

Notas.

a. A= programas con validez académica, en su caso profesional; B= programas con validez profesional y sin valor académico; C= programas con validez académica y profesional para cuya realización se requiere estar en posesión de otra titulación

b. Adaptado de *Certificados Profesionales*, por Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022. (<https://www.todofp.es/que-estudiar/certificados-profesionalidad.html#cla-05-0>).

En la actualidad hay diez comunidades autónomas en España que cuentan con leyes específicas para regular el ejercicio profesional en el sector de la actividad física y el deporte. Estas comunidades autónomas son: Cataluña, La Rioja, Extremadura, Andalucía, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Castilla y León, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana. La primera ley autonómica en este ámbito fue la Ley 3/2008, de 23 de abril, del ejercicio de las profesiones del deporte de Cataluña, la cual posteriormente fue modificada por la Ley 7/2015, de 14 de mayo. Las demás leyes de las restantes comunidades autónomas se han promulgado en el periodo comprendido entre 2015 y 2022.

Es comprensible que resumir todas las leyes vigentes del ejercicio profesional en el sector de la actividad física y el deporte sea una tarea compleja. No obstante, el Consejo COLEF (2022) ha publicado recursos recientes para proporcionar orientación sobre las diferencias y similitudes entre estas leyes. Entre ellos, han elaborado un documento que resume estas leyes, enfocado en destacar los perfiles profesionales regulados por ellas de las diferentes comunidades autónomas. En la Figura 37 se puede observar dicho resumen.

A continuación, se destacan las diferentes nomenclaturas que se utilizan en dichas leyes para referirse a los profesionales que trabajan con iniciación y entrenamiento de deporte/voleibol, incluyendo las intervenciones con deportistas en edad escolar, en las diferentes comunidades autónomas:

- Entrenador Deportivo
- Monitor Deportivo
- Instructor Deportivo
- Auxiliar Deportivo de Competición

Es cierto que, a pesar de que los profesionales pueden tener diferentes denominaciones dependiendo de la comunidad autónoma, sus competencias y atribuciones están sujetas a la titulación oficial estatal. Esto implica que deben cumplir con los requisitos y exigencias establecidos en la normativa estatal para obtener la habilitación profesional. Además, aunque existen leyes autonómicas específicas que regulan el ejercicio profesional en el ámbito deportivo, estas deben estar en consonancia con la normativa estatal y respetar el mapa de cualificaciones profesionales y el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) (Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), 2022).

Figura 37

Cuadro resumen de los perfiles profesionales en las profesiones del deporte

NOMENCLATURA	 CATALUNYA 2008	 LA RIOJA 2015	 EXTREMADURA 2015	 ANDALUCÍA 2016	 C. MADRID 2016	 R. MURCIA 2018	 CAST. Y LEÓN 2019	 NAVARRA 2019	 PAÍS VASCO 2022	 C. VALENCIANA 2022
PROFESOR DE EF.	1	1	1	1	1	1		1	1	1
DIRECTOR DEPORTIVO	1-3-7	1-7	1-7-9	1-7	1-7	1-7-9	1-7	1-3-5-7-8	1-3-4-5-7-8	1-7
GERENTE DEPORTIVO		1-3-9								
PREPARADOR FÍSICO			1		1	1	1	1		1
ENTRENADOR DEPORTIVO	1-7-8	1-7-8-9	7-8-9	1-7-8	7-8	1-7-8	1-7-8	1-7-8-9	1-7-8	1-7-8
MONITOR DEPORTIVO	1-2-3-9	3-4-5	1-2-3-6-7-8-9	1-2-3-7-9	1-2-3-4-5-6-7-8	1-3-6-7-8-9	1-2-3-4-5-6-7-8-9	1-2-3-4-5-6-7-8-9	1-3-4-5-6-7-8-9	1-2-3-4-5-6-7-8
EDUCADOR FÍSICO		1								
INSTRUCTOR DEPORTIVO		1-2-3-7-8-9								
AUX. DEP. COMPETICIÓN		1-3-7-8-9								
TÉC. SIN DEDIC. PROF.		1-3-7-8-9								
GUÍA EN EL MEDIO NAT.		1-3-6-7-8-9								
SOCORRISTA DEPORTIVO						3-6-7-8-9				

Legenda: 1 =Título Universitario en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (TU CCAFYDE); 2=Título Universitario en Maestro en Educación Primaria: Mención en Educación Física (TU Educación: Mención EF); 3=Técnico Superior en Actividades Físicas y Deportivas (extinto TAFAD); 4= Técnico Superior en Acondicionamiento Físico (TSAF); 5=Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva (TESEAS); 6=Técnico en conducción de actividades físicas en el medio natural (extinto TCAFMN); 7= Técnico Deportivo Superior; 9=Técnico Deportivo; 9= Certificado, acreditación, etc.

Nota. Adaptado de *Conoce las leyes autonómicas de regulación del ejercicio profesional del deporte* (p. 48), por Consejo COLEF (2022) (<https://www.consejo-colef.es/regulacion-autonomica>). Reproducido con permiso.

Se puede observar también que la mayoría de estas leyes establecen que para ejercer como entrenador o entrenadora de cualquier deporte, especialmente si es competitivo, ya sea en el ámbito escolar o federado, es necesario contar con una titulación universitaria en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, o en Maestro en Educación Primaria con la Mención en Educación Física, o en Enseñanza Deportiva (Técnico o Técnico Superior en Deportes), independientemente del término utilizado para denominar a estos profesionales (Consejo COLEF, 2022).

En resumen, en el actual periodo se ha establecido un nuevo marco regulatorio para las enseñanzas deportivas, que reconoce dos itinerarios de formación para acreditarse como entrenador o entrenadora deportivo: la vía universitaria y la vía de Enseñanzas Deportivas. Sin embargo, algunas modalidades deportivas en periodo transitorio, como el voleibol, quedan excluidas de este último sistema educativo.

Además, es importante destacar que en el ámbito deportivo existe una desigualdad de género, ya que la presencia de mujeres en los distintos niveles educativos relacionados con el deporte es menor en comparación con la de los hombres. Según el anuario de estadística deportiva del 2021 del Ministerio de Cultura y Deporte (2023), al desglosar los resultados por género, se pueden observar notables disparidades. Específicamente, el 76,5% de las licencias federadas corresponden a hombres, mientras que el 23,5% corresponde a mujeres.

Entre tanto, es importante destacar también que la incorporación de las mujeres al ámbito deportivo es una realidad y el número de mujeres federadas ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años. Por ejemplo, entre 2016 y 2019, las licencias federativas femeninas aumentaron en un 18%, mientras que en el caso de los hombres, a pesar de que dominan el sector, el aumento fue del 8%, es decir, diez puntos porcentuales menos que el de las mujeres, según los anuarios de estadísticas del Consejo Superior de Deportes de este período.

Aunque, la proporción de participación femenina varía según el deporte, siendo particularmente baja o incluso inexistente en aquellos deportes con una fuerte connotación masculina (Consejo Superior de Deportes, 2022). Este fenómeno refleja la necesidad de promover la igualdad de oportunidades y fomentar la participación activa de las mujeres en todos los aspectos del ámbito deportivo. Así resulta fundamental abordar tanto la regulación de las enseñanzas deportivas como la promoción de la equidad de género en este ámbito, con el fin de garantizar una formación inclusiva y oportunidades igualitarias para todos los profesionales del deporte.

En el caso del voleibol, se observa una relativa igualdad entre hombres y mujeres en cuanto al número total de participantes en la formación federativa en los últimos años, sin tener en cuenta los niveles de formación. Incluso, aparentemente, se ha registrado un porcentaje ligeramente superior de mujeres. Según los anuarios del Consejo Superior de Deportes (Ministerio de Cultura y Deporte, 2023) correspondientes al período entre 2018 y 2021, se ha registrado un promedio del 47,5% de hombres que realizan cursos de la federación, mientras que el promedio para las mujeres es del 53,4%.

Sin embargo, esta formación no se refleja en la cantidad de licencias, ya que el número de entrenadoras sigue siendo significativamente menor que el de entrenadores. Durante el mismo período, la Real Federación Española de Voleibol (RFEVB) (2021)

registró un promedio del 63,3% de licencias de entrenadores en comparación con el 36,3% de entrenadoras, como se puede apreciar en las estadísticas de la RFEVB correspondientes al período mencionado.

2.3.2 *La formación y el desarrollo de los entrenadores y entrenadoras de voleibol en España*

El desarrollo de un entrenador o entrenadora es un proceso multifacético que abarca diversas actividades de aprendizaje, según la definición propuesta por Evans et al. (2015, p. 871), es “un término amplio que describe actividades de aprendizaje aplicadas sistemáticamente a través de la educación, la interacción social y/o la reflexión personal con el objetivo de cambiar (...) los comportamientos del entrenador [traducción libre]”.

En este contexto, se ha reconocido que el aprendizaje y desarrollo de los entrenadores y entrenadoras no ocurre de manera aislada, sino que está intrínsecamente ligado a diversas prácticas y disciplinas relacionadas. El desarrollo de un entrenador o entrenadora va más allá de adquirir conocimientos técnicos y habilidades específicas en el campo deportivo.

La investigación científica ha desempeñado un papel importante en la comprensión del aprendizaje y desarrollo de los entrenadores y entrenadoras. Diversos estudios, como los realizados por Côté y Gilbert (2009), Reverdito et al. (2016), Silva et al. (2020) y Trudel et al. (2021), se han enfocado en analizar los procesos de formación de estos profesionales, con el propósito de mejorar las prácticas de enseñanza y lograr resultados positivos en los deportistas que entrenan. Estas investigaciones han proporcionado *insights* valiosos sobre los factores que influyen en el desarrollo profesional de los entrenadores y entrenadoras, como la importancia de la mentoría, la retroalimentación efectiva, el aprendizaje experiencial y la reflexión crítica.

En este apartado se revisará el plan de estudios de los 3 diferentes itinerarios para ser entrenador o entrenadora de voleibol, comenzando por la formación formal inicial. Luego, se explorarán algunos aspectos del desarrollo en los contextos no formales e informales.

Comenzaremos examinando la formación en el ámbito universitario, estudiando el perfil del entrenador o entrenadora y, en su caso, monitor o monitora, que provienen de las carreras de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte así como la de Maestro o Maestra en Educación Primaria con Mención en Educación Física.

Posteriormente, analizaremos el perfil del entrenador o entrenadora que se forma a través de las enseñanzas deportivas, donde, el voleibol se considera una modalidad en periodo transitorio y se atiende a la formación exclusivamente a través de la vía federativa.

Por último, citaremos ejemplos de formación en contextos no formales y experiencias del ámbito informal en el desarrollo de entrenadores y entrenadoras deportivos.

2.3.2.1 Formación universitaria: el grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD)

El Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD), anteriormente intitulado Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, es una titulación universitaria que proporciona una formación integral para el ejercicio profesional en diversas áreas relacionadas con las ciencias del deporte y la actividad física. Este programa académico abarca una amplia gama de conocimientos y habilidades que están vinculados a diferentes ámbitos, como la educación física escolar, el entrenamiento deportivo, la gestión deportiva, el ocio y la salud, así como la atención a poblaciones con distintas capacidades.

Las metas y funciones de los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, basadas en el Real Decreto 1670/1993, de 24 de septiembre, incluyen diversas áreas: formar profesores y profesoras de Educación Física en el sistema educativo, capacitar especialistas en actividad física para la salud, instruir expertos en entrenamiento deportivo (tanto a nivel inicial como de alto rendimiento) y preparar profesionales en planificación, organización y gestión deportiva en áreas como el ocio, el turismo y el tiempo libre en diferentes contextos y sectores de la sociedad.

Actualmente, la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, de acuerdo con la Resolución de 18 de septiembre de 2018 con el Acuerdo del Consejo de Universidades, consta de 240 créditos del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS)¹⁵. Esta estructura de créditos equivale a un período de 4 años de estudio. Cabe destacar que cada crédito ECTS representa aproximadamente 25

¹⁵ ECTS = European Credit Transfer and Accumulation System

horas de dedicación por parte del estudiante, incluyendo el tiempo dedicado a clases teóricas, prácticas, trabajos individuales y en grupo, y otras actividades académicas.

Las características de esta formación pueden variar de acuerdo con el plan de estudios de cada universidad, tal como establece el artículo 35 de la Ley Orgánica 4/2007. No obstante, en 2018 el Acuerdo del Consejo de Universidades estableció recomendaciones para el título oficial de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En este acuerdo proporciona un marco de referencia que debe ser seguido y que incluye, como mínimo, los módulos y créditos descritos en las Figura 38 y Figura 40.

Según esta resolución, cada universidad tiene la autonomía de determinar sus propios criterios, preferencias e intereses para asignar los créditos optativos restantes hasta completar los 240 ECTS, incluyendo un itinerario de mención o especialidad.

Figura 38

Itinerario y número de créditos del Acuerdo del Consejo de Universidades con relación al Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (2018)

Itinerario	Nº de créditos europeos
Formación básica	60
Obligatorias	120
Optativas	39-48
Prácticas externas	6-12
Trabajo fin de grado	6-9

Nota. Adaptado de Resolución de 18 de septiembre de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Universidades de 17 de septiembre de 2018, por el que se establecen recomendaciones para la propuesta por las universidades de memorias de verificación del título oficial de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

De acuerdo con el Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, organizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en 2005, coordinado por del Villar y múltiples colaboradores y colaboradoras, la formación en esta disciplina se estructura típicamente en tres etapas. Estas etapas comprenden una formación básica de dos años, una formación aplicada común de un año y una fase inicial de especialización de un año.

Según los autores y autoras mencionados, esta distribución de la formación en España es considerada equilibrada en comparación con otros países europeos. Se destaca una combinación adecuada de la ciencia aplicada, contenidos prácticos y conocimiento aplicado en los créditos asignados a cada área.

En cuanto a las salidas profesionales para los, actualmente, graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, esta titulación brinda una amplia variedad de oportunidad en diversos campos de actuación, conforme se puede visualizar en la Figura 39, la clasificación propuesta por Del Villar et al. (2005)

Figura 39

Salidas profesionales de los graduados en CAFD

Área de actuación	Descripción
Educación Física Curricular	Docencia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos y Universidad; Investigación
Gestión del deporte y actividad física	Monitores deportivos, técnicas en acondicionamiento deportivo, animadores deportivos, programadores de actividades físicas en la naturaleza, responsables de programas de formación, etc.
Deporte de competición reglada	Preparadores físicos, entrenadores, organizadores de eventos y programas; Alto rendimiento deportivo; Gestores del alto rendimiento, entrenadores, preparadores físicos, expertos en biomecánica aplicada al rendimiento deportivo y en programas de alto rendimiento
Gestión deportiva	Gestión y marketing de empresas, administración de recursos, dirección de empresas, oferta de servicios, dirección de instalaciones, dirección técnica, dirección, planificación y control de proyectos y planes de actuación

Figura 40*Plan de estudios mínimo del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*

Módulo / Créditos		Descriptorios			
Formación básica	1. Fundamentos biológicos y mecánicos de la motricidad humana <u>Créditos</u> Grado en rama Ciencias Sociales y Jurídicas: 24. Grado en rama Ciencias de la Salud: 36	Anatomía y fisiología humana	Fisiología del ejercicio	Kinesiología del movimiento humano	Biomecánica de la motricidad humana
	2. Fundamentos comportamentales y sociales de la motricidad humana <u>Créditos</u> Grado en rama Ciencias Sociales y Jurídicas: 36. Grado en rama Ciencias de la Salud: 24.	Fundamentos conceptuales y epistemológicos de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte Fundamentos históricos de la actividad física y deporte.	Metodología, diseños y análisis de investigación en intervenciones de actividad física y deporte Fundamentos socio-culturales, deontológicos, legislativos y del ejercicio profesional en la actividad física y deporte	Análisis psicológico y comportamental en actividad física y deporte Intervención docente en actividad física y deporte	Control, desarrollo y aprendizaje motor Nuevas tecnologías en la actividad física y deporte
Formación obligatoria	3. Manifestaciones de la motricidad humana <u>Créditos</u> 18	Utilización didáctica de las habilidades motrices básicas, y de los juegos motores	Utilización didáctica de actividades con soporte musical, de expresión corporal, y de danza	Utilización didáctica de la actividad física en la naturaleza y en recursos naturales	Utilización didáctica de la actividad física recreativa y de ocio
	4. Fundamentos de los deportes <u>Créditos</u> 42	Bases de la iniciación deportiva	Fundamentos técnico-tácticos del deporte	Deportes individuales y Deportes colectivos	Deportes de lucha y adversario
Formación obligatoria específica	5. Enseñanza de la actividad física y del deporte <u>Créditos</u> 60 Como mínimo se deberán cursar 12 ECTS de cada módulo (5, 6, 7 y 8)	Diseño, intervención didáctica y evaluación en la Educación Física y el Deporte en escolares, jóvenes, adultos y mayores	Diseño, intervención didáctica y evaluación en la Educación Física adaptada	Diseño, intervención didáctica y evaluación en la Educación Física y el Deporte con atención a la diversidad y al género	
	6. Ejercicio físico, condición física y entrenamiento físico-deportivo	Acondicionamiento físico	Planificación y evaluación del entrenamiento físico-deportivo y del ejercicio físico	Metodología del entrenamiento físico- deportivo y rendimiento físico- deportivo	Valoración y evaluación de la condición física y del rendimiento físico-deportivo
		Tecnificación deportiva	Readaptación y reentrenamiento físico-deportivo	Diseño de ejercicio físico: Análisis de su estructura y parámetros de su evolución como estímulo	Condición física: Resistencia. Fuerza. Velocidad. Flexibilidad
	Capacidades coordinativas	Ejercicio físico saludable y nuevas tendencias en fitness de acondicionamiento físico y de condición física			

(Continúa)

(Continuación)

Módulo / Créditos	Descriptorios			
7. Actividad física y ejercicio físico para la salud y con poblaciones especiales	Diseño y prescripción del ejercicio físico para la salud	Educación para la salud	Actividad física y deporte adaptado e inclusivo	Actividad físico-deportiva y ejercicio físico para la salud y calidad de vida
	Actividad física y deportiva con personas con patologías, problemas de salud y asimilados	Prevención de lesiones y readaptación-reeducación en actividad física y deporte	Actividad física y deporte con personas mayores (tercera edad)	Prevención de riesgos y primeros auxilios
8. Organización y dirección deportiva	Estructuras, organización, planificación y dirección de sistemas de actividad física y deporte	Dirección deportiva de servicios de actividad física y deporte	Planificación, organización, dirección y evaluación de actividades físicas y deportivas	Planificación, organización, dirección y evaluación de recursos espaciales (equipamientos e instalaciones deportivas) y materiales en actividad física y deporte
	Planificación, organización, dirección y evaluación de los recursos humanos de actividad física y deporte	Planificación, organización, dirección y evaluación de recursos espaciales (equipamientos e instalaciones deportivas) y materiales en actividad física y deporte		
9. Prácticas externas y trabajo fin de grado <u>Créditos</u> 12-21	Prácticas externas y trabajo final de grado orientado a la evaluación de competencias asociadas al título			

Nota. Adaptado de Resolución de 18 de septiembre de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Universidades de 17 de septiembre de 2018, por el que se establecen recomendaciones para la propuesta por las universidades de memorias de verificación del título oficial de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

En resumen, el grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte se centra en cinco áreas profesionales principales: educación física, entrenamiento deportivo, actividad física y salud, gestión deportiva y recreación deportiva. Sin embargo, al examinar los módulos propuestos en el Plan de Estudios mínimo del Acuerdo del Consejo de Universidades (2018) (Figura 40), se puede apreciar que estas áreas profesionales están estrechamente interrelacionadas en el ámbito académico. Las asignaturas se entrelazan y comparten contenidos tanto genéricos como específicos, formando una unidad dentro del campo de las ciencias de la actividad física y el deporte.

Sin embargo, estos documentos no proporcionan una especificación precisa de las horas o créditos dedicados a la formación del profesional como entrenador o entrenadora deportivo, ni tampoco se enfocan específicamente en la disciplina deportiva del voleibol. Cada universidad puede tener enfoques y asignaturas específicas relacionadas con el voleibol, lo que determinará la cantidad de horas y créditos dedicados a su estudio en particular.

Para obtener información detallada sobre la formación en voleibol dentro de este grado, sería necesario analizar de manera individual los planes de estudio de las diferentes universidades que ofrecen este programa, como el estudio realizado por Moreno (2009). Según su revisión, el voleibol se encuentra como una asignatura dentro de la materia troncal llamada Fundamentos de los Deportes en 20 de 29 de las universidades que ofrecen grados en el ámbito de la Actividad Física y del Deporte. En 17 universidades, la palabra “voleibol” está específicamente incluida en el nombre de la asignatura, mientras que en las otras 3, el título de la(s) asignatura(s) incluye los términos “habilidades de asociación y su didáctica”, sin mencionar específicamente el voleibol. Por lo que la autora confiere una importancia patente a este deporte dentro de los planes de estudio.

La cantidad de créditos asignados a la materia varía entre las diferentes universidades, al igual que la distribución de estos entre créditos teóricos y prácticos. En algunas universidades, no se especifica el número de deportes incluidos en la asignatura ni cómo se distribuyen los créditos. Sin embargo, la decisión más comúnmente encontrada es asignar 6 créditos a la asignatura, divididos en 2 créditos teóricos y 4 prácticos (Moreno, 2009).

Al mismo tiempo, se puede argumentar que la formación integral, que abarca habilidades críticas y el análisis del fenómeno deportivo en sus diversos aspectos

sociológicos, motrices, psicológicos, mercadológicos, entre otros, contribuye a una preparación amplia para los entrenadores, independientemente de las edades y objetivos de sus practicantes. Esta formación integral proporciona a los entrenadores y entrenadoras de pose de este título las herramientas necesarias para comprender y abordar de manera efectiva los desafíos y demandas del ámbito deportivo, así como para adaptarse a diferentes contextos y objetivos específicos.

A título de ejemplo, en la Figura 41, se muestra el plan de estudios del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte ofrecido por el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña – Barcelona (INEFC), adscrito a la Universidad de Barcelona (UB). La elección de dicho centro se debe a este ser un referente en este campo y cuenta con una larga trayectoria histórica, siendo uno los más antiguos.

Figura 41

Plan de estudios del grado en CAFD del INEFC Barcelona

1º Curso		2º Curso		3º Curso		4º Curso	
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 1	Semestre 2
4001 Anatomía aplicada a la actividad física y el deporte	4006 Fisiología del ejercicio I	4011 Fisiología del ejercicio II	4016 Biomecánica de la actividad física y del deporte	4009 Teoría y práctica del juego motor	4021 Primeros auxilios y patologías en la actividad física y el deporte	4032 Teoría del entrenamiento III	Optativa 3
4002 Psicología de la Actividad Física y el Deporte	4007 Pedagogía y principios didácticos de la AF-D	4012 Teoría del entrenamiento I	4017 Sociología y historia de la AF y el Deporte	4024 Principios y bases de la enseñanza de la AF y el Deporte Adaptado	4027 Teoría del entrenamiento II	4034 Intervención y evaluación de la enseñanza de la AF y el D	Optativa 4
4003 Manifestaciones básicas de la motricidad	4010 Expresión corporal y danza	4013 Aprendizaje y desarrollo motor	4019 Actividades en el medio natural	4025 Legislación y organización del deporte	4028 Deportes emergentes	4035 Ocio y deporte	Optativa 5
4087 Deportes 1: Deportes de base	4089 Deportes 1: Deportes individuales y de adversano	4015 Estadística y metodología de la investigación en la actividad física i el deporte	4020 Programación de la enseñanza de la AF y el Deporte	4026 Cinesiólogía y tecnología del ejercicio físico	4029 Promoción y prescripción de ejercicio físico para la salud	Optativa 1	Prácticum
4088 Deportes 1: Deportes colectivos	4090 Deportes 1: Deportes de contacto	4031 Nutrición y dietética: Valoración de la composición corporal	4083 Deportes 2	4084 Deportes 3	4030 Gestión del deporte	Optativa 2	Trabajo final de grado

Nota. Adaptado de *Plan de estudios*, por INEFC, 2018b, (https://inefc.gencat.cat/es/inefc_barcelona/grau_ciencies_activitat_fisica_i_esport/pla_estudis/)

En la Figura 42 se proporciona el itinerario y una visión más detallada de las asignaturas y contenidos específicos que se abordan en cada mención.

El INEFC Barcelona ofrece cinco menciones, que corresponden a itinerarios de especialización, relacionados con las diversas áreas de conocimiento del ámbito de la Actividad Física y el Deporte: Educación, Gestión, Entrenamiento, Salud y Ocio. Según se

indica en su página web, el alumnado tiene la opción de elegir una de estas menciones, que consta de 30 ECTS (INEFC, 2018a).

Estas menciones permiten a los estudiantes enfocarse en un área específica de interés y profundizar sus conocimientos en ese campo, adquiriendo competencias y habilidades más especializadas para su futura carrera profesional.

Figura 42

Itinerario de las menciones del grado en CAFD del INEFC Barcelona

Menciones plan de estudios - Grado en CAFD

		MENCIÓN Entrenamiento		MENCIÓN Salud		MENCIÓN Educación física		MENCIÓN Gestión deportiva		MENCIÓN Ocio y naturaleza		
		Grupo A1		Grupo A2		Grupo B3		Grupo B4		Grupo B4		
1º Semestre	4051 Tendencias del condicionamiento físico	3	4051 Tendencias del condicionamiento físico	3	4051 Tendencias del condicionamiento físico	3	4066 Finanzas básicas aplicadas al deporte	3	4074 Deporte y turismo	6		
	4052 Tecnología para el ejercicio y la salud	3	4052 Tecnología para el ejercicio y la salud	3	4063 Estrategias de la resolución de conflictos y educación en valores	3	4067 Marketing deportivo	3				
	4053 Análisis de los deportes	6	4057 Biomecánica de la Actividad Física y el Deporte II	6	4061 Diseño proyectos educativos y tecnologías aplicadas	6	4068 Gestión de instalaciones deportivas	3			4077 Dirección de entidades de ocio y turismo	3
2º Semestre	4054 Teoría entrenamiento IV	6	4055 Teoría entrenamiento V	6	4062 Acciones para el cambio sociocultural: multiculturalidad y género	6	4070 Ocio y entorno social	3	4070 Ocio y entorno social	3		
	4055 Teoría entrenamiento V	6	4039 Reeducación funcional deportiva	6	4060 Prácticas de consciencia corporal y con soporte musical	3	4071 Análisis de sistemas deportivos	3	4076 Actividades en el Medio Natural 4	3		
	4085 Deportes 4	6	4058 Integración disciplinar de la Actividad Física y el Deporte	3	4065 Recursos didácticos en la EF y deporte adaptado	6	4064 Creación y liderazgo de equipos	3	4072 Habilidades para la gestión	3	4075 Actividades en el Medio Natural 3	6
			4059 Educación para la salud	3			4073 Emprendimiento	6	4073 Emprendimiento	6		

Nota. Adaptado de *Menciones*, por INEFC, 2018a, (https://inefc.gencat.cat/es/inefc_barcelona/grau_ciencies_activitat_fisica_i_esport/pla_estudis/mencions/).

En lo que respecta al voleibol, el plan de estudios del INEFC Barcelona comprende una asignatura obligatoria en el primer año, así como tres asignaturas optativas adicionales hasta el cuarto año (INEFC, 2018a). La Figura 43 reúne la información básica de los planes docentes de todas estas asignaturas. Aquellos estudiantes que optan por esta especialización adquieren un conocimiento profundo en el deporte y tienen la oportunidad de llevar a cabo prácticas relacionadas.

Figura 43

Resumen de los Planes Docentes de las asignaturas relacionadas con el voleibol del INEFC Barcelona

Asignatura/Curso/Tipus/N. créditos	Bloques de contenido (voleibol)			
Deportes 1: deportes colectivos (baloncesto, fútbol, voleibol) 1 ^{er} curso/Obligatoria 6 ECTS* *Voleibol = 2 ECTS	Bloque 1: Orígenes del voleibol. Bloque 2: Nomenclatura y simbología. Bloque 3: Medios del voleibol. Bloque 4: Estructuración de los elementos técnicos. Bloque 5: Los juegos reducidos en el voleibol.	-Los juegos de colaboración y de oposición. -Distribución en línea y en triángulo. -Espacio diferenciado y espacio compartido. Bloque 6: Organización y distribución en el tiempo de los juegos reducidos.	Bloque 7: Técnicas fundamentales del voleibol. -Servicios de bajo y servicios de tenis. -Toque de dedos adelante. -El paso de antebrazo como recepción y defensa. -El ataque por las zonas II y IV.	-Iniciación al bloqueo individual. Bloque 8: Introducción al reglamento del voleibol Bloque 9: El 3c3. Bloque 10: Evolución técnico-táctica del 1c1 al 3c3 básico.
Voleibol 2 2 ^o curso/Optativa 6 ECTS	Bloque 1: Características estructurales y funcionales del minivoleibol, del voleibol y del volei playa. Bloque 2: La práctica variada en el voleibol y el volei playa. Bloque 3: Procesos cognitivos de interacción en el voleibol y el volei playa. Bloque 4: El ritmo, diferenciación, orientación y equilibrio en el diseño de las tareas.	Bloque 5: La comunicación en el juego. Bloque 6: El minivoleibol - Recepción de tres jugadores en rombo. - Sistema de apoyo al ataque 2-1. -Sistema de defensa en rombo, 1-1-2 y cuadrado. Bloque 7: Introducción al formato 6c6	-Aspectos reglamentarios relevantes en la iniciación en el 6c6. -Sistema de ataque con colocador a turno. -Recepción de 5 jugadores (1-3-2, W y M) -Apoyo al propio ataque 2-3 y 3-2 -Sistema de ataque 4-2 normal. - Recepción 5 jugadores (1-3-2) -Defensa 3-1-2/Defensa 3-2-1.	-Sistema de ataque 4-2 derecha. -Recepción 4 jugadores en semicírculo. Bloque 8: El volei playa en formato 2c2. -Ejercicios de desplazamiento a la arena. -Elementos técnicos, tácticos y reglamentarios específicos del volei playa. - El KI y KII en el formato 2c2.
Voleibol 3 3 ^{er} curso/Optativa 6 ECTS	Bloque 1: Introducción al juego rápido Bloque 2: Sistema de ataque 3R-3C	Bloque 3: El 4c4 avanzado Bloque 4: El sistema de ataque 6R-3U Bloque 5: La defensa acrobática	Bloque 6: El sistema de ataque 6R-2U Bloque 7: Introducción al triple bloqueo y al servicio en salto Bloque 8: Las combinaciones de ataque	Bloque 9: El sistema de ataque 5R-1C Bloque 10: La construcción de un equipo de voleibol
Voleibol 4 4 ^o curso/Optativa (mención en deportes) 6 ECTS	Bloque 1: Dirección de equipo, construcción de equipo y su gestión.	Bloque 2: La preparación física en el voleibol y en el volei playa. El trabajo compensatorio.	Bloque 3: Planificación y programación del entrenamiento.	Bloque 4: Entrenamientos por bloques KI y KII. Bloque 5: <i>Scouting</i> en el voleibol.
Prácticum (mención) 4 ^o 6 ECTS	Bloque 1: Análisis del entorno específico del lugar de realización del prácticum	Bloque 2: Diseño del proyecto de intervención Bloque 3: Intervención práctica	Bloque 4: Evaluación personal de la intervención	Bloque 5: Elaboración de una memoria
Total créditos/horas: 26 ECTS/650h				

Se puede observar que los especializados en el área de las Ciencias de Actividad Física y el Deporte tienen como perfil el dominio profundo de teorías y conceptos fundamentales en diversos ámbitos de su profesión, incluido el ámbito del entrenamiento deportivo. En el caso específico del voleibol, dependerá del plan de estudios de cada institución. Tomando como ejemplo el INEFC de Barcelona, los estudiantes tienen la oportunidad de cursar 26 ECTS en esta disciplina, a través de bloques de contenidos que proporcionan amplio conocimiento en este deporte, además de la realización del prácticum en esta modalidad.

2.3.2.2 Formación universitaria: el grado en Maestro en Educación Primaria con mención en Educación Física.

El programa de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria se enfoca en la formación de profesionales dedicados a la enseñanza de niños y niñas en el rango de edad de seis a doce años. Esta etapa educativa comprende desde la conclusión de la educación infantil hasta la finalización de la educación primaria.

El graduado (anteriormente diplomado) en Educación Primaria tiene la responsabilidad de familiarizar al infante con todas las áreas académicas. Durante su formación universitaria, adquiere conocimientos generales que abarcan diversas disciplinas. Según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en 2004, estos conocimientos incluyen áreas como ciencias naturales, matemáticas, literatura, arte e idiomas extranjeros.

El grado de maestro o maestra en Educación Primaria es una profesión regulada desde 1991¹⁶, lo que permite a los graduados ejercer como docentes en centros educativos. Sin embargo, además de la enseñanza en el ámbito escolar, los graduados y graduadas en esta profesión tienen otras salidas laborales en otras áreas no reguladas. Algunas de estas salidas incluyen la coordinación o dirección de centros educativos, la organización y desarrollo de actividades extraescolares, el diseño de materiales educativos, así como la formación y capacitación docente.

Desde la implementación del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre,¹ el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, los estudiantes tienen la posibilidad de personalizar su formación eligiendo asignaturas que

¹⁶ Real Decreto 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que exigen una formación mínima de tres años de duración.

permiten ampliar su conocimiento en áreas de especialización de su interés, ya sean cualificadoras o no.

Estas especializaciones, también conocidas como menciones, pueden estar o no relacionadas con a las especialidades de los cuerpos docente Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre. Entre las especialidades docentes cualificadoras disponibles se encuentran:

- Educación Primaria
- Lengua extranjera: Inglés, Francés o Alemán
- Educación Física
- Música
- Pedagogía Terapéutica
- Audición y Lenguaje
- Las propias de la lengua cooficial en aquellas comunidades autónomas que así lo tengan regulado.

Es importante destacar que, para acceder al cuerpo docente de la oferta pública, no es requisito obligatorio haber cursado una de las menciones relacionadas con las especialidades docentes cualificadoras. El requisito fundamental es poseer el título de maestro o maestra, y posteriormente concursar en una de estas especialidades, cumpliendo con los requisitos específicos establecidos por el Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, que varían según la especialidad.

Por el contrario, en la oferta privada, la mención (u otros requisitos que lo cualifiquen como tal) puede ser vinculante para impartir materias dentro de las especialidades establecidas en el mismo decreto. Esto aplica en el caso de que un maestro o maestra no haya superado la fase de oposición correspondiente a la especialidad en cuestión, según establece en Real Decreto 476/2013, de 21 de junio.

De acuerdo con la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, los planes de estudios de los graduados en maestro o maestra en educación primaria tienen una duración de 240 ECTS. Dentro de estos créditos, se establece que una parte de ellos pueden ser dedicados a las menciones o especialidades.

En esta Orden se publica el plan de estudios referencia para esta profesión, el cual debe incluir, como mínimo, los módulos y créditos descritos en la Figura 44.

Figura 44

Plan de estudios mínimo del Grado en Maestro en Educación Primaria. Competencias de las materias básicas según el Anexo II del Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.

Módulo/ECTS		Competencias que deben adquirirse
De formación básica – 60 ECTS	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar. Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento. Conocer las propuestas y desarrollos actuales basado en el aprendizaje de competencias. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.
	Procesos y contextos educativos	Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12. Conocer los fundamentos de la educación primaria. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. Abordar y resolver problemas de disciplina. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria. Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
	Sociedad, familia y escuela	Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12. Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.
Didáctico y disciplinar – 100 ECTS	Enseñanza y aprendizaje de: Ciencias Experimentales	Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología). Conocer el currículo escolar de estas ciencias. Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana. Valorar las ciencias como un hecho cultural. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.
	Ciencias Sociales	Comprender los principios básicos de las ciencias sociales. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos. Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
	Matemáticas	Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc). Conocer el currículo escolar de matemáticas. Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas. Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana. Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

(Continúa)

(Continuación)

Módulo/ECTS		Competencias que deben adquirirse
	Lenguas	Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación. Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma correspondiente. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza. Fomentar la lectura y animar a escribir. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
	Educación musical, visual y plástica	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
	Educación física	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física. Conocer el currículo escolar de la educación física. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
Practicum – 50 ECTS	Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado	Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Nota. Adaptado de Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria

Acorde con esta Orden, apartado 5, se establece que en estas enseñanzas pueden proponerse menciones cualificadoras de entre 30 y 60 ECTS, que se ajusten a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria, así como aquellas que capaciten para el desempeño de actividades asociadas a las competencias educativas mencionadas en dicha ley, tales como la biblioteca escolar, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación de personas adultas. Cada universidad tiene la autonomía para determinar sus propios criterios, preferencias e intereses en la asignación de los 30 créditos optativos o de menciones, a fin de completar los 240 ECTS que se ofrecerán en el cuarto año de estudio¹⁷.

Con respecto a la mención en Educación Física, que es el enfoque de interés de este estudio, una de las salidas laborales mencionadas anteriormente es el ámbito del deporte escolar, tanto en el horario escolar (una profesión y especialidad reguladas) como en el periodo extraescolar (esta actividad profesional puede o no estar regulada, dependiendo de la comunidad autónoma en la que se resida). En aquellas comunidades autónomas que cuentan con regulaciones para el ejercicio profesional en las profesiones del deporte, se observa que este o esta profesional está mencionado y considerado en la mayoría de los casos (consultar nuevamente la Figura 31 en la página 89).

A modo de ejemplo, citamos un fragmento de la ley del ejercicio de las profesiones del deporte de Cataluña que se refiere a la profesión de profesor o profesora de educación física:

La profesión de profesor o profesora de educación física permite impartir, en los correspondientes niveles de enseñanza, la materia de educación física al alumnado y ejercer todas las funciones instrumentales o derivadas, como por ejemplo planificar, programar, coordinar, dirigir, tutorar y evaluar la actividad docente en el marco de la legislación básica dictada por el Estado a tal fin y por la normativa de la Generalidad de desarrollo de las competencias que le son propias. Asimismo, el ejercicio de la profesión permite impulsar, planificar, programar, coordinar, dirigir y evaluar las actividades del

¹⁷ En el momento de redacción de esta tesis, se está llevando a cabo una reforma de los planes de estudios de los grados de maestro en respuesta a la nueva ley educativa 3/2020, la LOMLOE, cuyo proyecto de Orden ministerial se encuentra disponible para consulta. Aunque en esta monografía no se profundizará en los nuevos planes, es importante destacar que existe la posibilidad de que se incremente el número de créditos ECTS para las menciones, lo que implicaría perfiles más especializados en las áreas seleccionadas. Para consultar el proyecto de Orden: https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/02/AIP13_Proyecto-Orden-Educacion-Primaria.pdf

deporte escolar que se programen y ejerzan en los centros educativos fuera del horario escolar (Ley del ejercicio profesional de las profesiones del deporte, 2008, Artículo 3).

Por lo tanto, resulta relevante para este estudio examinar el módulo de la mención de Educación Física, dado que este profesional puede desempeñarse como monitor o monitora deportiva de voleibol en las etapas de formación durante la edad escolar.

Es conocido que los contenidos impartidos en las menciones pueden variar según la institución educativa y su enfoque particular. Cada universidad tiene la autonomía para establecer su propio plan de estudios y definir los contenidos específicos de la mención en educación física.

De acuerdo con los módulos didácticos y disciplinares que se aprecian en el plan de estudios descritos en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, como se mencionó anteriormente en la Figura 44, se establece que una formación en Educación Física debe abarcar los siguientes aspectos: entender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social a través de la educación física, familiarizarse con el currículo escolar de esta disciplina, adquirir herramientas para fomentar la participación en actividades deportivas tanto dentro como fuera del entorno escolar, desarrollar y evaluar los contenidos curriculares utilizando recursos didácticos adecuados, y promover las competencias correspondientes en los alumnos.

Basándose en estas indicaciones y en las pautas establecidas en las enseñanzas mínimas de Educación Primaria para el área de Educación Física del Real Decreto 1513/2006, Romero (2009) sugirió que la formación especializada en Educación Física debería abarcar los conocimientos y habilidades didácticas con relación a los siguientes contenidos:

- Que permitan el desarrollo de las capacidades perceptivo-motoras.
- Que permitan el desarrollo de las habilidades motrices.
- Dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento, incluyendo actividades físicas artístico-expresivas.
- Que proporcionen los conocimientos necesarios para que la actividad física resulte saludable, promoviendo actitudes y hábitos de actividad física a lo largo de la vida, y fomentando estilos de vida que contribuyan al bienestar.
- Relativos al juego motor y a las actividades deportivas como manifestaciones culturales de la motricidad humana.

En su estudio, Romero (2009) concluyó estableciendo los módulos que deberían tener esta mención, en el siguiente orden de importancia:

- Aspectos socioculturales y disciplinares básicos de lo que se va a enseñar y de su intervención didáctica: relacionadas con desarrollo personal y social, hábitos saludables, expresión corporal, juego motor, seguridad y materiales didácticos.
- Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la EF: fundamentos teóricos, enfoques metodológicos y conocimiento del currículum.
- Gestión, coordinación de actividades docentes y de promoción, organización y participación de actividades complementarias: promover, organizar y participar en actividades complementarias, habilidades de gestión y conocimientos en iniciación deportiva, actividades físicas y bases biológicas del movimiento humano.

Aunque las pautas mencionadas no detallan la cantidad de horas o créditos dedicados a la formación deportiva, ni mencionan específicamente el voleibol, se puede argumentar que la formación integral de los maestros en Educación Primaria les proporciona habilidades y conocimientos relevantes para el ámbito deportivo escolar.

La formación de maestros y maestras incluye habilidades para analizar críticamente el proceso educativo de los niños en diversas áreas, como la afectiva, emocional, motriz, comunicativa, psicosociológica, entre otras. Esto les proporciona una visión completa en el campo educativo. Estas habilidades también pueden ser útiles en su labor como entrenadores o entrenadoras, en este caso, monitores o monitoras deportivos que trabajan con jugadores en edades tempranas. En estas etapas, el objetivo principal es la formación integral de los niños y niñas.

A modo de ejemplo, exploraremos el itinerario de la materia de Educación Física, incluyendo su mención, ofrecido por la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, la cual es reconocida como una de las instituciones más antiguas y de prestigio. En la Figura 45 se pueden apreciar los diferentes tipos de asignatura, los bloques de contenido y el número de créditos europeos que un alumno o alumna estaría cursando en dicha mención en esta universidad.

Figura 45

Resumen de los Planes docentes de las asignaturas relacionadas a la Educación Física del grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona

Asignatura/Curso/Tipus/N. créditos	Bloques de contenido			
Educación Física a primaria 2º curso/Obligatoria 6 ECTS	1. Bases teóricas de la educación física 1.1. Breve aproximación epistemológica 1.2. Tendencias más importantes de la educación física 1.3. Situación actual	2. Los contenidos de la educación física en la etapa de primaria 2.1. El cuerpo: imagen y percepción 2.2. Habilidades motrices 2.3. Actividad física y salud 2.4. Expresión corporal	2.5. El juego 3. Desarrollo curricular y educación física 3.1. Del currículum a la programación de aula en educación física 3.2. Proyectos transversales y multidisciplinares en educación física	4. Aspectos didácticos y metodológicos 4.1. Orientaciones para la intervención didáctica 4.2. Evaluación en educación física
Iniciación a los Deportes Colectivos 4º curso/Optativa 3 ECTS	1. Aproximación conceptual y análisis de las principales características 1.1 El deporte escolar 1.2 La iniciación deportiva 1.3 Los deportes colectivos	2. Los deportes colectivos y el currículo de Educación Física 2.1 Dimensiones y competencias propias 2.2 Los objetivos de la educación física 2.3 Los contenidos de la educación física	3. Los métodos de enseñanza de los deportes colectivos 3.1 Principios pedagógicos 3.2.1 Los métodos activos versus el método técnico/tradicional	4. Los deportes colectivos alternativos y su práctica 4.1 Estrategias educativas para la enseñanza de los deportes colectivos tradicionales 4.2 Estrategias educativas para la enseñanza de los deportes colectivos alternativos
Juego Motor y Recreación 4º curso/Optativa 3 ECTS	1. El valor educativo del juego y el deporte recreativo	2. Juegos y deportes recreativos	3. Criterios y orientaciones para el diseño de propuestas recreativas adaptadas a la educación primaria	
Capacidades Perceptivomotrices y Expresión Corporal 4º curso/Optativa 6 ECTS	1. Capacidades perceptivomotrices y expresión corporal. Conciencia corporal: posiciones del cuerpo, postura y actitud, gesto, equilibrio, respiración, relajación, lateralidad, coordinación dinámica general (CDG)	2. Cuerpo y expresión: relación con el espacio y los objetos 3. La expresión del cuerpo a través de sonidos. Ritmo y coreografía. Relaciones con la vertiente social	4. Del objeto simbólico a la expresión corporal: la dramatización y el vínculo de grupo	5. Expresión, capacidades perceptivomotrices e interdisciplinariedad 6. Expresión corporal y emocional. Relaciones con otras personas y con el entorno: la pedagogía sistémica
Condición Física y Salud 4º curso/Obligatoria 6 ECTS	1. Educación física y salud en el currículum de primaria	2. Cimentación teórica 2.1. Sistema músculo-esquelético 2.2. Metabolismo y vías de obtención de energía 2.3. Sistema cardiovascular 2.4. Sistema respiratorio	3. Salud y educación física 3.1. El acondicionamiento físico y las capacidades condicionales 3.2. Educación para la salud en la etapa primaria en relación con la actividad física	3.3. Efectos de la actividad física sobre la salud 3.4. Enfermedades crónicas y alteraciones del aparato locomotor 3.5. Primeros auxilios 3.6. Educación física emocional
Educación Física Inclusiva 4º curso/Optativa 3 ECTS	1. La educación física y la inclusión 1.1. La educación física como un medio de inclusión y de normalización social, en la escuela y en la educación en el ocio 1.2. La educación física y la inclusión del alumnado con discapacidad. Análisis de la situación actual 1.3. La comunidad educativa y la inclusión en el área de educación física. Implicaciones curriculares y organizativas	1.4. Superación de barreras para el aprendizaje y la participación atendiendo a la diversidad (discapacidad, género, multiculturalidad) del alumnado 2. El alumnado con discapacidad 2.1. Orientaciones didácticas según las discapacidades: físicas, sensoriales e intelectuales	2.2. La autonomía de las personas con discapacidad 2.3. Barreras de comunicación en educación física: accesibilidad y diseño para todos 3. Recursos facilitadores de la inclusión 3.1. El aprendizaje cooperativo 3.2. La metodología multinivel	3.3. Criterios de adaptación de los juegos para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad 3.4. Los juegos motores sensibilizadores: un recurso para favorecer el respeto a la diversidad 3.5. El deporte adaptado a las personas con discapacidad

(Continúa)

(Continuación)

Asignatura/Curso/Tipus/N. créditos	Bloques de contenido			
Habilidades Motrices, Juego e Iniciación Deportiva 4º curso/Obligatoria 6 ECTS	1. Habilidades motrices, juego e iniciación deportiva a la educación física en primaria 1.1. Relaciones entre las habilidades motrices, el juego y la iniciación deportiva 1.2. Las habilidades motrices, el juego y la iniciación deportiva en el currículo vigente de Educación Física en primaria	2. Habilidades motrices: concepto, evolución con la edad y clasificaciones 2.1. Conceptos generales sobre las habilidades motrices 2.2. Clasificación de las habilidades motrices propias de la educación física y el deporte 2.3. Evolución de las habilidades motrices con la edad	3. Aspectos didácticos vinculados a la utilización educativa de las habilidades motrices en educación física en primaria 3.1. El valor educativo de las habilidades motrices 3.2. Secuenciación y programación 3.3. Metodología 3.4. Evaluación 4. Aproximaciones educativas a la iniciación deportiva en educación física en primaria	4.1. Deportes e iniciación deportiva: conceptos introductorios 4.2. Clasificaciones de las actividades deportivas 4.3. Finalidades y orientación de la iniciación deportiva en educación física en primaria 4.4. Propuestas metodológicas y de enseñanza de los deportes: fundamentación y algunos ejemplos
Iniciación a los Deportes Individuales 4º curso/Optativa 3 ECTS	No disponible			
Organización y Gestión de la Actividad Física Escolar 4º curso/Optativa 3 ECTS	No disponible			
Técnicas de Expresión Corporal 4º curso/Optativa 3 ECTS	No disponible			
Practicum III (Mención) 4º curso/Obligatoria 9 ECTS	1. El contexto escolar en relación con la mención de Educación Física 1.1. Marco organizativo y pedagógico del centro en relación con la educación física 1.2. Espacios del centro 1.3. Recursos específicos para el desarrollo de la mención de Educación Física 1.4. Personal docente específico de educación física	2. Metodología y organización de los espacios con relación a la mención de Educación Física 2.1. Espacios para el desarrollo de la mención 2.2. Interacciones con el entorno natural, cultural y artístico 2.3. Tipo de metodologías 3. Diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones educativas relacionadas con los ámbitos de la mención de Educación Física	3.1. Aspectos metodológicos específicos en la planificación de intervenciones educativas de la mención de Educación Física 3.2. Intervenciones tuteladas 3.3. Intervenciones autónomas supervisadas: — Descripción de las intervenciones — Ciclo, nivel y áreas implicadas — Competencias curriculares implicadas - Objetivos de aprendizaje — Selección y secuenciación de contenidos - Actividades de enseñanza-aprendizaje - Criterios y actividades de evaluación — Reflexión sobre la práctica	4. Ámbitos y criterios para una reflexión de los aprendizajes adquiridos propios de la mención de Educación Física, conceptuales, organizativos y metodológicos 4.1. Organización de la actividad física y deportiva en la escuela 4.2. Características del aprendizaje en el ámbito de la motricidad 4.3. Inclusión de alumnado con discapacidad en las clases de educación física 4.4. Hábitos de actividad física saludable
Total de créditos/horas: 51 ECTS/1275h				

2.3.2.3 Formación en enseñanzas deportivas: Técnico en Deportes

Las enseñanzas deportivas se configuran dentro del sistema educativo como Enseñanzas de Régimen Especial, con el objeto de formar técnicos deportivos en una modalidad o especialidad deportiva específica.

Según lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE) y en su caso la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), y junto con el Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, estas enseñanzas deportivas se dividen en dos grados: el grado medio y el grado superior. El grado medio consta dos ciclos: ciclo inicial y ciclo final, mientras que el de grado superior se organizarán en un único ciclo de grado superior. Estos títulos son equivalentes a los correspondientes a grado medio y grado superior de la formación profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020.).

Según la normativa vigente, se han establecido los títulos y se han implementado las enseñanzas correspondientes en diversas modalidades y especialidades deportivas. Estas incluyen: atletismo, balonmano, baloncesto, deportes de montaña y escalada, deportes de invierno, fútbol y el fútbol sala, espeleología, hípica, vela y buceo.

Al completar con éxito estas enseñanzas, se obtiene el título de Técnico Deportivo (Grado medio) o Técnico Deportivo Superior (Grado Superior) en la modalidad o especialidad correspondiente. Estos estudios pueden ser cursados tanto en centros públicos como en centros privados autorizados por las respectivas comunidades autónomas (Real Decreto 950/2015, de 23 de octubre).

Como se mencionó previamente, la modalidad de voleibol se encuentra en periodo transitorio, lo que significa que la formación específica de esta modalidad puede ser ofrecida por las federaciones autonómicas y española según la Orden ECD/158/2014, de 5 de febrero. Esta orden regula los aspectos curriculares, los procedimientos de autorización y los efectos de las actividades de formación deportiva a los que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, el cual establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial.

Eso implica que la administración pública deportiva pasa a avalar los diplomas federativos, siempre y cuando cumplan con la estructura y los criterios descritos en dicha orden. Estos diplomas serían oficiales, pero no académicos (Consejo Superior de Deportes, 2016).

Por lo tanto, en este apartado, al hablar de la formación como entrenador o entrenadora de voleibol obtenida por la vía de enseñanzas deportivas de régimen especial, es necesario de explorar la vía federativa según lo establecido el artículo 3 de la Orden ECD/158/2014.

Formación federativa: Federación Territorial y Federación Nacional.

La Orden ECD/158/2014, de 5 de febrero, establece una estructura de formación federativa en tres niveles: nivel I, nivel II y nivel III. Cada nivel debe estar organizado por un bloque común, un bloque específico y un período de prácticas. Además, la Orden regula la duración en horas del bloque específico y de las prácticas, y propone los contenidos específicos para cada modalidad o, en su caso, especialidad.

La formación en el bloque común para entrenadores de modalidades en periodo transitorio corresponde al 45% establecido por el Ministerio de Educación. A esta carga horaria se le debe añadir un 55% determinado por la comunidad autónoma correspondiente (Orden ECD/158/2014, de 5 de febrero).

La normativa establece que el plan de formación de la parte específica se determina mediante una resolución emitida por el Consejo Superior de Deportes, a propuesta de la federación deportiva española correspondiente, las comunidades autónomas o las ciudades con Estatuto de Autonomía.

En la formación deportiva, los niveles II y III deben ofrecer un bloque común, un bloque específico y las prácticas. Sin embargo, en el nivel I, las entidades promotoras pueden ofrecer una formación completa o parcial, si omiten el bloque común.

La Federación Española de Voleibol (RFEVB) propuso los planes formativos de los niveles I y II del voleibol, los cuales fueron aprobados mediante por el Consejo Superior de Deportes a través de la Resolución de 7 de junio de 2012, modificada por la Resolución de 9 de octubre de 2015. Estos planes formativos se encuentran expuestos en la Figura 46 y Figura 47, respectivamente.

Figura 46

Áreas del bloque específico de plan formativo de la modalidad deportiva de voleibol: Nivel I

Área / horas / contenidos				
Reglas de juego / 8h	Breve historia del voleibol y su evolución reglamentaria. Instalaciones y equipamiento. Área de Juego. Red y Postes. Balones.	Participantes. Equipos. Responsables del equipo. Formato de juego. Para anotar un punto, ganar el set y el encuentro. Estructura del juego.	El terreno de juego. Acciones de juego. Situaciones de juego. Contacto con el balón. Balón en la red. Jugador en la red	Saque. Golpe de ataque. Bloqueo. Interrupciones, intervalos y demoras. Interrupciones normales del juego.
Enseñanza–aprendizaje de la técnica / 20h	Aspectos perceptivo-motrices implicados en el aprendizaje de la técnica en voleibol. Posiciones básicas y desplazamientos. Fundamentos técnicos: Saque de abajo. Saque de arriba. Pase de dedos.	Pase de antebrazos. Golpeo de ataque y remate. Bloqueo. Técnicas defensivas. Detección de errores técnicos más comunes y forma de corregirlos.	Aprendizaje de la técnica en situación de juego real. El control de balón. Adaptaciones básicas de la técnica en voley playa. Estrategias para impartir feedback específico:	Tipos de feedback aplicados al aprendizaje de la técnica. Adaptación del feedback a los niveles de ejecución. Adaptación del feedback a las características del jugador.
Enseñanza–aprendizaje de la táctica / 15h	La esencia del voleibol. Aspectos cognitivos del juego. La táctica individual de: Saque de abajo. Saque de arriba.	Pase de dedos - colocación. Pase de antebrazos - recepción. Golpeo de ataque y remate. Bloqueo. Técnicas defensivas.	Zonas del campo y su significado táctico. Sistemas tácticos básicos en la iniciación. Sistemas de juego en minivoley. Recepción y ataque (K1).	Defensa y contrataque (K2). Sistemas de apoyo. Sistemas básicos del voley playa. Aprender a jugar en función del rival. Conceptos básicos de dirección de equipo.
Didáctica y metodología / 16h	¿Cómo aprende el jugador de voleibol? Modelos de enseñanza utilizados en voleibol. Orientados a la técnica. Orientados a la táctica. La elección del modelo. Métodos de enseñanza–aprendizaje para la iniciación en voleibol. Métodos directivos: El mando directo.	La asignación de tareas. La enseñanza recíproca. Métodos activos: Resolución de problemas. Variables didácticas que facilitan el aprendizaje en voleibol: El material. Las dimensiones de los campos de juego.	La altura de la red. Las superficies y espacios de juego. Las reglas de juego. La organización de los ejercicios. La distribución de los grupos. Principios para el diseño y desarrollo de secuencias de enseñanza-aprendizaje. Propuestas didácticas para enseñar voleibol mediante juegos:	Los juegos modificados. Los juegos cooperativos. Los juegos competitivos. La sesión de enseñanza-aprendizaje en voleibol. La evaluación de secuencias de enseñanza-aprendizaje en voleibol. Conceptos básicos sobre planificación y programación deportiva.

(Continúa)

(Continuación)

Área / horas / contenidos				
Promoción y desarrollo del voleibol / 6h	<p>Condiciones de seguridad que deben cumplir los eventos de voleibol en la iniciación.</p> <p>Uso de materiales y espacios adecuados.</p> <p>Respeto de normas y protocolos.</p> <p>Organización, cuidado y mantenimiento de materiales e instalaciones de juego.</p> <p>Integridad física de los deportistas.</p> <p>Uso de instalaciones y materiales alternativos que cumplan las condiciones de seguridad.</p>	<p>La participación en eventos específicos de voleibol.</p> <p>Día del minivoley.</p> <p>Torneos de un día.</p> <p>Torneos de varios días.</p> <p>Campañas de promoción.</p> <p>Concentraciones.</p> <p>Campus de verano.</p> <p>Competiciones escolares.</p> <p>Torneos de voley playa.</p> <p>Voluntariado en grandes eventos de alto nivel.</p>	<p>Otros eventos.</p> <p>Las competiciones escolares regladas y las instituciones que las organizan.</p> <p>Requisitos de participación.</p> <p>Gestiones necesarias.</p> <p>La licencia de juego.</p> <p>El seguro deportivo.</p> <p>Las competencias profesionales del entrenador de voleibol de nivel I.</p> <p>La participación en competiciones y eventos organizados por:</p>	<p>Real Federación Española de voleibol. Un ejemplo «pequevoley».</p> <p>Federación territorial de voleibol.</p> <p>Competición federada.</p> <p>Los clubes de voleibol.</p> <p>Otras instituciones.</p> <p>Los planes de formación de los técnicos deportivos de las especialidades de voleibol.</p> <p>Uso de TIC en la promoción y desarrollo del voleibol.</p>
Periodo de prácticas / 150h	<p>Supervisión del estado y funcionamiento de los equipos y materiales.</p> <p>Realización de operaciones de mantenimiento y reparaciones básicas de los materiales y equipos.</p> <p>Aplicación de los primeros auxilios en un supuesto práctico.</p>	<p>Atención a los deportistas y alumnos; recibiendo, informando, orientando y despidiendo.</p> <p>Organización y dirección de sesiones de iniciación siguiendo las instrucciones que reciba y la programación de referencia.</p>	<p>Participación en tareas de promoción y desarrollo del voleibol en etapas de iniciación. Acompañamiento al deportista en competiciones de iniciación.</p> <p>Realización de operaciones de almacenamiento, transporte, preparación y mantenimiento de las instalaciones y materiales.</p>	<p>Colaboración con árbitros, dirigentes y demás organizadores en todos aquellos partidos o eventos en los que participe.</p> <p>Fomento de las buenas relaciones con padres y/o tutores legales de los jugadores a su cargo.</p>
Total de horas: 215h				

Nota. Adaptado de Resolución de 7 de junio de 2012 y Resolución de 9 de octubre de 2015, por Consejo Superior de Deportes (CSD).

Figura 47

Áreas del bloque específico de plan formativo de la modalidad deportiva de voleibol: Nivel II

Áreas / Horas / Contenidos				
Reglamento y estructura organizativa/8h	Estructura organizativa del voleibol nacional: Real Federación Española de Voleibol. Federaciones territoriales de voleibol. Categorización de las Competiciones Nacionales. Programas Nacionales y Territoriales de Tecnificación y Selección de talentos.	Normativa de la RFEVb relacionadas con la tecnificación. Seguimiento de los deportistas en la tecnificación. Concentraciones puntuales de la RFEVb. Concentraciones permanentes de la RFEVb.	Formación de los entrenadores en el ámbito de la tecnificación. Clínic para técnicos. Congresos Internacionales. Reglamento Oficial de la Federación Española de Voleibol.	Aplicación de la reglamentación al juego. Faltas más corrientes en función de los sistemas tácticos empleados Adaptaciones reglamentarias en función de las características de los jugadores.
Formación técnico y táctica/55h	Aprendizaje de los fundamentos técnicos para la competición: Técnicas para la recepción de saque. Posición inicial. Desplazamientos específicos de recepción. Contacto con el balón. Relación entre jugadores dentro del sistema de recepción. Sistemas básicos de recepción. Técnicas para la colocación. Desplazamientos del colocador en la zona de delanteros. Desplazamientos del colocador en la zona de zagueros (penetraciones). Técnica básica de toque de dedos. Esquemas básicos de colocación en situaciones de ataque. Esquemas básicos de colocación en situaciones de contrataque.	Técnicas para el ataque. Desplazamientos para la incorporación al ataque. Técnica básica de ataque. Armados para el golpeo de balón. Tiempos de ataque. Técnicas para el saque. Saque en apoyo en potencia. Saque en apoyo flotante. Técnicas para el bloqueo. Técnicas básicas de desplazamiento. Timing de bloqueo y posiciones finales. Características del bloqueo en función de su carácter: ofensivo/defensivo. Técnicas para la defensa. Posiciones iniciales. Desplazamientos básicos de defensa.	Introducción a la defensa extrema: caídas y planchas. La defensa refleja. Aprendizaje de los fundamentos tácticos para la competición: Complejos tácticos de juego. Estructuras de juegos y complejos tácticos. Relación entre sistemas tácticos. Especialización funcional de los jugadores. Especialización posicional de los jugadores. Sistemas de ataque. Colocador a turno. Sistema con 2 colocadores y 4 rematadores. Sistema con 2 universales y 4 rematadores. Sistema con 1 colocador y 5 rematadores. Táctica colectiva de recepción. Sistemas de recepción con 5 jugadores.	Sistemas de recepción con 4 jugadores. Sistemas de recepción con 3 jugadores. Adaptaciones puntuales a los sistemas básicos. Sistemas de bloqueo. Sistemas de bloqueo por asignación 1:1. Sistemas de bloqueo doble. Sistemas por anticipación al pase colocación. Sistemas de defensa. Sistema básico de defensa 3-1-2. Sistema básico de defensa 3-3. Sistema básico de defensa 3-2-1. Sistemas básicos de apoyo. Táctica individual del saque. Formas de aumentar la efectividad del saque. Momentos clave para arriesgar con el saque. Momentos clave para asegurar el saque. Preparación psicológica del saque.
Minivoley/15h	Principios fundamentales del minivoley. Aplicación del minivoley como herramienta para:	La mejora de la condición física. La mejora de la capacidad técnica.	La mejora de la capacidad táctica. Adaptaciones técnico-tácticas en el juego de:	1x1 y 2x2. Minivoley a 3. Minivoley a 4.
Prep. física/35h	Evaluación de la actividad física en voleibol.	Desarrollo y evolución de:	La fuerza específica.	La velocidad específica.

(Continúa)

(Continuación)

Área / horas / contenidos				
Didáctica y metodología del entrenamiento/35h	Clasificación de las tareas por su estructura. Ejercicios básicos. Ejercicios combinados. Ejercicios complejos fundamentales. Ejercicios complejos de juego. Juego real.	Principios metodológicos para el diseño de tareas. Principios generales. Principios específicos. Principios metodológicos para la organización del entrenamiento.	La carga de entrenamiento en las sesiones de voleibol. Estructuras de entrenamiento en voleibol. Macroestructuras. Microestructuras. Aprendizaje y aplicación de los principios del entrenamiento en voleibol.	Planificación del entrenamiento en voleibol. Destrezas docentes del técnico de voleibol. Propuestas metodológicas para el aprendizaje de los diferentes elementos técnico y tácticos del voleibol.
Dirección de equipo/15h	Gestión del rendimiento. Propósito de la toma de datos.	Sistemas de registro. La tecnología aplicada al entrenamiento y la competición.	Criterios para la gestión de los recursos disponibles. Actuaciones para propiciar la cohesión del grupo.	Actuaciones para propiciar la comunicación dentro del grupo y la motivación de sus integrantes. Esquema de organización del grupo deportivo.
Desarrollo profesional/7h	Programas de implementación del voleibol en las escuelas (pequevoley). Marco competencial del entrenador de voleibol nivel II.	Campos profesionales relacionados con el voleibol. Funciones y tareas en el ámbito de la iniciación deportiva:	Responsabilidad Civil. Autorizaciones paternas. Permisos de viajes.	Escuelas deportivas. Clubes deportivos. La licencia federativa.
Voleibol adaptado/10h	Origen y evolución del voleibol adaptado a nivel mundial y nacional. Competiciones nacionales, europeas y mundiales. Diferencias reglamentarias.	Material necesario para su práctica. Principios básicos en la enseñanza del voleibol adaptado. Adaptaciones técnicas del voleibol adaptado.	En el saque. En el toque de dedos. En el toque de antebrazo. En el ataque. En el bloqueo.	Adaptaciones tácticas del voleibol adaptado. Sistemas de ataque. Sistemas de defensa. El juego en el suelo.
Periodo de prácticas/200h	Planificar e implementar las sesiones de entrenamiento básico y perfeccionamiento técnico en voleibol. Dirigir sesiones de iniciación deportiva para personas con discapacidad.	Dirigir equipos durante su participación en competiciones de nivel autonómico. Dirigir y acompañar a los deportistas en su participación en actividades y competiciones en eventos de tecnificación.	Organizar y desarrollar actividades y competiciones de iniciación. Colaborar en los diferentes aspectos organizativos en el desarrollo de competiciones de voleibol a nivel autonómico.	Dirigir las sesiones de entrenamiento básico y perfeccionamiento técnico. Organizar sesiones de iniciación deportiva para personas con discapacidad. Organizar actividades y competiciones de iniciación en voleibol.
Total de horas: 350h				

Nota. Adaptado de Resolución de 7 de junio de 2012 y Resolución de 9 de octubre de 2015, por Consejo Superior de Deportes (CSD).

En resumen, la duración total del bloque específico del nivel I debe ser de duración mínima de 65 horas y la del nivel II, 180 horas. En cuanto al periodo de prácticas, el nivel I requiere una duración de 150 horas y la del Nivel II requiere 200 horas.

Se puede observar en esta propuesta formativa la fuerte presencia del un carácter tecnicista y especializado hacía el aprendizaje exclusivo de habilidades motrices específicas relacionados con el voleibol.

Medina y Ibáñez (1999) argumentan que la formación del profesor o profesora de Educación Física y la del entrenador o entrenadora deportivo comparten numerosas similitudes ya que comparten competencias profesionales, como se discutirá posteriormente en este capítulo. En su estudio, los autores buscaron resaltar algunas de las relaciones que pueden establecerse entre la formación del entrenador o entrenadora deportivo y la formación del docente de Educación Física. Como resultado, destacaron lo siguiente:

- Tanto en el ámbito del entrenamiento deportivo como en el de la educación física, se lleva a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que un entrenador/profesor guía a un jugador/alumno, aunque con enfoques distintos
- El contexto de enseñanza-aprendizaje es prácticamente el mismo, e incluso en ocasiones, se utilizan materiales y recursos similares
- Tanto en el caso del entrenador como en el del profesor, es necesario realizar un diagnóstico previo de los jugadores/alumnos antes de iniciar la enseñanza o el entrenamiento. Este diagnóstico permite elaborar una programación adaptada a las características y capacidades individuales, y establecer objetivos específicos a alcanzar

Por lo tanto, eso nos lleva a la reflexión de que en los programas de formación para entrenadores y entrenadoras deportivos, deberían tener en cuenta estas relaciones y aprovechar las contribuciones provenientes del campo docente, más específicamente, de los especialistas en Educación Física.

En el caso del nivel III, que corresponde al entrenador nacional, cabe destacar que esta formación no está dirigida específicamente a la edad escolar, aunque muchos entrenadores y entrenadoras poseen este nivel de formación, sí trabajan con niños y niñas

en edades escolares. Es necesario tener en cuenta que la RFEVB ha aclarado en sus convocatorias que esta formación no es oficial ni está amparada por el Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre. Es de carácter federativo y la validez de la titulación está circunscrita a las competiciones de ámbito estatal de la RFEVB (2017).

Adicionalmente, existe la formación federativa a nivel internacional a través de la Federación Internacional de Voleibol (FIVB). Esta entidad ofrece su propio programa de desarrollo de entrenadores y entrenadoras. Actualmente, la FIVB cuenta con 4 niveles de certificación en su programa.

Para tener una idea de los contenidos propuestos y ofrecidos por el área de formación de la RFEVB para este certificado y un resumen de la formación de nivel internacional ofrecida por la FIVB, se puede visualizar el Apéndice C.

Se puede observar que la titulación de entrenador o entrenadora en voleibol, al no formar parte de la oferta pública y no ser reconocida dentro del sistema educativo español ni europeo, presenta dos características distintivas en comparación con las modalidades deportivas que sí tienen reconocimiento oficial. En primer lugar, esta falta de reconocimiento puede limitar las oportunidades laborales y la movilidad geográfica de los profesionales del deporte que poseen dicha titulación. En segundo lugar, el profesorado encargado de impartir estas formaciones no está controlado por organismos públicos superiores, lo cual plantea ciertas reflexiones, como se menciona en el estudio de Madrera et al. (2015), el cual reproducimos el fragmento a continuación:

Cabe reseñar de igual forma que las EDRE [Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial] coexisten dentro del marco de régimen especial con otras enseñanzas como las de idiomas y las artísticas (arte, música, etc.). En este sentido, como todas ellas, deben acogerse a medidas homogéneas relacionadas con: convalidaciones, formación que respete el Mapa Español de Cualificaciones (MECU) y el CNCP [Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales], experiencias docentes y profesionales (cuerpos especiales de profesorado y habilitaciones específicas para el ejercicio de la docencia), tránsito con la F.P. inicial y la Formación para el empleo, reconocimiento de la experiencia profesional y deportiva, y mejora técnico-deportiva que contribuya al logro de dos objetivos: educativos-pedagógicos y de rendimiento-logro deportivo.

Es relevante mencionar que, desafortunadamente, en muchos casos las federaciones autonómicas de voleibol, encargadas de ofrecer los cursos de formación de nivel I y nivel II no cumplen adecuadamente con los planes de estudio establecidos, según notifican gestores de la administración pública en el área del deporte (G. Vilaró, comunicación personal, 17 de mayo de 2018). Este incumplimiento de la normativa por parte de las federaciones pone en riesgo la oficialidad de los títulos emitidos en estas formaciones.

Haría falta investigar el porqué de esta decisión por parte de las federaciones. Entre tanto, la experiencia nos dice que es muy probable que estas instituciones, debido a la preocupación por la escasez de entrenadores y entrenadoras en el mercado, den preferencia a cursos en un formato más atractivo, que puedan ser realizados, por ejemplo, en un periodo más corto de tiempo. El voleibol es la novena modalidad con el mayor número de licencias federativas en los últimos años (Consejo Superior de Deportes, 2022).

A pesar de esta falta de cumplimiento, los profesionales que poseen estos certificados acaban beneficiándose de cierta protección, ya que las federaciones encuentran huecos legales en las leyes que regulan las profesiones del deporte, al menos en el caso de Cataluña. Esto implica que, a pesar de las deficiencias en la formación ofrecida, los profesionales pueden ejercer su labor respaldados por estas federaciones.

Es importante destacar que la formación inicial de los entrenadores y entrenadoras no es uniforme, ya que se utilizan diferentes vías de formación que a veces se superponen y en otras ocasiones se complementan (Feu et al., 2010). Por ejemplo, en el caso de los licenciados y graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como los Maestros de Educación Física, la base psicopedagógica que poseen les ayuda al adentrarse en el campo del entrenamiento deportivo. No obstante, es posible que presenten deficiencias en el ámbito específico de la modalidad deportiva, las cuales podrían ser abordadas mediante la complementariedad con otras formaciones, como un título federativo.

Por otro lado, muchos de estos profesionales que poseen como principal formación el título federativo (que, como hemos visto, puede carecer de aspectos didácticos-reflexivos, psicosociales, entre otros) pueden fortalecer su perfil profesional a través de otras formaciones informales o no formales, e incluso de áreas de conocimiento base que

hayan estudiado previamente. Sin embargo, esto dependerá de la voluntad y disposición del profesional en cuestión.

Es habitual encontrar personas desempeñando roles de entrenadores o entrenadoras sin haber obtenido una formación inicial específica en el ámbito de la Actividad Física, Educación Física y el Deporte, incluso entre aquellos que han cursado Ciclos Formativos de Formación Profesional dentro de esta área, pero los cuales no otorgan acceso directo al ámbito profesional de entrenador o entrenadora deportivo (Feu et al., 2010). En el caso de los últimos, estas formaciones profesionales proporcionan conocimientos y habilidades en diferentes áreas, incluyendo el deporte, aunque de manera más genérica y orientada hacia el ámbito recreativo. Tal es el caso de los títulos en Técnico Superior en Acondicionamiento Físico y en Enseñanza y Animación Sociodeportiva, cuyos planes de EFP/301/2019, de 11 de marzo y EFP/923/2019, de 4 de septiembre, respectivamente. Estos planes pueden ser consultados en el Apéndice D.

La experiencia nos indica que en muchos casos, estas personas complementan y formalizan su acceso al ámbito del deporte reglado a través de la realización de cursos, especialmente aquellos de carácter federativo. Aunque esta combinación de formación no es la ideal, según se desprende de los planes de estudio de dichas titulaciones, puede resultar más interesante que aquellas en las cuales la formación está relacionada con disciplinas ajenas a la Actividad Física, Educación Física y el Deporte.

En este sentido, Bittencourt et al. (2014) sostiene que estudios realizados en diferentes países, enfocados en la formación de entrenadores y entrenadoras, han demostrado que la construcción del conocimiento profesional de los expertos de élite está altamente influenciada por la experiencia práctica diaria en el deporte. Este conocimiento se desarrolla a lo largo de un proceso continuo que comienza incluso durante la etapa de formación como jugador/a, destacando la relevancia del aprendizaje no formal e informal. Además, señala que el éxito en la formación de entrenadores no se debe únicamente a la educación académica, sino que el aprendizaje informal desempeña un papel fundamental.

Según Mallett et al. (2009), los programas de formación a gran escala no garantizan necesariamente la formación de entrenadores o entrenadoras exitosos, como se ha evidenciado en su estudio mencionado previamente. Para contrarrestar las deficiencias, este colectivo participa en conferencias, talleres, seminarios y cursos de corta duración, con criterios de selección de participantes escasos o inexistentes. Estas formaciones no

formales e informales también son utilizadas para evitar la pérdida de entrenadores y entrenadoras voluntarios. Sin embargo, es importante resaltar que dichas formaciones no generan profesionales en el sentido estricto.

De acuerdo con Moreno (2009), si los entrenadores y entrenadoras no prosiguen con su formación permanente, la formación inicial se volverá obsoleta rápidamente. Por lo tanto, se reconoce la importancia de la formación y el aprendizaje continuos a lo largo de su carrera profesional. La autora sugiere tres tipos de actividades informales que pueden contribuir a este proceso:

- Asistir a actividades de formación permanente de entrenadores y entrenadoras: Los congresos, simposios, clínicas, y otros eventos similares

- Intercambio de conocimiento profesional con otros entrenadores y entrenadoras: el conocimiento profesional está ligado a la acción, la busca de la conexión teoría-práctica e incluye creencias y valores, las teorías, los conceptos, así como las formas de intervención práctica.

- Análisis de su práctica como entrenador o entrenadora: además de ser competentes en aspectos como la motivación, presentación de tareas, corrección de los jugadores y jugadoras y gestión disciplinaria durante el entrenamiento. Los entrenadores y entrenadoras también deben ser capaces de analizar su propia intervención. Este análisis puede llevarse a cabo mediante el autoanálisis, la revisión con compañeros o con expertos.

En el estudio realizado por Feu et al. (2010) acerca de diferentes combinaciones de formación inicial y continua en entrenadores y entrenadoras de balonmano, se llegó a la conclusión de que aquellos con una titulación inicial de mayor nivel, como los de formación universitaria en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte o Maestros o Maestras especialistas en Educación Física junto con la titulación de entrenador nacional nivel III, mostraron una mejor orientación hacia los estilos de intervención más adecuados, tales como el enfoque en el trabajo en equipo, el uso de tecnología y la comunicación dialogada.

Estos resultados sugieren que los gestores deportivos deberían ser incentivados a contratar a profesionales con una formación inicial de mayor nivel y, además, fomentar y apoyar la formación continua de sus colaboradores y colaboradoras.

Mesquita et al. (2010) investigaron la percepción y preferencia por unas u otras fuentes de conocimientos y concluyó que los participantes preferían que el conocimiento

técnico se construya a partir de una amplia gama de fuentes formales, informales y no formales. Además, los entrenadores y entrenadoras atribuyeron más importancia a las fuentes experienciales (el trabajo con los expertos, aprender haciendo, interactuando con los entrenadores compañeros y asistiendo a seminarios informales y clínicas), que a las situaciones de aprendizaje formales previstas por los programas nacionales de certificación de entrenadores. Las diferencias, sin embargo, se encuentran en que los entrenadores y entrenadoras que tenían formación más académica valoraron las fuentes de aprendizaje informal y no formal como más importantes, en comparación a aquellos sin formación académica. Estos resultados ratifican la importancia de desarrollar un nuevo método de aprendizaje, basado en la experiencia y contextualizada.

Estos hallazgos también respaldan la importancia de invertir en la formación y el desarrollo profesional de los entrenadores y entrenadoras, reconociendo que la combinación de una buena formación inicial y una actualización constante es clave para mejorar la calidad de la enseñanza y entrenamiento en el ámbito deportivo, especialmente en poblaciones en edad escolar.

2.4 Competencias de los entrenadores y entrenadoras deportivos. El caso de la modalidad de voleibol

2.4.1 Qué son competencias profesionales

En la literatura, no existe un consenso absoluto en cuanto al concepto de competencia o competencias profesionales. Navío-Gómez (2001) examinó hasta 25 autores y definiciones de competencias profesionales y llegó a la conclusión de que, en líneas generales, la competencia profesional se refiere a la capacidad de una persona para enfrentarse a entornos profesionales en constante cambio.

Además de la dificultad para encontrar una definición, Levy-Leboyer (2003) y Navío-Gómez (2005) resumieron los puntos de coincidencia presentes en la mayoría de las definiciones sobre competencias. Destacaron que ser competente en el entorno laboral implica la capacidad de integrar atributos personales y experiencias en forma de comportamientos y conductas óptimas en el contexto profesional.

El término competencia tiene diversas interpretaciones y matices, pero en el ámbito institucional es fundamental para comprender y abordar los programas de formación en campos profesionales y laborales específicos (Prieto, 2003)¹⁸.

Sebastiani (2007) y Tejada (1999) y recopilaron algunas definiciones de competencias profesionales, de las cuales destacamos algunas en la Figura 48:

Figura 48

Definiciones de competencias profesionales según Tejada (1999) y Sebastiani (2007)

Definiciones de competencia profesional
“Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión.” (Bunk, 1994, p. 8).
“Son repertorios de conocimiento que algunos dominan mejor que otros, lo que les hace eficaces en una situación determinada” (Levy-Leboyer, 1997, p. 54).
“La competencia está en el encadenamiento de los conocimientos y los saberes-hacer o en la utilización de los recursos del ambiente, no en los saberes en sí mismos” (Ginisty, 1997, p. 17).
“Una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otras) que son movilizados para actuar” (Le Boterf, 2000, p. 48).
“La competencia es la capacidad de responder a exigencias realizando una tarea/actividad con resultados, que incluye dimensiones cognitivas y no cognitivas” (OCDE, 2003, p. 8).

En el área del entrenamiento deportivo, Côté y Gilbert (2009), proponen su definición específica para el entrenador eficaz (competente):

“The consistent application of integrated professional, interpersonal, and intrapersonal knowledge to improve athletes’ competence, confidence, connection and character in specific coaching contexts”¹⁹

Se puede observar que las competencias se refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes que una persona posee y puede aplicar en distintas situaciones y son el resultado de un proceso de aprendizaje y desarrollo que permite a los individuos

¹⁸ En este marco, el concepto de competencia profesional nasce de la psicología del trabajo y de las organizaciones o psicología organizacional (Prieto, 2003). La psicología del trabajo y de las organizaciones (antes llamada psicología industrial) se refiere a una disciplina de la psicología aplicada que se enfoca en investigar y aplicar métodos de selección, formación, asesoramiento y supervisión del personal en el ámbito comercial e industrial, con el objetivo de mejorar la eficacia laboral (Colegio Oficial de Psicólogos de España (COP), 2000).

¹⁹ La traducción al español sería algo como “La integración coherente de conocimientos profesionales, interpersonales e intrapersonales integrados para desarrollar jugadores y jugadoras en valores personales como la autoeficacia, confianza, vínculos y buen carácter en contextos específicos de entrenamiento”. En el próximo epígrafe se desarrolla más sobre estos conocimientos.

desempeñarse de manera efectiva en su entorno (Levy-Leboyer, 2003; Navío-Gámez, 2005).

La falta de consenso se debe tanto a los diferentes modelos de aproximación teóricos como al hecho de que los conceptos de “capacidad” y “competencia” a menudo generan discusiones y confusión en su utilización. Podemos encontrar estas diferentes acepciones para la lengua española en el análisis de las diferentes interpretaciones del término ‘competencia’ conforme se puede observar en la Figura 49.

Figura 49

Análisis de las diferentes interpretaciones del término ‘competencia’

Acepciones	Ejemplos
Autoridad: Estar bajo la competencia de alguien	<ul style="list-style-type: none"> - La competencia del caso entra dentro de mi jurisdicción, - Estos montes son de competencia de ambos alcaldes, - El techo de competencias de esta comunidad
Capacitación: Su competencia informática son horas ante el PC	<ul style="list-style-type: none"> - Es un incompetente porque no está preparado, - Demostró su competencia lingüística hablando inglés - Nos fiamos de su competencia resolviendo estos asuntos
Competición: Se están poniendo a prueba a través de la competencia	<ul style="list-style-type: none"> - Gracias a la competencia disminuyen los precios, - Hay que ir por delante para ganar la competencia - Es resultado de una dura competencia estratégica (Producción y ventas)
Cualificación: Le contratamos por su competencia profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Su competencia efectiva prueba gran calidad - Su competencia le permitirá llegar muy alto - A competencias iguales retribuciones equivalentes
Incumbencia: Tales asuntos son mi propia competencia	<ul style="list-style-type: none"> - Estos cometidos son de tu competencia - Lo que nos jugamos es una cuestión de competencias - Estamos ampliando nuestro ámbito de competencias
Suficiencia: Han certificado su competencia laboral para este puesto	<ul style="list-style-type: none"> - Estas competencias marcan los mínimos en este trabajo - Si le quitan estas competencias, el puesto pierde el estatus - El análisis funcional de las competencias

Nota. Adaptado de *El Concepto “competencia” laboral y organizativa en español* (p. 9), por C. Lévy-Leboyer, 2003, Gestión 2000.

Según Prieto (2003), desde la incorporación de España a la Unión Europea, el término “competencias” ha comenzado a ser utilizado con una gama de acepciones muy específica en el área de la formación reglada, la formación continua y la formación ocupacional. Gobiernos, organizaciones empresariales y sindicales acabaron utilizando este término para coordinar políticas de formación, planes institucionales, certificaciones profesionales. Encontraremos una serie de expresiones relacionadas con ello como “análisis de competencias”, “competencias clave”, “competencia general”, “unidades de competencia”, entre otras, que han ocupado el centro de atención de expertos.

Por otro lado, las capacidades se refieren a la aptitud o habilidad para llevar a cabo determinadas tareas o actividades. Estas capacidades pueden ser conativas, técnicas, cognitivas, sociales, emocionales o físicas, y se adquieren y fortalecen a lo largo de la

vida a través de la educación formal, la experiencia y la práctica (Navío-Gómez, 2005; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2012).

Ambas son esenciales para el desarrollo personal y profesional de las personas, y son altamente valoradas en el mercado laboral actual, donde se busca no solo conocimientos teóricos, sino también la capacidad de aplicarlos de manera práctica y efectiva (OCDE, 2012). Sin embargo, para Levy-Leboyer (2003), teórico referente en esta materia, las competencias no son tampoco una suma de aptitudes y están relacionadas a una actividad determinada. Es importante remarcar que poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente. Según señala Le Boterf (2001), hay que saber movilizarlos de manera permanente en el momento oportuno, aplicándolos a una situación real.

Para Navío-Gómez (2005) las competencias, de manera general, poseen una aproximación externa que tiene que ver con la resolución satisfactoria de tareas y demandas sociales y una aproximación interna, que se relaciona con la actividad mental, para poder integrar distintos elementos y recursos (habilidades, conocimientos, motivación, emociones, valores, actitudes...) que permiten afrontar las demandas. Por lo tanto, el autor concluye que las capacidades y competencias son interdependientes, pues las capacidades personales pueden incluir competencias y ayudar en su adquisición.

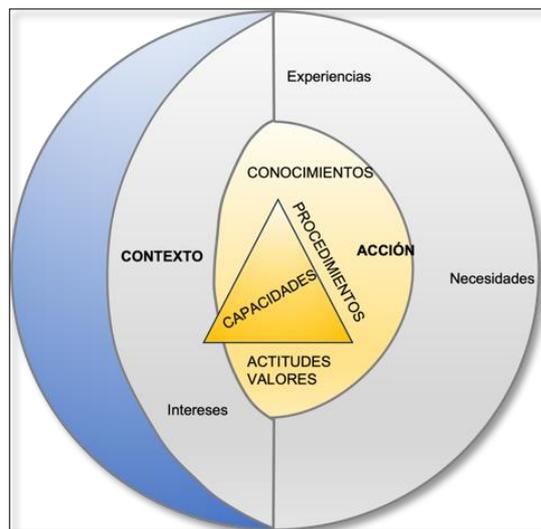
No se puede perder de vista que la competencia profesional debe abordarse desde diferentes perspectivas teóricas y prácticas, las cuales se describirán más adelante en este apartado. Pero, se adelanta que, entre estas diversas acepciones y modelos teóricos que ayudan a entender el concepto de competencia, este trabajo opta por el modelo integrado propuesto por Navío-Gómez (2005), llamado de modelo explicativo de la competencia profesional, el cual se puede visualizar en la Figura 50.

Para este autor, la definición extensa para competencia profesional es:

La competencia o competencias profesionales son un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo. (p. 220)

Figura 50

Modelo explicativo de la competencia profesional de Navío-Gámez (2005)



Nota. Adaptado de “Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional”, por A. Navío-Gámez, 2005, *Revista de Educación*, V. 337 (p. 228).

De acuerdo con lo observado en la Figura 50, las *capacidades*, que para el autor son de 3 tipos: cognitivas, conativas y afectivas, son el primer elemento que intervine en el grado de competencia de un individuo. Estas son las que permiten al sujeto la adquisición de *conocimientos*, *procedimientos* y las *actitudes y valores*. Para el autor, estos 3 elementos, que forman repertorio propio del contexto general laboral y de la organización de trabajo, se pueden adquirir, transformarse y evolucionar a partir de procesos educativos formales, no formales e informales.

Aun así, el autor recuerda que disponer de un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes, aunque combinados e integrados, no supone ser competente: “La competencia requiere de la movilización de recursos para poder manifestarse” (Navío-Gámez, 2005, p. 229). Para ello, necesita la *acción* de aplicar los conocimientos, procedimientos y actitudes a las situaciones concretas. Esta acción, según el autor, está fuertemente relacionada a la acumulación de *experiencias* (personales, sociales, culturales y profesionales), lo que configura a la competencia como un elemento dinámico a lo largo de la carrera profesional. Además, el autor destaca la importancia de los *intereses* y *necesidades*, ya que, junto con la experiencia, estos tres elementos conforman el eje central del aprendizaje y deben ser considerados en el proceso de formación

Siguiendo la descripción de su modelo, finalmente Navío-Gómez (2005) destaca que una competencia no puede entenderse al margen del *contexto* y da las siguientes razones: Las competencias se vuelven cada vez más importantes debido al contexto cambiante, especialmente en el ámbito profesional, que requiere constantemente nuevas habilidades o la redefinición de las existentes. Es necesario tener en cuenta tanto las competencias transferibles a otros contextos como las específicas de cada contexto. Además, es fundamental que todas las acciones para desarrollar competencias tomen en consideración las condiciones tanto generales como particulares del contexto.

A partir de esta explicación, Navío-Gómez (2005) sugiere pasar a entender las relaciones entre competencias y otros conceptos, como la cualificación y la evaluación. Sin embargo, antes de estudiar otras aproximaciones teóricas, se realizará una breve revisión de los antecedentes históricos y socioculturales del concepto, que han llevado a la adopción de la educación basada en competencias en la actualidad.

2.4.2 Antecedentes y el concepto de competencia

El concepto de competencia se popularizó en los años setenta en Estados Unidos, como respuesta al problema de la gran distancia percibida entre la educación impartida y las exigencias del mercado laboral y de la práctica profesional. Sin embargo, el concepto se desvaneció debido a la concepción del término competencia como desarrollo exclusivo de aptitudes lo que dificultaba igualmente que el alumno integrase los conocimientos adquiridos a la praxis (van der Klink et al., 2007)

Entretanto, en los años 80, el concepto resurge como una alternativa al enfoque tradicional del estudio de la inteligencia y de la personalidad, hasta entonces basado en la psicología diferencial. Surgió a través estudios que proponían variables que predijesen el rendimiento laboral y que no mostrasen sesgos en función del género, raza o estatus socioeconómico de las personas involucradas (Prieto, 2003).

Asimismo, la cuestión de las competencias resurgió con renovadas fuerzas a principios de los noventa en el contexto de las organizaciones de trabajo (sindicatos, cuerpos de profesionales, agrupaciones laborales, entre otros) y de la formación profesional debido a una serie de acontecimientos, de los cuales el más importante fue un profundo cambio experimentado por el mercado laboral. Esto acabó por provocar también un cambio de paradigma en la educación superior con el cual se intenta ajustar la

educación a los nuevos requerimientos profesionales (Sandoval et al., 2010; van der Klink y Boon, 2003).

Así, mientras que en los años 70 predominaban las propuestas curriculares con objetivos basados en conductas que perseguían la adquisición de habilidades y comportamientos, pero no abordaban el tema de la contextualización de éstas, en los años 80 y 90 dominaban las teorías constructivistas que enfocaban la actividad docente al desarrollo de las “capacidades” definidas como la movilización de habilidades para resolver problemas. En esta época, los objetivos perseguían el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes (Sandoval et al., 2010).

Sin embargo, en los años siguientes, la preocupación por la calidad educativa y la innovación promueve la aparición de nuevos paradigmas, capaces de afrontar los requerimientos sociales considerados en toda su complejidad. El paradigma de la complejidad y el del aprendizaje dialógico, entre otros, promueven la movilización de recursos (habilidades y capacidades) y la resolución eficaz de problemas creando situaciones de aprendizaje auténtico (de situación real) (Sebastiani et al., 2009) que nos aproximan cada vez más a la noción actual de aprendizaje por competencias.

Después de revisar la evolución del uso e investigación del concepto de competencias, Sandoval et al. (2010) concluyen que ya pasamos al “período de evaluación”. Es un periodo en el cual las instituciones ya han adquirido conciencia de la importancia de la formación basada en competencias, y ahora se otorga una gran importancia a la evaluación, calificación y certificación de los trabajadores en función de éstas.

Entre tanto, el concepto de competencia difiere de país a país y da como resultado diferentes enfoques. Rubega (2004) menciona que su aplicación en Francia sirvió para hacer frente a la enseñanza tradicional de las escuelas que entraban en crisis y en los Países Bajos para intentar una mayor adecuación entre la formación profesional y el mercado de trabajo. En España, se ha discutido ampliamente la noción de competencia en relación con el desarrollo de un nuevo modelo de educación y se ha experimentado y ejecutado la aplicación del enfoque resultante al sistema educativo (Lleixà et al., 2021; Lleixà y González-Arévalo, 2010; Sebastiani et al., 2009) lo cual continúa vigente en la actualidad.

En la última década, la Unesco y la OCDE, recogiendo la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos, han elaborado una serie de documentos que acabarán por integrar el Proyecto DeSeCo a partir del cual los países miembros de la OCDE emprenden la reformulación de sus currículos basándolos en el concepto de competencia.

Paralelamente, surge el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) que dará origen a la declaración de Bolonia. A su vez, esta declaración activa la integración de competencias comunes a todo el espacio europeo a través del Proyecto Tuning Europa, como veremos a continuación.

2.4.2.1 El Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES)

El Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) es un proyecto de la Unión Europea cuyo objetivo es la creación y mantenimiento de un sistema universitario homogéneo, compatible y equivalente que facilite la movilidad de los estudiantes y posibilite un mercado laboral sin fronteras (Comisión Europea, ~2016).

El primer paso fue la creación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y la homogeneización de las titulaciones de grado y de postgrado. El segundo paso fue la ratificación por parte de los países europeos de estas directrices en la Declaración de Bolonia en 1999. Esta declaración fortaleció el Espacio Europeo de Educación Superior, aportó nuevas directrices como calidad, movilidad, diversidad, competitividad, y lo orientó hacia la consecución de una serie de objetivos entre los que se destacan dos: incrementar los índices de ocupación laboral en la Unión Europea y convertir el sistema Europeo de Formación Superior en un foco de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo (Declaración de Bolonia, 1999).

Según Hernanz et al. (2003), trató de establecer los criterios y mecanismos para facilitar la adopción de un sistema comparable de titulaciones universitarias, acordar objetivos comunes y reforzar de todo aquello que se necesita para hacer las universidades europeas más atractivas y competitivas internacionalmente.

Así, según estos autores y autoras, los grandes criterios o valores promovidos con el EEES son:

- El respeto de la diversidad educativa y cultural de Europa.
- El fomento de la competitividad del sistema europeo de universidades en

el ámbito internacional.

- La adopción de un sistema comparable de titulaciones universitarias en Europa que contribuya a facilitar la movilidad de los profesionales y estudiantes.
- La promoción de la calidad y excelencia como valores de la educación superior europea.

Para Beneitone et al. (2004), las líneas estratégicas de actuación para la creación de este Espacio Europeo, según enuncian en la Declaración de Bolonia promueven la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa nace de la nueva realidad de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos.

Para Buscà y Capllonch (2008), dentro del ámbito universitario, este proyecto implica la implementación de enfoques pedagógicos con el objetivo de proporcionar una educación completa a los estudiantes, teniendo en cuenta las demandas de la sociedad y un mercado laboral cada vez más desafiante y globalizado.

Como consecuencia de ello, surge el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* o Proyecto Tuning como es conocido (Beneitone et al., 2004; OCDE, 2003).

El Proyecto Tuning

Según Beneitone et al. (2004; 2007) una de las finalidades del Proyecto Tuning, cuya metodología es internacionalmente reconocida, es unificar las competencias que los graduados deben obtener. Es decir, buscar patrones y perfiles comunes para el reconocimiento de titulaciones a fin de concretar cuáles son las competencias requeridas por la realidad social y laboral actual. Para ello, el proyecto consultó a graduados, empresarios y académicos de siete áreas de conocimiento: Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química.

En el Proyecto Tuning se consideraron dos tipos de competencias: las relacionadas con los conocimientos específicos de cada una de las titulaciones o áreas temáticas y, en segundo lugar, las presentes en todas las titulaciones, como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, entre otras (Beneitone et al., 2004).

En la opinión de estos autores y autoras, la aportación más importante del Proyecto Tuning ha sido que, a partir de sus deliberaciones, se han concretado el conjunto de

competencias específicas de las áreas temáticas para el primer y segundo ciclo. A la vez que las competencias contribuyen también a definir mejor los títulos y a establecer y optimizar los mecanismos de reconocimiento de estas, el proceso ha facilitado la equivalencia entre los sistemas de acreditación de los distintos países, creando, entre otras acciones, marcos comunes de evaluación.

2.4.3 Elaboración y formulación de las competencias

Aproximaciones teóricas

Cualquier organización que dependa de los servicios de personas necesita establecer claramente las cualidades que dichas personas deben tener para desempeñar adecuadamente las tareas asignadas (Duch, 2020).

La actividad laboral aparece como una dimensión de un sistema complejo que la abarca e integra, presentándose como un conjunto de actividades cada vez menos estables y preestablecidas, por las que los trabajadores deben desarrollar y movilizar saberes de diferente naturaleza (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y origen (formación inicial, continuada o experimental) (Levy-Leboyer, 2003).

Para Navío-Gámez (2005), la postura conceptual en torno al término competencia recae en diferentes enfoques o aproximaciones teóricas. Entre ellos, están los enfoques más conductistas, que, en resumen, parten del análisis de la persona que hace bien su trabajo, el experto; enfoques más funcionales, que se centran en describir el puesto de trabajo; enfoques estructurales donde los atributos personales condicionan el desempeño laboral y los enfoques dinámicos o integradores u holísticos, que ven las competencias atendiendo el contexto y, al mismo tiempo, denotan el valor de la competencia asociada al individuo.

El enfoque holístico es el que el autor apunta, desde un punto de vista teórico, como el más apropiado para identificar las competencias en la actualidad.

Al hablar de competencias, Sebastiani (2007) enfatiza que es importante tener en cuenta que hay un proceso que comienza con el reconocimiento y concluye con la evaluación de estas. Este proceso consta de varias etapas, las cuales son:

- Identificación y redacción de las competencias
- Normalización de las competencias
- Formación basada en competencias

- Certificación y evaluación de las competencias

Identificación y redacción de las competencias: es el proceso utilizado para establecer las habilidades requeridas en una etapa o área educativa específica, con el objetivo de lograr un desempeño satisfactorio. Para identificar las competencias se puede utilizar una de las aproximaciones teóricas citadas anteriormente, como por ejemplo, como el análisis conductista, el análisis funcional o el análisis constructivista.

El análisis conductista se enfoca en la actuación profesional efectiva como elemento central de la competencia, definiendo las acciones específicas que conducen a resultados específicos en un contexto determinado. Por otro lado, el análisis funcional busca la relación entre un problema, el resultado deseado y la forma en que se ha resuelto, analizando las relaciones existentes en las empresas entre los resultados y las habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores (Mertens, 2002).

El método de análisis constructivista, propuesto por Schwartz (1995), se basa en las relaciones entre grupos y su entorno, así como en la integración de situaciones laborales y de formación. Se enfoca en la construcción de competencias considerando tanto las demandas laborales como las metas y posibilidades individuales. A diferencia del enfoque conductista, se preocupa por incluir a personas con menor nivel educativo. La formación efectiva requiere la participación de los sujetos en la definición de contenidos y en el análisis de problemas. Además, se destaca la importancia de la adquisición de conocimientos relacionados con la acción y la práctica. En resumen, la competencia no puede separarse de la construcción de un entorno organizacional y de relaciones humanas adecuadas.

Sobre los métodos para para identificar las competencias, Levy-Leboyer (2003) los clasificó en estructurados y no estructurados. El autor describe que los métodos estructurados prescinden de un instrumento preestablecido y ejemplifica algunos, como el PAQ (*Position Analysis Questionnaire*), WPS (*Work Profiling System*), F-JAS (*Job Analysis Scales*), entre otros. Por el contrario, comenta que los métodos no-estructurados, utilizan otros tipos de instrumentos y técnicas, como la observación, autodescripción, entrevista, el método de incidentes críticos, entre otros.

La identificación de las competencias de una ocupación específica es fundamental para todas las decisiones basadas en competencias, como la formación, la evaluación y la

certificación (Levy-Leboyer, 2003). Sin embargo, según el autor, es una tarea difícil por diversas razones, las cuales se listan a continuación:

- Identificar competencias en puestos de trabajo es difícil debido a la falta de contenido fijo en el tiempo. La flexibilidad es prioritaria en el contexto actual, siendo necesario interpretar la evolución y transformaciones que ocurren en el trabajo.
- Un mismo puesto puede ser ocupado de forma diferente por diferentes individuos, lo que destaca la importancia de la adaptabilidad y las iniciativas individuales en el análisis de competencias.
- El mismo nombre de un puesto de trabajo puede implicar diferentes competencias debido a que el entorno y la situación no son los mismos.
- Un puesto de trabajo es complejo y diverso, lo que requiere no solo la elección de un método de análisis, sino también determinar el nivel de concreción adecuado.

En la identificación de competencias, se siguen reglas para mantener la uniformidad de criterios en el momento del redactado. Se redacta un propósito clave que describe lo que se busca lograr y se enfoca en mostrar el resultado de la actividad productiva bajo análisis Levy-Leboyer (2003).

Finalmente, la elaboración del propósito principal o función clave de una empresa o institución se realiza mediante la redacción de una frase que describe una acción (verbo) sobre un objeto (producto obtenido) y se concluye con una condición relacionada con la función descrita. Este proceso continúa hasta llegar al nivel en el que la función puede ser realizada por una sola persona. En este punto es donde se evidencia la competencia profesional del trabajador (Vargas-Zuñiga, 2004).

- *Redacción de las competencias:* se debe indicar la acción que el individuo debe realizar y que podemos observar. Esta acción facilitará su identificación, desarrollo y evaluación. Vargas-Zuñiga (2004) sugiere que para redactar una competencia hay que cumplir con los requisitos a continuación:
- Deben referirse en un desempeño o ejecución. Por lo tanto deben emplearse **verbos** verificables cómo: analizar, ejecutar, organizar,

coordinar, aplicar, etcétera.

- Deben hacer explícito el tipo de **contenido**, objeto, materia o tema de la forma más clara y precisa posible.
- Deben especificar una **condición** o criterio de evaluación que ayude a dar criterios de calidad.

En la Figura 51 se puede visualizar la estructura del redactado de una competencia.

Figura 51

Estructura de una competencia



Nota. Adaptado de *40 preguntas sobre competencia laboral* (p. 40), por F. Vargas-Zúñiga, 2004, CINTERFOR/OIT y de "Concepto y naturaleza de las competencias" por E. M. Sebastiani et al., en D. Blázquez y E. M. Sebastiani (Ed.), *Enseñar por competencias en educación física* (p. 48), 2009, INDE Publicaciones.

Normalización de las competencias: La normalización de las competencias implica que, una vez identificadas, se establezca un procedimiento común para describirlas y convertirlas en una norma válida tanto para los estudiantes y centros educativos como para los trabajadores y empleadores. Esto significa que las competencias definidas se convierten en un punto de referencia compartido y reconocido por todos los involucrados (Cejas, 2005).

Cuando se organizan sistemas normalizados, se desarrolla un procedimiento de estandarización ligado a una figura institucional, de tal forma que la competencia identificada y descrita con un procedimiento común se convierta en una norma, un referente válido para las instituciones. Este procedimiento creado y formalizado institucionalmente normaliza las competencias y la convierte en un estándar al nivel en que se haya acordado (área, comunidad, estado, país) (Sebastiani et al., 2009).

Para estos autores y autoras, el siguiente paso es poner en práctica estas competencias a partir de una formación basada en competencias: una vez dispuesta la descripción de la competencia y su normalización, la elaboración de currículos o programas será más eficiente si considera la orientación hacia la norma.

Formación basada en competencias: Una vez que se tenga disponible la descripción de la competencia y su estandarización, la creación de currículos de formación para el trabajo será considerablemente más efectiva si se toma en cuenta la alineación con los estándares establecidos. Esto implica que la formación dirigida a desarrollar competencias basadas en normas existentes será mucho más eficiente y tendrá un mayor impacto que aquella que no esté relacionada con las demandas del sector (Valencia, 2003).

En respuesta a esta exigencia surge el enfoque en la Enseñanza Basada en Competencias o Educación Basada en Competencias (EBC), como respuesta a las necesidades detectadas en el actual contexto educativo (Mulder et al., 2008).

La EBC se presenta como una innovación en la enseñanza, encaminada a la integración de conocimientos y capacidades, preferentemente enfocada a la resolución de problemas, proyectos o estudios de casos (auténticos) (Sebastiani et al., 2009), cuya formación tiene mucha más eficiencia e impacto (Sebastiani, 2007). Para Sandoval et al. (2010) la EBC ya es una realidad incorporada en los sistemas educativos de toda Europa.

En resumen, el enfoque de la EBC se centra en desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse de manera efectiva en situaciones reales. En lugar de enfocarse únicamente en la adquisición de conocimientos teóricos, se prioriza el desarrollo de competencias prácticas y aplicables en el mundo laboral y en la vida cotidiana.

El enfoque del currículo de formación basado la EBC radica en orientar y establecer los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza. Esto se fundamenta en la identificación de las competencias clave que los estudiantes deben adquirir y cómo se integrarán en las distintas etapas del proceso educativo, tal como se recoge en la guía “*Competency-Based Training (CBT): an Introductory Manual for Practitioners*”²⁰ de la Organización Internacional del Trabajo (2020).

²⁰ Formación Basada en Competencias: manual de introducción para profesionales [en traducción libre].

También se recoge en esta guía que el currículo de la formación basada en competencias debe establecer y compartir los resultados de aprendizaje esperados, es decir, las habilidades y conocimientos específicos que los estudiantes deben adquirir y demostrar al finalizar su formación. Estos resultados de aprendizaje se definen en términos de competencias, que representan las capacidades prácticas y aplicables que los estudiantes deben desarrollar.

El currículo de formación basado en competencias también debe asegurar la alineación entre los métodos de enseñanza y las formas de evaluación, de modo que se puedan medir efectivamente los logros de los estudiantes en relación con las competencias establecidas. Asimismo, se debe tener en cuenta que las competencias pueden integrarse en diferentes etapas del proceso educativo para garantizar un enfoque coherente y completo en el desarrollo de las habilidades prácticas y aplicables que se esperan de los estudiantes al finalizar su formación (Organización Internacional del Trabajo, 2020).

Los programas efectivos de formación basados en competencias incorporan estos principios de aprendizaje de adultos para maximizar el proceso educativo y el desarrollo de competencias. Esto implica que los estudiantes adultos deben tener un papel activo en la planificación y evaluación de sus lecciones, y se deben fomentar experiencias de aprendizaje prácticas y significativas, donde se valoren tanto los aciertos como los errores. Además, se debe ofrecer contenido relevante y aplicable a la realidad laboral o personal de los estudiantes, y el enfoque debe estar en la resolución de problemas para promover un aprendizaje práctico y útil (Knowles, 1984 como se citó en Organización Internacional del Trabajo, 2020, p. 47).

Por lo tanto, en un programa de EBC, su aplicación incluye una combinación de métodos, como la formación en el aula, la formación en el lugar de trabajo, proyectos prácticos, simulaciones, entre otros. Es importante que la planificación de las actividades sea relevante y esté alineada con las competencias que se están desarrollando, brindando a los estudiantes oportunidades de aplicar sus conocimientos en situaciones reales (Blázquez, 2012).

En esta línea, el estudio experimental reciente realizado por Mischenko et al. (2022) en el área del entrenamiento deportivo dentro del marco de la EBC mostró que los entrenadores y entrenadoras que participaron en un programa basado en la resolución de

problemas experimentaron un aumento significativo en varios componentes relacionados con las competencias profesionales, como la motivación, la actitud, los conocimientos conceptuales y procedimentales, en comparación con aquellos que se formaron mediante el programa tradicional. Estos resultados destacan algunos de los beneficios del enfoque en la EBC en la formación de profesionales.

Certificación de competencias: La certificación de las competencias se refiere al reconocimiento formal de la competencia demostrada (y evaluada) de un alumno para llevar a cabo una actividad normalizada. La emisión de un certificado implica previamente la realización de un proceso de evaluación de competencias. En un sistema normalizado, el certificado no es un diploma que acredite estudios realizados, sino la evidencia de una competencia demostrada basada en el estándar definido (Sebastiani, 2007).

Este proceso, por tanto, brinda una mayor transparencia a los sistemas normalizados de certificación, ya que permite a los trabajadores saber qué se espera de ellos, a los empleadores conocer las competencias que están requiriendo en su empresa y a las instituciones de formación tener claridad sobre qué aspectos orientar en sus currículos (Sebastiani, 2007). El certificado se convierte en una garantía de calidad sobre las habilidades y competencias que el trabajador posee y su capacidad para llevar a cabo determinadas tareas (Cejas, 2005; Navío-Gámez, 2005).

En el estado español, el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) se enfoca en identificar las competencias específicas necesarias para la práctica profesional. En él se encuentra el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) que es un recurso para clasificar las habilidades requeridas en el mercado laboral y establecer su reconocimiento y validación (Instituto Nacional de las Cualificaciones, 2022). El CNC, se estructura en 26 Familias Profesionales, establecidas en el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre. Entre ellos, la familia de las Actividades físicas y deportivas, que está subdividida en:

- Actividades físico-deportivas y recreativas
- Deporte de alto rendimiento
- Prevención y recuperación

La Figura 52 muestra el ejemplo de la cualificación profesional “Iniciación deportiva en Baloncesto” (Real Decreto 567/2020, de 16 de junio), que es uno de los deportes que tiene su currículum aprobado por el Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre.

Figura 52

Unidades de competencia y capacidades de la Cualificación Profesional en “Iniciación deportiva en Baloncesto”, según RD 567/2020

Unidades de competencia	Módulos formativos	Capacidades específicas	Capacidades genéricas
UC2360_2: Ejecutar acciones técnico-tácticas de iniciación deportiva en baloncesto	MF2360_2: Técnicas de iniciación deportiva en baloncesto	<p>C1: Dominar las acciones técnico-tácticas defensivas específicas para conseguir la recuperación del balón e impedir la progresión de los atacantes a canasta y aplicarlos en el proceso de iniciación deportiva, con eficacia, coordinación y seguridad y ajustarlos a los modelos técnicos de referencia.</p> <p>C2: Dominar las acciones técnico-tácticas de bote, pase y recepción específicos de la iniciación deportiva en baloncesto en situaciones de defensa y de ataque para transportar el balón a la canasta contraria.</p> <p>C3: Dominar las acciones técnico-tácticas de tiro específicas de la iniciación deportiva en baloncesto en situaciones ofensivas, con solvencia y eficacia, para finalizar el ataque con éxito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Demostrar un buen hacer profesional. - Demostrar cierta autonomía en la resolución de pequeñas contingencias relacionadas con su actividad. - Emplear tiempo y esfuerzo en ampliar conocimientos e información complementaria. - Adaptarse a la organización integrándose en el sistema de relaciones técnico-profesionales. - Interpretar y ejecutar instrucciones de trabajo. - Respetar los procedimientos y normas internas de la empresa.
UC2361_2: Concretar, dirigir y dinamizar sesiones secuenciadas de iniciación deportiva en baloncesto	MF2361_2: Metodología de la iniciación deportiva en baloncesto	<p>C1: Determinar sesiones secuenciadas de trabajo relativas a un ciclo operativo de un programa de iniciación deportiva en baloncesto de acuerdo con una programación de referencia, atendiendo a criterios de accesibilidad y un plan de prevención de riesgos.</p> <p>C2: Aplicar técnicas auxiliares de mantenimiento y reparación de medios materiales relacionados con instalaciones y actividades de iniciación deportiva en baloncesto que favorezcan su operatividad, atendiendo a criterios de accesibilidad universal y observando un plan de prevención de riesgos.</p> <p>C3: Aplicar técnicas de dirección de sesiones secuenciadas de iniciación deportiva en baloncesto, siguiendo una programación de referencia y un plan de prevención de riesgos.</p> <p>C4: Aplicar técnicas de recogida y registro de datos, conforme a unas pautas recibidas, para realizar el seguimiento y valoración de un proceso de iniciación deportiva en baloncesto, utilizando métodos e instrumentos indicados en una programación de referencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilizarse del trabajo que se desarrolla. - Demostrar un buen hacer profesional. - Finalizar el trabajo en los plazos establecidos. - Transmitir información con claridad, de manera ordenada, estructurada, clara y precisa a las personas correspondientes en cada momento. - Respetar los procedimientos y normas internas de la empresa.
UC2362_2: Dinamizar acciones de promoción y acompañamiento en eventos y competiciones de	MF2362_2: Promoción y acompañamiento en competiciones y eventos de baloncesto	<p>C1: Especificar acciones relacionadas con la organización y gestión de eventos de promoción y competiciones propias del baloncesto.</p> <p>C2: Aplicar técnicas de organización, concretando detalles operativos y atendiendo a criterios de accesibilidad universal, para el desarrollo de eventos y competiciones de iniciación deportiva en baloncesto.</p> <p>C3: Aplicar procedimientos de selección y acompañamiento a deportistas en competiciones y eventos de baloncesto, en el nivel de iniciación deportiva, controlando su seguridad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilizarse del trabajo que se desarrolla. - Demostrar un buen hacer profesional. - Finalizar el trabajo en los plazos establecidos. - Transmitir información con claridad, de manera ordenada, estructurada, clara y precisa a las personas correspondientes en cada momento. - Respetar los procedimientos y normas internas de la empresa.
UC0272_2: Asistir como primer interviniente en caso de accidente o situación de emergencia	MF0272_2: Primeros auxilios	<p>C1: Relacionar la información obtenida sobre los signos de alteración orgánica con el estado del accidentado y las características de la asistencia como primer interviniente.</p> <p>C2: Aplicar técnicas y maniobras de soporte ventilatorio y/o circulatorio básicas según protocolo establecido.</p> <p>C3: Aplicar técnicas de primeros auxilios en la atención inicial a accidentados sin parada cardio-respiratoria.</p> <p>C4: Aplicar técnicas de movilización e inmovilización en la atención inicial a accidentados para su traslado.</p> <p>C5: Aplicar técnicas de comunicación y de apoyo emocional a accidentados, familiares e implicados, presentes en el entorno de la emergencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilizarse del trabajo que desarrolla. - Comunicarse eficazmente con las personas adecuadas en cada momento, respetando los canales establecidos en la organización. - Participar y colaborar activamente en el equipo de trabajo. - Interpretar y ejecutar instrucciones de trabajo. - Actuar con rapidez en situaciones problemáticas y no limitarse a esperar. - Respetar los procedimientos y normas internas de la organización.

Así, las cualificaciones sirven como base para desarrollar la oferta educativa que conduce a la obtención de títulos de formación profesional, certificados de profesionalidad y módulos acumulables asociados a una unidad de competencia, así como otras ofertas adaptadas a grupos específicos (Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre). Se puede adquirir la cualificación completa mediante un Título de Formación Profesional o un Certificado de Profesionalidad. Ese último, que no es un título académico, es el reconocimiento de un estándar profesional (Instituto Nacional de las Cualificaciones, 2022).

2.4.4 Competencias de los entrenadores y entrenadoras deportivos

Antes de adentrarnos en las competencias de los entrenadores y entrenadoras deportivos, es fundamental comprender el papel que desempeñan y contextualizar los diferentes ámbitos en los que actúan. Para lograrlo, recurriremos a las definiciones propuestas por Côté et al. (2007).

En primer lugar, es importante definir el concepto de entrenador o entrenadora en el contexto actual. Según Côté et al. (2007) y Horton (2014), el papel de este profesional ya no se limita a ser un simple motivador, ya que las responsabilidades y tareas asociadas a esta figura se han vuelto considerablemente más complejas. En la actualidad, los entrenadores y entrenadoras desempeñan roles más pedagógicos y técnicos y requieren competencias multivariadas.

En segundo lugar, Horton (2014) y Trudel y Gilbert (2006) reconocen que la capacitación de estos profesionales varía en función del contexto en que actúan. Los entrenadores y entrenadoras del deporte escolar, por ejemplo, se diferencian de aquellos que actúan en clubes deportivos de competición o de alta competición.

Côté et al (2007) y Horton (2014) contemplan que, típicamente, el trabajo del entrenador o entrenadora varía en función de la edad de los deportistas, nivel de desarrollo y objetivos. Además, trabajan en una multitud de contextos que varían en función de los recursos disponibles, materiales e instalaciones deportivas. Estos autores y autoras asumen que un simple cambio de una de estas variables puede afectar el tipo de conocimiento que los profesionales deben demostrar para tener éxito. Es decir, el entrenador o entrenadora de éxito es aquel que adapta su objetivo individual propio al del contexto en que actúa y al nivel de desarrollo y objetivos de los deportistas allí presentes.

Horton (2014) enfatiza que en equipos iniciantes la interacción con los deportistas es más compleja. Mientras en los equipos de élite los entrenadores y entrenadoras normalmente tienen más soporte y recursos, aquellos involucrados con equipos juveniles y escolares, suelen estar más involucrados en promocionar el deporte aumentando la participación, la permanencia de los deportistas y alcanzar objetivos más específicos no siempre relacionado el resultado en la competición. Esto implica que un entrenador o entrenadora de jóvenes deportistas tiene otras responsabilidades y roles, trascendiendo el contexto específico de las canchas deportivas. Entre estas funciones, el autor destaca la de hacer parte del cuerpo administrativo del club. De este modo, concluye que estos profesionales deben contar con una formación adecuada para llevar a cabo su labor de manera eficaz, lo cual implica considerar el contexto en el que desempeñan su función.

Para ello, Côté et al (2007) definen tres diferentes contextos específicos de actuación, el deporte recreativo, el deporte de desarrollo y el deporte de élite. Además, clasifican en cuatro categorías de entrenadores o entrenadoras:

1) Entrenadores y entrenadoras de niños y niñas en el deporte de participación (~6-12 años): Los niños y niñas en esta edad necesitan divertirse y disfrutar de la experiencia en el deporte. Deben hacer amigos y perfeccionar las habilidades sociales. Se deben evitar las competiciones (en sí mismas) y utilizar metodologías basadas en juegos que trabajen un repertorio amplio de habilidades motrices. El entrenador o entrenadora debe de ser una persona reflexiva y flexible para adaptar programación en función de las necesidades de los participantes. Además, deben contribuir a la adhesión y continuidad en actividades físico-deportivas y fomentar la adquisición de habilidades para la vida.

2) Entrenadores y entrenadoras de adolescentes y adultos el deporte de participación (>13 años): deben brindar oportunidades para que los jugadores y jugadoras se diviertan, compitan de manera amistosa e interactúen socialmente. Deben trabajar en el desarrollo de movimientos básicos, forma física, objetivos personales y habilidades específicas/técnicas de la modalidad deportiva.

3) Entrenadores y entrenadoras de adolescentes en etapa temprana en el deporte de competición (13-15 años): en este contexto, deben intentar equilibrar la oportunidad de que se diviertan y, al mismo tiempo, aumenten la práctica deliberada. Deben tener competencia suficiente para desempeñar las habilidades específicas del deporte y proporcionarles numerosas oportunidades de competir. El jugador o jugadora debe

empezar a enfocarse en una sola modalidad deportiva y comenzar a definir su especialidad dentro del deporte.

4) Entrenadores y entrenadoras de adolescentes en etapa tardía y adultos en el deporte de competición (>16 años): se basa en la práctica deliberada del deporte y en el entrenamiento, perfeccionamiento y refinamiento de las habilidades técnicas específicas del deporte. En este contexto, los entrenadores y entrenadoras deben motivar a los deportistas a maximizar su implicación y esfuerzo, y también velar por su recuperación y descanso. Se enfocan en preparar deportistas para innumerables competiciones en las que participan, desempeñándose en su especialidad dentro del deporte.

En este sentido, el desarrollo de este marco teórico nos ha llevado a percibir que la influencia del entrenador o entrenadora deportivo va más allá de la mera transmisión de conocimientos técnicos y tácticos, abarcando aspectos emocionales, motivacionales, de comunicación y de liderazgo. Hasta ahora, hemos visto que esta figura desempeña un papel fundamental en el desarrollo y el éxito de los jóvenes y equipos en el ámbito deportivo, especialmente entre los jóvenes escolares.

En este sentido, la identificación de las competencias esenciales que debe poseer un entrenador o entrenadora deportivo se convierte en un tema de interés y motivo de investigación. Basándose en ello, a continuación se hace la revisión de estudios clave que determinaron, mediante diferentes enfoques y abordajes y distintas metodologías, las competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras deportivos.

2.4.4.1 Estudios sobre identificación de las competencias de los entrenadores y entrenadoras deportivos

El presente apartado tiene como objetivo examinar algunos estudios previos relacionados con la identificación de las competencias de estos profesionales, por el cual, se busca establecer una base sólida para el estudio empírico que se lleva a cabo en este trabajo de investigación.

De manera general, Cushion et al. (2006) distinguen dos modelos de formación de entrenadores y entrenadoras deportivos: modelos para el entrenador (*Models for coaching*) y modelos del entrenador (*Models of Coaching*). El primer modelo deduce a partir de premisas teóricas cuales deben de ser habilidades del entrenador o entrenadora ideal. El segundo modelo, de carácter inductivo, parte de la figura del entrenador o

entrenadora de éxito o experto y, a partir de sus cualidades, infiere las competencias a desarrollar en el futuro profesional en esta área.

Así, los estudios que se centran en la identificación de las competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras deportivos abarcan una amplia gama de enfoques, abordajes y metodologías. Como se verá al detalle a continuación, algunos estudios han adoptado un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas en profundidad, percepciones o experiencias directas con entrenadores o entrenadoras destacados. Por otro lado, investigaciones de enfoque cuantitativo han empleado cuestionarios y escalas de evaluación para medir y cuantificar las competencias en una muestra más amplia de participantes.

En dichos estudios, también se ha encontrado una diversidad de participantes, que va desde los mismos entrenadores y entrenadoras que hablan de su autopercepción o ellos en tercera persona, como referente que indican cuáles deberían ser sus cualidades, hasta otros agentes involucrados en este contexto, como deportistas, dirigentes, familias, entre otros.

Adicionalmente, dentro de los mismos, se han identificado distintos objetivos y perfiles de entrenadores y entrenadoras. Algunos se enfocan en los entrenadores y entrenadoras en general, de diferentes disciplinas deportivas y niveles de competición. Otras se centran en entrenadores o entrenadoras de élite, aquellos que trabajan con deportistas y competiciones de alto rendimiento. También hay estudios que analizan el perfil más pedagógico y docente de este profesional. Además, se ha encontrado investigaciones que se centran específicamente en el entrenador o entrenadora de jóvenes en edad escolar.

Como se verá, un único estudio encontrado en el ámbito exclusivo del voleibol se dirige únicamente al deporte de élite y sugiere un modelo diferenciado de los tradicionales, pero que a su vez está alejado del enfoque de la presente investigación.

La estructura del apartado se organizará de acuerdo con los distintos perfiles de entrenadores y entrenadoras. En primer lugar, se presentarán los estudios que abordan las competencias generales de entrenadores y entrenadoras. A continuación, se examinarán aquellos estudios especializados en el profesional de élite. Posteriormente, se analizarán los estudios que tratan del perfil pedagógico y docente del entrenador o entrenadora. Finalmente, se revisarán los estudios dirigidos al entrenador o entrenadora de jóvenes en

edad escolar. Esta organización nos proporcionará una visión adaptada a los diferentes contextos.

Competencias profesionales generales

El trabajo de Jiménez-Soto (2001) identifica diversas competencias propias del titulado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (como lo visto, está habilitado para impartir entrenamiento deportivo), en el ámbito del rendimiento exclusivamente. Estas competencias incluyen:

- 1) Diseñar, dirigir y evaluar la preparación física de deportistas de alto nivel
- 2) Dar base científica y asesorar en el ámbito del deporte de alto rendimiento
- 3) Entrenar a deportistas de alto nivel.

Además se mencionan otras competencias, relacionadas con el deporte de alto rendimiento y otros ámbitos, como el recreativo o el educativo, que son

- a) Dirigir técnicamente las entidades e instalaciones deportivas
- b) Gestionar y administrar entidades e instalaciones deportivas
- c) Diseñar, dirigir, coordinar y programar las actividades físicas para discapacitados.

Similarmente, Feitosa (2003) intentó establecer las competencias específicas de los profesionales de la Educación Física y el Deporte brasileños en tres áreas de la actuación: Educación Física escolar, Entrenamiento Deportivo y de Orientación de la Actividad Física para grupos e individuos. Para lograrlo, utilizó la técnica Delphi, que implicó la participación de expertos con con el propósito de alcanzar un nivel de consenso.

A través de este método, se identificó un conjunto de conocimientos (conceptuales, procedimentales y de contexto), habilidades (como la planificación, comunicación, evaluación, motivación y gestión) y actitudes necesarias para el adecuado desempeño profesional en cada una de las áreas mencionadas.

En la investigación se evidenció que los conocimientos (conceptuales, procedimentales y contextuales) y las habilidades (planificación, comunicación, evaluación, motivación y gestión) desempeñan un papel fundamental en la competencia profesional en las tres áreas específicas. Además, se encontró que las actitudes también son componentes clave para un desempeño exitoso.

En particular, se destacaron algunas actitudes esenciales para los profesionales de la Educación Física y el Deporte en todas las áreas de desempeño. Estas incluyen el compromiso profesional, la capacidad de ser crítico y autocrítico, actitudes de liderazgo,

confianza y entusiasmo. Sin embargo, lo más relevante fue la demostración de una postura ética, considerada como una competencia fundamental que alcanzó un alto nivel de consenso en los paneles investigados.

Los elementos más destacados en cada conjunto de conocimientos, bien como habilidades y actitudes necesarias para la actuación en el ámbito profesional de entrenamiento deportivo del estudio de Feitosa (2002) se pueden observar en la Figura 53.

Figura 53

Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes del entrenador o entrenadora deportivo según Feitosa (2002)

Conocimientos, habilidades y actitudes	
Conocimientos conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> - Tener un sólido dominio de los conocimientos teóricos y metodológicos del Entrenamiento Deportivo - Tener un sólido dominio de los conocimientos sobre los efectos fisiológicos de la práctica de actividades deportivas
Conocimientos procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> - Tener dominio de los conocimientos sobre la programación de la temporada deportiva de una modalidad específica - Tener dominio de los conocimientos sobre pruebas y exámenes de evaluación específicos de modalidades deportivas
Conocimientos de contexto	No hubo consenso entre los participantes
Habilidades de planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de utilizar los procedimientos adecuados para la planificación del entrenamiento deportivo - Ser capaz de investigar aspectos relevantes de su modalidad y del entrenamiento deportivo
Habilidades de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de comunicarse adecuadamente con las personas que forman parte de la estructura deportiva en su conjunto (deportistas, entrenadores adversarios, directivos, árbitros, aficionados, etc.)
Habilidades de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de aprovechar al máximo al deportista en el equipo, especialmente en las posiciones y funciones en las que sea más eficiente - Ser capaz de interpretar los <i>feedbacks</i> presentados por los deportistas durante las sesiones de entrenamiento
Habilidades de motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de proporcionar a los practicantes ambientes adecuados para la práctica del deporte - Ser capaz de crear un ambiente agradable de relaciones profesionales y personales en el equipo
Habilidades de gestión	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de controlar las cargas de trabajo, siempre buscando los objetivos de los clientes (parte aeróbica, neuromuscular, flexibilidad, etc.) - Ser capaz de utilizar de manera adecuada los materiales y equipos durante las sesiones de ejercicio físico - Ser capaz de impartir programas de actividades físicas con el objetivo de promover la salud y el bienestar
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Demostrar actitudes de liderazgo, confianza y entusiasmo frente a sus deportistas - Demostrar sinceridad en sus relaciones diarias, ya sea personales o profesionales

Asimismo, Boned et al. (2004) verificaron, a partir de 37 competencias relevantes para detectar a un recién titulado excelente de diversas ramas de conocimiento debe poseer, cuáles serían las competencias más destacadas en la carrera de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y en sus diferentes ámbitos.

Para ello, recogió las opiniones de los profesionales españoles del mercado actual y el análisis de las competencias percibidas como esenciales o complementarias para 5 perfiles (entre ellos el entrenamiento deportivo) y hallaron algunas similitudes y algunas diferencias entre ellos. Entre las similitudes encontró la responsabilidad, iniciativa, capacidad para trabajar en equipo, respeto a los valores éticos, flexibilidad, capacidad

para pensar de forma lógica y sistemática, capacidad de análisis, confianza en uno mismo, identificación con el proyecto/tarea y habilidades comunicativas.

En la Figura 54 se muestra las 10 competencias más bien valoradas en el área del entrenamiento deportivo.

Figura 54

Las 10 competencias genéricas más bien valoradas en el ámbito profesional de entrenamiento deportivo según Boned et al. (2004)

Competencias		
1. Responsabilidad	5. Confianza en uno mismo	8. Capacidad para integrar conocimiento
2. Capacidad para tomar decisiones	6. Capacidad de escucha	9. Identificación con el proyecto o tarea
3. Iniciativa	7. Capacidad de autocrítica	10. Automotivación
4. Capacidad de planificación		

En otra línea, Santos y Mesquita (2010) encuestaron 343 entrenadores y entrenadoras portugueses de diversas modalidades deportivas, utilizando un cuestionario construido y validado para determinar cuáles las competencias consideraban como las más importantes. Además, tuvieron en consideración la relación entre estas competencias, la formación académica y la experiencia de los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio. La lista de competencias estudiadas por las autoras se encuentra en la Figura 55.

Figura 55

Competencias profesionales del entrenador deportivo según Santos y Mesquita (2010)

Dimensiones	Competencias		
Competencias de Planificación	2. Realizar el plan anual, considerando las necesidades del deportista/grupo. 3. Realizar el plan de preparación plurianual, considerando las necesidades del deportista/grupo. 5. Organizar e implementar el plan anual.	6. Organizar e implementar el planeamiento plurianual. 8. Evaluar y modificar el planeamiento anual, adaptándolo a imprevistos. 9. Evaluar el plan de preparación plurianual.	12. Establecer el plan plurianual de competiciones. 14. Articular las competiciones con el plan anual. 15. Articular las competiciones con el plan plurianual.
Competencias de Formación y Liderazgo de Entrenadores	16. Asumir el papel de entrenador principal y coordinar la actividad de otros entrenadores.	17. Liderar una organización, coordinando la actividad de jugadores, entrenadores y especialistas de ciencias del deporte.	18. Orientar la formación de entrenadores noveles. 19. Coordinar la formación de técnicos de la modalidad.
Competencias de Planificación y Orientación de la Competición	10. Preparar a un deportista/equipo para participar en una competición oficial.	11. Preparar la competición, estableciendo objetivos adecuados a las necesidades del deportista/equipo.	13. Dirigir a un deportista/equipo durante una competición.
Competencias Personales	20. Responsabilizarse por la visión del mundo, preocupándose por los demás.	21. Comunicar ideas, problemas y soluciones. 22. Resolver problemas en situaciones inesperadas.	23. Aprender autónomamente, adoptando una actitud proactiva y reflexiva.
Competencias de Orientación del Entrenamiento	1. Planear la sesión de entrenamiento en función de las necesidades del deportista/grupo.	4. Organizar y conducir la sesión de entrenamiento.	7. Evaluar y modificar el plan de la sesión de entrenamiento, adaptándolo a imprevistos.

En este estudio, en primer lugar, encontraron que las competencias relacionadas con la *Programación* fueron consideradas las más importantes de manera general, seguidas de las competencias de la dimensión *Liderazgo y Formación de entrenadores*. Según las autoras, estas competencias están vinculadas a aspectos de la competición y del contexto, respectivamente. En segundo lugar, observaron que aquellos entrenadores y entrenadoras con una mayor formación académica, como maestros de Educación Física o titulados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, se auto percibían con una mayor competencia en comparación con aquellos con formación secundaria. De manera similar, aquellos con mayor experiencia (más de 10 años) mostraron una mayor percepción de competencia en relación con los que tenían menos experiencia. Estos resultados sugieren que la formación académica y la experiencia influyen en la percepción de competencia de los entrenadores y entrenadoras.

Similarmente, Egerland et al. (2010) estudiaron la importancia atribuida y la autopercepción de sus competencias profesionales como entrenadores y entrenadoras deportivos brasileños. En la recogida de datos utilizaron una versión adaptada y modificadas de la Escala de Autopercepción de Competencia (EAPC). Los resultados revelaron que la mayoría de los participantes presenta elevada autopercepción de capacidad de intervención profesional y atribuyen elevada importancia a estas competencias. Sin embargo, los entrenadores y entrenadoras atribuyeran, de manera general, más importancia que dominio a estas capacidades profesionales. Al comparar estas dos dimensiones, concluyeron que entre las potencialidades se encuentran los conocimientos de la *Teoría y metodología del entrenamiento deportivo*; la *Planificación y gestión deportiva* y la *Comunicación e integración del deporte*. Entre las de necesidades profesionales, se destacaron los conocimientos en *Biodinámica del deporte*; en *Gestión y legislación deportiva*; en *Autorreflexión y actualización profesional en el deporte* y, finalmente, en la *Evaluación del deporte*.

El estudio de Bosselut et al. (2012) examinó las percepciones de deportistas franceses de diversas modalidades deportivas sobre de la estrategia de juego y las competencias técnicas mostradas por el entrenador o entrenadora. Los resultados de la aplicación de una escala a 243 deportistas indicaron que las capacidades más importantes del entrenador desde su punto de vista son: *Saber dirigir a su equipo durante las competiciones* y *Diagnosticar o formular instrucciones durante las sesiones de entrenamiento*.

En su modelo teórico, Gilbert y Côté (2013) describieron los tres tipos de conocimiento adyacentes al concepto aportado por ellos en 2009 sobre el entrenador o entrenadora experto. El concepto consiste en tener la capacidad de integración coherente del conjunto de conocimientos profesionales, conocimientos interpersonales y conocimientos intrapersonales, y el resultado del desarrollo en valores personales de los deportistas de acuerdo con su ambiente específico de trabajo. Los 3 tipos de conocimiento se listan en la Figura 56.

Figura 56

Los conocimientos clave de los entrenadores deportivos eficaces según Gilbert y Côté (2013)

Tipo de conocimiento	Descripción	Habilidades
Profesional	Integración entre el conocimiento declarativo (formación curricular) y conocimiento procedimental (formación pedagógica) como la capacidad de usar y transformar el conocimiento en su contexto específico de trabajo.	Planificación, predicción, toma de decisión intuitiva, comunicación, automatismos, análisis observacional, resolución de problemas, autoevaluación y ser perceptivo.
Interpersonal	Resultado de las interacciones que establece entre staff técnico, deportistas, familias, etc.	La comunicación como la base de las relaciones entre entrenador/a y jugadores/as. Inteligencia e competencias emocionales
Intrapersonal	Conocimiento de uno mismo y disposición hacia la vida	Habilidad de introspección y reflexión.

Los autores enfatizan que en el conocimiento profesional, la habilidad clave es la toma de decisiones, que se entiende como saber interpretar una situación y formular una respuesta (decisión). También añaden que en el conocimiento interpersonal, el uso de la competencia emocional empieza por identificar emociones, utilizar emociones relevantes y empatizar con las emociones de los demás para luego gestionar emociones. También señalan que este conocimiento incluye rasgos de personalidad como el autoconocimiento y automotivación. Finalmente concluyen que en el conocimiento intrapersonal, la autoconciencia de uno mismo (estilo de entrenamiento, debilidades, fortalezas, entre otros) y de cómo se movilizan estas características influye en el desarrollo y el rendimiento de los deportistas independientemente del tiempo y del contexto específico.

En su estudio, Machado-Gómez (2021) adaptó y validó 13 competencias que deberían tener los entrenadores y entrenadoras ecuatorianos de deportes colectivos. Estas competencias se encuentran descritas en la Figura 57. Los resultados del estudio mostraron que los participantes, que eran profesionales expertos con más de 10 años de experiencias y al menos nivel III (nacional), otorgan una importancia promedio alta a todas las competencias estudiadas. Sin embargo, evidenciaron la necesidad de mejorar algunos aspectos relacionados con el proceso de dirección del entrenamiento de equipos.

Figura 57

Competencias de entrenadores de deportes colectivos de Machado-Gómez (2021)

<p>1. Conocimientos científicos, tecnológicos y pedagógicos (CCTP): El entrenador posee conocimientos relacionados con aspectos científicos, tecnológicos y pedagógicos, los cuales son fundamentales para su desempeño profesional.</p> <p>2. Diseño de programas y organización de contenidos (DO): El entrenador diseña, implementa, ejecuta y evalúa programas de entrenamiento en deportes colectivos, organizando de manera efectiva los contenidos que se abordarán.</p> <p>3. Dominio de tecnologías de la información y la comunicación (DTIC): El entrenador aplica las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tanto para su propia formación profesional como para mejorar la comunicación con sus alumnos o deportistas.</p> <p>4. Comunicación y relación con sus alumnos (CR): El entrenador se comunica de manera efectiva, transmitiendo sus ideas y estableciendo relaciones positivas con sus alumnos o deportistas.</p> <p>5. Tutoría (T): El entrenador interviene en la detección, prevención y solución de situaciones conflictivas, brindando apoyo y orientación a sus alumnos o deportistas.</p> <p>6. Diseño y elaboración de materiales (DM): El entrenador participa en el diseño, elaboración e implementación de materiales didácticos que estén alineados con los objetivos del entrenamiento en deportes colectivos.</p> <p>7. Gestión educativa y/o deportiva (G): El entrenador participa en la planificación, organización, dirección y evaluación de programas y equipos de trabajo, llevando a cabo una gestión eficiente en el ámbito educativo y/o deportivo.</p>	<p>8. Metacognición (MC): El entrenador aplica estrategias de metacognición tanto en su propio aprendizaje como en el de sus alumnos o deportistas, fomentando la autonomía y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo.</p> <p>9. Creatividad (C): El entrenador muestra una actitud creativa, innovadora y emprendedora, buscando nuevas formas de abordar el entrenamiento y promoviendo la creatividad en sus alumnos o deportistas.</p> <p>10. Liderazgo (L): El entrenador ejerce un liderazgo ejemplar en su profesión, sirviendo como modelo para sus alumnos, deportistas y colegas, demostrando motivación, democracia, responsabilidad y habilidades para la solución de problemas.</p> <p>11. Trabajo en equipo, identidad y compromiso institucional (TEIC): El entrenador asume un compromiso con su institución, participando activamente en la resolución de problemas, valorando el trabajo en equipo y contribuyendo al desarrollo de su centro laboral.</p> <p>12. Compromiso social (CS): El entrenador asume un compromiso con su país, buscando soluciones a los problemas sociales, económicos y culturales, y promoviendo en sus alumnos o deportistas la capacidad de análisis de la realidad nacional e internacional, así como el respeto a la diversidad cultural y a los derechos humanos.</p> <p>13. Valores (V): El entrenador practica valores como la honradez, la verdad, la cooperación y la solidaridad en sus relaciones humanas, fomentando en sus alumnos o deportistas una cultura de paz, tolerancia y respeto a los derechos humanos, a las diferentes culturas, razas, creencias y géneros.</p>
---	--

Milistetd et al. (2021) destacaron en su obra 6 competencias profesionales que los entrenadores y entrenadoras deportivos deben poseer, los cuales se encuentran descritos en la Figura 58.

Figura 58

Competencias centrales del entrenador deportivo según Milistetd et al. (2021)

Competencias centrales	Responsabilidades	
Comprender el contexto	- Comprender el contexto completo - Alinear y gestionar	- Definir la visión - Desarrollar la estrategia
Planificar prácticas	- Crear un plan de acción - Organizar el ambiente y lo personal - Identificar y reclutar jugadores/as, personal técnico y recursos	- Salvaguardar a los practicantes - Desarrollar indicadores de progreso
Construir relaciones	- Liderar e influenciar - Gestionar	- Gestionar relaciones - Ser un educador
Conducir entrenos y competiciones	- Conducir ejercicios - Emplear pedagogía o andragogía adecuada	- Identificar y gestionar competiciones adecuadas
Evaluar acciones	- Observar - Tomar decisiones y ajustarse	- Registrar y evaluar
Aprender a reflexionar	- Evaluar la sesión y el programa - Autorreflexión y automonitoreo	- Comprometerse con el desarrollo profesional e innovar

Al mismo tiempo, Sebastiani y Nebot (2021), proponen competencias para la enseñanza y el entrenamiento deportivo, según se demuestra en la Figura 59.

Figura 59

Competencias para la enseñanza y el entrenamiento deportivo, según Sebastiani y Nebot (2021)

Competencias
1. Comprender y dominar en su globalidad la modalidad deportiva
2. Enseñar, dinamizar y entrenar a los deportistas en la estrategia y el conocimiento de la lógica de su deporte
3. Acompañar en la competición deportiva
4. Seleccionar, guiar y orientar a los deportistas
5. Cuidar la salud e integridad del deportista
6. Transmitir un modelo ético y de valores

Nota. Adaptado de “¿Cómo ser un entrenador competente?” por E. M. Sebastiani y R. Nebot, en E. M. Sebastiani y D. Blázquez (Ed.), *¿Cómo formar un buen deportista?: un modelo basado en competencias* (p. 171), 2021, Editorial INDE.

Competencias profesionales de los entrenadores y entrenadoras deportivos de elite

En este apartado, no se pretende realizar una extensa investigación sobre los profesionales que trabajan en el deporte de élite. Esto se debe a que, al revisar la literatura, se ha percibido que, cuánto más alto es el nivel de rendimiento o élite, más complejas y especializadas son las habilidades, y más diversificado es el concepto del entrenador o entrenadora experto. Esto implicaría en una amplia variedad de competencias en cada área de conocimiento y en los más diversos contextos para suplir esta variedad. Además, los estudios relacionados con el contexto de alto rendimiento no son el foco de la presente investigación.

Sin embargo, se optó en presentar el estudio de Seweryniak et al. (2018) que analizó específicamente a los a los entrenadores y entrenadoras en el contexto del voleibol de élite. Además, el estudio recuperado utilizó un abordaje bastante diferente y único en comparación con los estudios más tradicionales en este campo, con el objetivo de obtener una perspectiva más detallada y específica sobre las competencias y habilidades de estos profesionales en esta disciplina.

Seweryniak et al. (2018) vincularon la práctica de entrenamiento en deportes profesionales con la práctica de gestión en los negocios. En su estudio, han identificado que muchas de las competencias necesarias para ser un entrenador o entrenadora exitosos en el ámbito deportivo profesional son similares a las competencias requeridas en el mundo empresarial, tales como el establecimiento de objetivos claros, la gestión de equipos, el desarrollo de estrategias y la toma de decisiones efectivas.

En el estudio encontraron que el modelo de competencias de estos profesionales abarca no solo las habilidades técnicas y tácticas requeridas para el entrenamiento deportivo, sino también aspectos relacionados con la gestión de recursos, el análisis del entorno, la adaptabilidad y la capacidad de tomar decisiones informadas en situaciones complejas. Para ello, desarrollaron un modelo teórico de competencias que incluye 52 competencias específicas clasificadas en diferentes niveles (básico, complementario, experto) y áreas de conocimiento, habilidades y actitudes. Posteriormente, entrevistaron entrenadores y entrenadoras expertos en voleibol poloneses para validar tales competencias. El listado de estas competencias se encuentra en la Figura 60.

Figura 60

Competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol de alto rendimiento según Seweryniak et al. (2018)

Área	Competencias específicas (Nivel)		
Conocimientos	1. Conocimiento del proceso de aprendizaje de actividades relacionadas con el deporte por parte de los jugadores y el equipo, y evaluación de esas actividades (B) 2. Conocimiento del proceso de aprendizaje de actividades relacionadas con el deporte por parte de los jugadores y el equipo, y evaluación de esas actividades (B)	3. Conocimiento de la teoría del entrenamiento, fisiología y psicología del deporte (B) 4. Conocimiento de anatomía, fisiología, biomecánica, medicina deportiva, fisioterapia (C) 5. Conocimiento de psicología, sociología, filosofía, gestión, derecho, historia del deporte (C)	6. Conocimiento de otras disciplinas deportivas, estadísticas, herramientas y medios para apoyar el entrenamiento (C) 7. Competencia básica en el manejo de herramientas de evaluación simples y programas para la observación del juego (B)
Habilidades	8. Competencia básica en el manejo de dispositivos audiovisuales, programas de comunicación y aplicaciones ofimáticas (C) 9. Competencia avanzada en el manejo de dispositivos que evalúan parámetros fisiológicos y bioquímicos (C) 10. Competencia avanzada en el manejo de programas para la observación del juego y preparación de materiales audiovisuales para los jugadores (B) 11. Habilidad para crear cohesión en el equipo y un ambiente propicio para lograr buenos resultados (B) 12. Habilidades de comunicación, habilidades para construir relaciones y empatía (B) 13. Habilidad para utilizar constructivamente el conflicto (B) 14. Habilidad para planificar para el equipo: ciclos de entrenamiento, cargas de trabajo y programación de eventos (B) 15. Habilidad para planificar el entrenamiento personal, trabajo del personal de apoyo y planes de desarrollo para los subordinados (B)	16. Habilidad para crear y comunicar una visión del modelo de juego adaptado al equipo y los jugadores (B) 17. Habilidad para motivar a los subordinados y compañeros (B) 18. Habilidad para seleccionar jugadores y personal que se ajuste a la visión del equipo; asignar roles, funciones y tareas (B) 19. Habilidad para coordinar el trabajo de los jugadores y el personal 20. Habilidad para controlar las actividades de los jugadores y el personal (B) 21. Habilidad para gestionar eficientemente el cambio (L) 22. Habilidad para pensar creativamente sobre el deporte y predecir cambios en él (L) 23. Habilidad para analizar la situación y aspectos importantes que afectan las actividades del equipo; capacidad para sacar conclusiones 24. Habilidad para analizar el entorno cercano y lejano del equipo y predecir eventos (C) (L)	25. Habilidad para pensar de manera holística y sistémica sobre el deporte y el trabajo del equipo (L) 26. Competencia en la metodología de entrenamiento, utilizando medios generales, medios dirigidos y medios especializados (B) 27. Habilidad para construir y modificar planes de entrenamiento según las necesidades del equipo (B) 28. Habilidad para regular las emociones de los jugadores (B) 29. Habilidad para tomar decisiones durante entrenamientos y competiciones (B) 30. Habilidad para tomar decisiones sobre las personas subordinadas 31. Habilidad para tomar decisiones con respecto al equipo a medio y largo plazo (L)

(Continúa)

(Continuación)

Área	Competencias específicas (Nivel)		
Actitudes	32. Habilidad para tomar decisiones racionales en situaciones difíciles y estresantes (B) (C)	40. Reaccionar rápidamente y de manera adecuada ante situaciones que surjan (B)	48. Habilidad para mostrar madurez y estabilidad emocional (C)
	33. Habilidad para manejar el estrés relacionado con el trabajo (C)	41. Flexibilidad, constancia, efectividad y concreción del comportamiento (C)	49. Estar abierto a las opiniones y puntos de vista de otras personas (C)
	34. Habilidades de gestión del tiempo (C)	42. Confianza y fuerte dedicación (B)	50. Apoyar a los jugadores y al equipo en el campo y fuera de él (B) (C)
	35. Habilidades de gestión de relaciones (C)	43. Independencia de opinión (C)	51. Habilidad para crear una mezcla adecuada de cercanía y distancia en la relación con el personal, el equipo y los supervisores (C)
	36. Habilidad para observar activamente las propias acciones y las acciones de los rivales (B)	44. Representar al equipo (B)	52. Reaccionar al proceso de cambio (L)
	37. Habilidad para observar activamente las tendencias en un deporte (B)	45. Habilidad para asumir la responsabilidad de un equipo y sus resultados, y consistencia de acciones	
	38. Cumplir procesos cruciales en el trabajo de un entrenador (C)	46. Asertividad (C)	
	39. Crear situaciones que apoyen el logro de objetivos (C)	47. Habilidad para mostrar respeto; tratar a los subordinados y compañeros de manera orientada a las personas (B)	

Leyenda: (B) = Nivel básico; (C) = Nivel Complementar (L) = Nivel Experto

Enfoque pedagógico en las competencias profesionales

Hay estudios que relacionan y mezclan las competencias de docentes con las de los entrenadores o entrenadoras deportivos; ya que es sabido que tanto los docentes como los entrenadores y entrenadoras comparten responsabilidades como guiar y facilitar el aprendizaje de sus estudiantes o deportistas, respectivamente (Medina y Ibáñez, 1999). Ambos necesitan contar con habilidades de comunicación efectiva, capacidad para motivar y crear un entorno de aprendizaje positivo (Cordón, 2008; Dulibskyy et al., 2021; Milistetd et al., 2020; Muñoz-Llerena et al., 2021).

En su estudio, Cordón (2008) destacó similitudes existentes entre los modelos de formación de docentes, en este caso, de los educadores y educadoras físicos, y la formación de técnicos y técnicas deportivos o entrenadores y entrenadoras. La autora verificó que existe una correlación entre los elementos humanos presentes en el ámbito educativo y en el deportivo. Específicamente, en el entorno escolar, identificó cinco grupos principales: alumnado, profesorado, familias, especialistas y asesores/as externos, así como representantes de la comunidad local. De manera similar, estos mismos grupos se encuentran en el ámbito deportivo, aunque con algunos matices, los cuales serían: los deportistas, los entrenadores y entrenadoras, las familias y los *managers*, la dirección, la afición y la sociedad en general.

En el ámbito pedagógico, los docentes suelen enfocarse en la transmisión de conocimientos, el diseño de planes de estudio, la evaluación del aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en los estudiantes. Por otro lado,

los entrenadores y entrenadoras deportivos lo mismo, pero centrándose en la enseñanza de técnicas, tácticas y estrategias específicas de cada disciplina, así como en el desarrollo de habilidades físicas y emocionales, coordinación y trabajo en equipo (Meinberg, 2002; Sebastiani y Blázquez, 2021).

En el contexto de enseñanza-aprendizaje, Medina y Ibáñez (1999) destacan más similitudes entre las competencias del entrenador o entrenadora y el profesor o profesora. en el contexto de enseñanza-aprendizaje. Estas competencias incluyen:

- Planificar y programar las actividades
- Informar sobre las actividades o ejercicios que se llevarán a cabo
- Organizar y controlar el desarrollo de las sesiones
- Proporcionar correcciones o retroalimentación
- Fomentar las relaciones socioafectivas y crear un buen ambiente de grupo
- Evaluar el progreso y rendimiento de los jugadores/alumnos

Como se ha visto en apartados anteriores, es unánime que el deporte, considerado como una actividad cultural y educativa no formal e informal, así como un agente de socialización, debe tener una verdadera intención enfocada en el desarrollo y crecimiento personal, especialmente si hablamos del deporte en edad escolar (Blázquez, 2010a, 2010b; Côté et al., 2007; González-Arévalo et al., 2008; Lleixà y González-Arévalo, 2010; Milistetd et al., 2020; Muñoz-Llerena et al., 2021)

Con esto en mente, en esta sección revisaremos tanto a las competencias profesionales de docentes, incluyendo a los de Educación Física, sugeridas por teóricos referentes en el área, como también las competencias profesionales propuestas por investigadores que buscan resaltar el lado más pedagógico de la labor del entrenador o entrenadora deportivo. Además, presentaremos modelos que han buscado identificar similitudes entre estas dos figuras profesionales. No obstante, es importante destacar que la búsqueda de estudios o modelos centrados exclusivamente en las competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras que actúan en el deporte en edad escolar apenas arrojó resultados.

En esta línea, Perrenoud (2014) propuso 10 familias de competencias profesionales para enseñar y sus respectivas competencias específicas, las cuales se puede observar en la Figura 61. A ejemplo de otros investigadores, el autor recuerda que la propuesta es una construcción

teórica y además asume que las competencias no son fijas en el tiempo y que no son las únicas posibles, pero asegura que al ser una propuesta deductiva es, por tanto, consensuada según sus interlocutores.

Figura 61

Diez familias de competencias consideradas prioritarias en la formación continuada del profesorado de primaria según Perrenoud (2014)

Competencias principales	Competencias específicas		
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Concebir y dirigir las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos - Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje - Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, desde un enfoque formativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer controles periódicos de competencias, tomar decisiones de progresión
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> - Concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos - Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje - Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase - Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio 	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituir un consejo de alumnos y negociar con ellos varios tipos de reglas y de obligaciones - Ofrecer actividades de formación con opciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes - Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones 	<ul style="list-style-type: none"> - Formar y renovar un equipo pedagógico - Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas personales 	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer frente a crisis o conflictos entre personas
6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, negociar un proyecto institucional - Administrar los recursos de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos
7. Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar reuniones informativas y de debate 	<ul style="list-style-type: none"> - Conducir reuniones 	<ul style="list-style-type: none"> - Implicar a los padres en la construcción de los conocimientos
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar programas de edición de documentos - Explotar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar a distancia mediante la telemática 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> - Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad - Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales - Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> - Saber explicitar sus prácticas - Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios 	<ul style="list-style-type: none"> - Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red) - Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Acoger y participar en la formación de los compañeros

Para verificar cuáles deberían las competencias del profesor o profesora de Educación Física de secundaria en España, Sebastiani (2007) entrevistó a directores, gestores y responsables educativos del ámbito privado y público. También se consideró el profesorado universitario que forman a docentes de Educación Física en la educación secundaria, así como docentes activos en esta materia en la educación secundaria, bien como incluyó otros actores como inspectores, políticos, investigadores, formadores y familias. En sus resultados, destacó 22 categorías de competencias profesionales, representadas en la Figura 62.

Figura 62

Competencias profesionales del profesorado de Educación Física de secundaria según Sebastiani (2007)

Competencia del profesorado		
1. Conectar, motivar y entusiasmar a los alumnos	9. Evaluar con criterio	17. Trabajar desde la práctica e investigar sobre la acción
2. Adaptarse y exigir a los alumnos según su realidad	10. Conocer a sus alumnos	18. Cuidar de su persona y saber cuidarse
3. Implicarse con el centro	11. Obtener resultados de los alumnos	19. Cuidar del material y las instalaciones
4. Transmitir comprensión, sensibilidad e ilusión ante la labor educativa	12. Utilizar un buen repertorio de recursos	20. Dominar la técnica deportiva
5. Gestionar, conducir y liderar su grupo de manera atenta	13. Crear un buen clima de clase	21. Actuar de forma ejemplar y ejercer como modelo
6. Planificar y programar reflexivamente	14. Orientar a los alumnos según sus posibilidades deportivas	22. Otros (buena formación y rasgos personales determinados)
7. Exigir y exigirse	15. Aportar conocimientos	
8. Educar en actitudes y valores	16. Informar a los alumnos sobre las posibilidades que ofrece el entorno	

Al mismo tiempo, Sebastiani (2007) publicó las características que un buen profesor o profesora en la materia de la Educación Física debería poseer (consultar Figura 63).

Figura 63

El profesor o profesora de Educación Física competente según Sebastiani (2007)

El buen profesor de Educación Física es que...	
1. Busca hacer frente a las inquietudes y necesidades actuales del contexto en el que trabaja.	6. Se exige primero a sí mismo y planifica su trabajo con rigor, responsabilidad y de manera crítica, utilizando todos los recursos que considere necesarios para obtener resultados con sus alumnos.
2. Conecta, entusiasma y motiva a los alumnos para que participen y se involucren en una práctica participativa y respetuosa.	7. Logra crear un buen ambiente de trabajo en sus clases mientras guía a los alumnos según sus capacidades e informa sobre las posibilidades que ofrece el entorno.
3. Conoce, se adapta y exige a sus alumnos según sus intereses, posibilidades y necesidades.	8. Busca constantemente mejorar su desempeño reflexionando sobre su propia práctica, compartiendo con otros compañeros y/o mediante formación continua.
4. Se involucra con el proyecto educativo del centro y trabaja de manera cooperativa con el centro para lograr metas comunes, transmitiendo sensibilidad hacia la labor educativa.	9. Sabe combinar y encontrar el equilibrio más adecuado de sus competencias según su propio perfil y el contexto en el que debe intervenir.
5. Orienta su actuación, a partir de la acción motriz, hacia la educación de actitudes y salud, priorizando la acción motriz.	10. Un buen profesor de Educación Física es, ante todo, un buen docente.

De la manera similar, Blázquez (2021) propuso una lista de 10 competencias profesionales, esta vez dirigida al profesorado de Educación Física en general, las cuales se puede visualizar en la Figura 64.

Figura 64

Competencias que deben tener los docentes para abordar la Educación Física de este siglo XXI según Blázquez (2021)

Título	Descripción de la competencia
1. Diseñar, concebir y preparar la clase	Competencia 1. Diseñar, concebir y preparar la clase como el espacio y tiempo en el que hay que decidir todos los componentes previsibles de la gestión didáctica para intervenir eficazmente con el alumnado en el logro de los objetivos y competencias.
2. gestionar la progresión de los aprendizajes	Competencia 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes mediante actividades didácticas adaptadas al alumnado, garantizando la mejora a través de estrategias adecuadas y recursos específicos.
3. Realizar diagnóstico inicial	Competencia 3. Observar y diagnosticar al inicio, para trabajar a partir de las representaciones y estructuras que dispone el alumnado, adaptando las propuestas de enseñanza-aprendizaje de forma más eficiente.
4. Utilizar métodos de enseñanza/aprendizaje adecuados	Competencia 4. Diseñar e implementar las diferentes metodologías en la enseñanza de la Educación Física para el aprendizaje de nuevas habilidades, capacidades y competencias.
5. Crear un clima de aprendizaje para la convivencia y la tolerancia	Competencia 5. Crear y mantener un clima positivo estableciendo las normas, rutinas, orden y disciplina, para optimizar las condiciones del aprendizaje.
6. Organizar el grupo clase	Competencia 6. Conocer e identificar las diferentes formas de organización social del grupo para aplicarlas en las actividades como medio para favorecer el éxito en el desarrollo de la clase.
7. Emplear y utilizar adecuadamente los medios y recursos didácticos	Competencia 7. Utilizar los medios didácticos, las instalaciones y los recursos materiales, rentabilizando al máximo sus posibilidades, para beneficiar los logros del aprendizaje.
8. Comunicarse bien con los alumnos	Competencia 8. Comunicar, presentar y explicar la información de forma comprensible, precisa y bien organizada, utilizando las técnicas más adecuadas para la transmisión y comprensión.
9. Motivar al alumnado para aprender	Competencia 9. Estimular el interés y mantener la motivación dando significado a las tareas y comprometiendo a los alumnos a esforzarse en su proceso de aprendizaje.
10. Regular y ajustar el aprendizaje a partir de los errores	Competencia 10. Adaptar y ajustar el proceso de enseñanza a los problemas de aprendizaje de los alumnos.

Según Moreno y Ramos (2004), en España los modelos de formación de entrenadores y entrenadoras se basan en los de formación del profesorado de Educación Física y están destinados a desarrollar las competencias que se listan en la Figura 65.

Figura 65

Competencias de entrenadores y entrenadoras deportivos según Moreno y del Villar (2004)

Competencias	Descripción
Competencias académicas generales	Conocimiento de la cultural general
Conocimiento de la modalidad	Características, estructura, reglamento, organización, técnica, táctica, etc.
Competencias de aumento de los factores de condición física	Medios y métodos para el desarrollo de factores de las cualidades físicas
Competencias didáctico-metodológicas específicas de la modalidad	Organización de la sesión de entrenamiento, secuenciación, etc.
Competencias de planificación y valoración	Temporalización de la programación y valoración del grado de consecución
Competencias sobre el conocimiento del hombre como ser biológico psico-social	Adecuación del entrenamiento a estas características
Competencias de producción y divulgación de saberes profesionales	
Competencias relacionadas con la intervención a nivel socioafectivo	El desarrollo personal y moral de los deportistas

La autora y el autor añaden que debido a esta similitud entre los dos tipos de profesión, y en el caso de la formación reglada del maestro maestra o profesor o profesora de Educación Física, existe la figura del supervisor pedagógico durante su formación. Concluyen que, por ende, en el desarrollo de los programas formativos de entrenadores y entrenadoras también sería importante la figura de un supervisor o supervisora pedagógico.

En el estudio de Pereira et al. (2010) estos no hacen un recorrido completo de las competencias de un entrenador o entrenadora, sino que se enfoca en estudiar partes de sus habilidades o competencias. En dicho estudio, utilizaron un enfoque mixto de observación y entrevistas a entrenadores y entrenadoras portugueses iniciantes de voleibol con menos de 10 años de experiencia, que trabajan con equipos amateurs con deportistas entre 13 y 17 años.

Los resultados de la entrevista revelaron que los profesionales mayormente indicaron adoptar dos enfoques principales al enseñar voleibol: uno basado en habilidades, centrado en aspectos biomecánicos eficientes, y otro basado en juegos modificados y competencias para integrar habilidades técnicas en situaciones de juego. Sin embargo, en la observación de las sesiones se observó que los entrenadores y entrenadoras mostraban una orientación predominantemente técnica en su comportamiento, centrándose principalmente en la técnica individual y prestando menos atención a la táctica individual y de equipo. Se concluyó que los hallazgos sugieren la necesidad de mejorar la competencia de los entrenadores y entrenadoras en estos aspectos y fomentar en ellos enfoques de instrucción más diversos y centrados en el desarrollo integral de los jóvenes jugadores y jugadoras de voleibol.

En un estudio llevado a cabo en Italia, Maulini et al. (2015), tuvieron como objetivo determinar si las competencias pedagógicas de los programas de formación en las facultades de Ciencias Motoras (el equivalente a los estudios en Ciencias de la Actividad Física y Deporte en España) cubren las necesidades de los técnicos y técnicas deportivos. Durante el proceso, identificaron una “Competencia educativa del entrenador”, que subdividieron en 3 subcategorías, las cuales, a su vez, se dividieron en 29 indicadores, conforme se puede visualizar en la Figura 66.

Figura 66

Competencia educativa del entrenador o entrenadora deportivo según Maulini et al. (2015)

Competencia educativa /Subcategorías	Indicadores		
a) Habilidades interpersonales	a.1) Comunicar eficazmente a.2) Escuchar activamente a.3) Crear un clima positivo	a.4) Dialogar a.5) Comprender las necesidades de los deportistas	a.6) Poseer inteligencia emocional a.7) Trabajar en equipo
b) Estrategias didácticas	b.1) Favorecer el liderazgo b.2) Gestionar los errores b.3) Gestionar las dinámicas de grupo b.4) Compartir los objetivos b.5) Favorecer la participación	b.6) Motivar a los deportistas b.7) Proponer metas realizables b.8) Trabajar en grupo b.9) Favorecer la gestión de las emociones	b.10) Favorecer proceso de fortalecimiento b.11) Favorecer el proceso de <i>coping</i> b.12) Enseñar a través del juego
c) Valores [deportivos] de referencia	c.1) Respeto c.2) Honestidad c.3) Lealtad	c.4) Competición c.5) Responsabilidad c.6) Diversidad	c.7) Amistad c.8) Solidaridad
d) Conocimiento de la disciplina deportiva	d.1) Técnica deportiva	d.2) Táctica deportiva	

Es interesante destacar que, como resultado de esta investigación se encontró que los estudiantes del Grado en Actividades Motoras y Deportivas de la Facultad de Ciencias Motoras en Italia principalmente adquieren competencias técnicas y deportivas durante su formación universitaria. Esto indica que existe una falta de formación psicopedagógica y educativa necesaria para superar un enfoque exclusivamente técnico en la práctica educativa y deportiva.

Además, es relevante resaltar la interfaz encontrada entre las competencias del entrenador o entrenadora y del docente, lo cual es de especial importancia para los profesionales del deporte que trabajan en el ámbito escolar.

En la misma línea, Resende et al. (2017) destacan la relevancia de la competencia pedagógica en el contexto de los entrenadores y entrenadoras de deportes colectivos portugueses. La pedagogía juega un papel fundamental al facilitar el conocimiento y mejorar la efectividad en el entrenamiento en diversas disciplinas deportivas.

La adopción de una filosofía de desempeño profesional basada en la autonomía del deportista y la co-responsabilidad en el proceso de entrenamiento, es un enfoque clave que permite un mayor éxito en el desarrollo de los deportistas. Esta filosofía implica una cuidadosa planificación de las sesiones de entrenamiento, una estrategia de comunicación efectiva y una evaluación constante para asegurar el progreso y la mejora continua.

En este sentido, la relación entre las ideas (filosofía de liderazgo) y los comportamientos (prácticas de liderazgo) es esencial para implementar con éxito las ideas y estrategias de entrenamiento. La coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace como

entrenador o entrenadora es clave para generar confianza y compromiso en los deportistas. Además, es fundamental establecer indicadores claros para medir el éxito de las estrategias de entrenamiento. Estos criterios de liderazgo permiten evaluar el progreso y los resultados de manera objetiva y ayudan a guiar la toma de decisiones para mejorar el proceso de entrenamiento.

En este sentido, a pesar de las diferencias contextuales y de enfoque, ambos roles, de docente o entrenador o entrenadora, requieren habilidades similares, como la capacidad de adaptarse a las necesidades individuales, establecer metas y objetivos claros, proporcionar retroalimentación constructiva y fomentar la participación activa de los estudiantes o deportistas. Además, ambos deben tener habilidades de liderazgo y ser capaces de gestionar el tiempo de manera eficiente (Sebastiani y Nebot, 2021).

Algunos estudios han sugerido que la integración de enfoques pedagógicos en el entrenamiento deportivo puede ser beneficiosa, ya que los entrenadores y entrenadoras pueden aplicar estrategias de enseñanza más efectivas, fomentar la participación activa de los deportistas y promover un aprendizaje significativo (Blázquez, 2010b).

Competencias profesionales de los entrenadores y entrenadoras en edad escolar

En este epígrafe, examinaremos las recomendaciones y propuestas de expertos en la materia, buscando comprender cómo el entrenador o entrenadora puede desempeñar un papel significativo en la promoción de un ambiente deportivo positivo, fomentando la pasión por el deporte y facilitando el crecimiento personal de los jóvenes deportistas (Côté, 2007).

A medida que el deporte desempeña un papel crucial en el desarrollo integral, la figura del entrenador o entrenadora en edad escolar adquiere una relevancia especial al influir en el bienestar físico, mental y emocional de los deportistas en formación (Fraile y Álamo, 2004; Meinberg, 2002; Milistetd et al., 2020; Muñoz-Llerena et al., 2020; Trudel y Gilbert, 2006)

Además, es necesario que estos profesionales estén capacitados no solo para enseñar aspectos técnicos, sino también para atender el desarrollo afectivo, emocional y social (Castañer, 2006).

Si bien es cierto que a partir de los estudios presentados anteriormente se deduce cuál debería ser el perfil de los profesionales que actúan en este contexto y son escasos los

estudios dirigidos específicamente a este colectivo, en su obra, Meinberg (2002) nombra los saberes del entrenador o entrenadora de deportistas en edad escolar, los cuales son:

- Planear y ejecutar entrenamientos
- Prepararse para las competiciones y analizarlas posteriormente
- Analizar el proceso de entrenamiento
- Velar por sus deportistas
- Comunicarse con las familias de los deportistas más jóvenes
- Buscar formación adicional y el desarrollo de la labor de relaciones públicas
- Dominar los conocimientos en las áreas de la psicología y pedagogía para el trato con los deportistas
- Entre otros, como buenas relaciones con los dirigentes y gestionar presupuestos.

Fraile et al. (2011) indican que los entrenadores y entrenadoras deportivos desempeñan diversas funciones, como educadores/as, gestores/as, organizadores/as, animadores/as y líderes. Además, han argumentado que su principal tarea debe ser la de ser maestros o maestras, el cual requiere una preparación pedagógica.

Así, motivados por la escasa preparación pedagógica de los técnicos deportivos en el deporte escolar según Castejón et al. (2013), Fraile y Álamo (2004) y Fraile et al. (2011) decidieron analizar el perfil docente de estos profesionales. Para ello aplicaron una encuesta previamente validada a una muestra de 345 técnicos y técnicas deportivos de Portugal, Francia, Italia y España en que se preguntaba, a partir de los modelos de docente tradicional, tecnológico, innovador, colaborativo, dialogador y crítico, cuál era el más valorado por ellos como entrenadores y entrenadoras. En la Figura 67, se presenta los ítems de cada uno de los 6 modelos presentados.

Como resultado general, hallaron que los perfiles más bien valorados era el del *Dialogador*, seguido del perfil *Crítico* y luego del perfil *Innovador*. Aunque encontraron algunas diferencias entre países y tipo de formación académica.

Figura 67

Modelos de perfiles de técnicos deportivos según Fraile (2011)

Perfil	Ítems		
Tradicional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar un clima de entrenamiento donde todos sepan lo que tienen que hacer 2. Utilizar los medios y recursos materiales de eficacia probada para mi deporte 3. Tener jugadores que sigan fielmente mis instrucciones 4. Dirigir personalmente todo el proceso de entrenamiento 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Tener ayudantes que sigan fielmente mis instrucciones 6. Exponer a mis ayudantes exactamente lo que espero de ellos para que sigan mis instrucciones 7. Aplicar sólo métodos y técnicas de entrenamiento de eficacia reconocida 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Diseñar yo solo la planificación de todo el proceso de entrenamiento 9. Evaluar sólo a través de pruebas eficaces reconocida con la finalidad de controlar el rendimiento del equipo
Tecnológico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar los medios y recursos materiales de carácter tecnológico 2. Crear en los jugadores un ambiente favorable para la utilización de la tecnología en el entrenamiento 3. Tener jugadores que colaboren en las tareas que realizamos con instrumentos y aparatos tecnológicos 	<ol style="list-style-type: none"> 4.-Emplear tecnologías para la planificación, control y evaluación del entrenamiento 5. Tener ayudantes especialistas en el empleo de los instrumentos que los avances tecnológicos nos facilitan 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Evaluar el proceso de entrenamiento con la ayuda de instrumentos tecnológicos 7. Planificar el entrenamiento con el apoyo de la tecnología 8. Utilizar métodos y técnicas de entrenamiento con el apoyo de la tecnología
Innovador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Innovar y buscar novedades y alternativas en el proceso de entrenamiento 2. Tener jugadores que colaboren en las continuas alternativas novedosas que se les proponen 3. Permitir que mis ayudantes propongan cosas novedosas para el proceso de entrenamiento 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Innovar y buscar métodos y técnicas no habituales en mi deporte 5. Involucrar al jugador en un clima receptivo a las alternativas novedosas que se proponen 6. Innovar y experimentar en la planificación del entrenamiento 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Buscar y utilizar nuevos medios y recursos materiales para conducir el entrenamiento 8. Utilizar métodos alternativos y novedosos en la evaluación del proceso de entrenamiento
Colaborativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinar con mis ayudantes la forma con la que vamos a trabajar en los entrenamientos 2. Delegar funciones y responsabilidades en mis ayudantes 3. Coordinar con mis ayudantes, si los tuviera, la selección y utilización de medios y recursos materiales 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Delegar funciones en mis ayudantes, si los tuviera, y coordinar su trabajo 5. Evaluar el entrenamiento utilizando las estrategias de evaluación coordinadas con los ayudantes y especialistas que colaboran en el control del equipo 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Planificar coordinando las aportaciones de todo el cuerpo técnico 7. Canalizar a través de mis ayudantes, si los tuviera, mi relación con los deportistas 8. Fomentar un clima en el que los jugadores se comuniquen inicialmente a través de mis ayudantes.
Dialogador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dialogar con los jugadores para favorecer un buen ambiente en el grupo de entrenamiento 2. Fomentar en los jugadores un clima de trabajo adecuado a través de la conversación y el diálogo 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Utilizar el discurso y la palabra como un medio para conducir el entrenamiento 4. Utilizar el dialogo como medio de información para evaluar el proceso de entrenamiento 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Convencer a mis ayudantes a través del diálogo sobre el proceso de entrenamiento a seguir. 6. Hablar y convencer a los jugadores sobre la planificación del entrenamiento
Crítico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Provocar un clima de reflexión y análisis del trabajo realizado 2. Tener jugadores con actitud crítica y que analicen su trabajo y actitudes 3. Tener ayudantes que analicen y reflexionen sobre el proceso de entrenamiento 	<ol style="list-style-type: none"> 4.-Utilizar la evaluación para hacer un análisis crítico del proceso de entrenamiento 5. Analizar hasta el último detalle para eliminar todos los errores 6. Buscar los medios y recursos materiales que mejoren el entrenamiento y desechar los que no valgan 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Cuestionar las formas de entrenamiento, buscando métodos perfectos 8. Cuestionar críticamente el proceso de planificación seguido

Tal y como hemos visto hasta ahora, dentro de la investigación sobre las competencias del entrenador o entrenadora deportivo, se han identificado diferentes objetivos y perfiles de entrenadores y entrenadoras. Las investigaciones que tuvieron como referencia o meta a los entrenadores y entrenadoras en general, buscaron establecer un marco de competencias amplias y aplicables a diferentes disciplinas y niveles de

competición. Estos enfoques globales nos proporcionan una guía general para el desarrollo profesional y la mejora continua de su labor como entrenador o entrenadora en el ámbito deportivo.

Hemos visto un estudio que se enfocó en el entrenador o entrenadora de voleibol de élite, el cual se centró en competencias más especializadas y avanzadas que son cruciales para el éxito en entornos de alto nivel, donde la presión, la exigencia técnica y táctica, y la gestión de talento son elementos determinantes.

Además, algunos estudios han dirigido su mirada hacia el perfil más pedagógico y docente del entrenador o entrenadora. Estas investigaciones se enfocaron en competencias relacionadas con la enseñanza y el desarrollo integral de los deportistas, considerando aspectos como la motivación, la comunicación efectiva y la construcción de relaciones positivas con estos practicantes.

Asimismo, no podemos olvidar aquellos estudios que se concentraron en el entrenador de jóvenes en edad escolar. Estos se centraron en las competencias necesarias para trabajar con niños y niñas y adolescentes, considerando aspectos de desarrollo físico y emocional, así como la promoción de valores, inclusión y ética en la práctica deportiva.

Los estudios revisados nos arrojan luz sobre cómo las competencias del entrenador o entrenadora deportivo pueden variar en función de niveles de participación o contextos culturales. Sin embargo, cada enfoque tiene su importancia y aporta conocimientos importantes para el desarrollo y la mejora continua de la enseñanza y del entrenamiento del deporte. Al comprender, en algunos casos, las competencias específicas requeridas para cada contexto, se pueden diseñar programas de formación y capacitación más precisos y efectivos, lo que se traduce en un impacto positivo tanto en el desarrollo de los entrenadores y entrenadoras como en el rendimiento y bienestar de los deportistas que se guían y que se acompañan.

El proceso de convertirse en un entrenador o entrenadora es complejo y dinámico, involucrando múltiples aprendizajes y experiencias a lo largo de las diferentes etapas de formación. Según Nascimento (2002), este proceso no se limita a aplicar de manera mecánica habilidades pedagógicas, sino que implica una continua transformación y reconstrucción de estructuras complejas.

En resumen, las investigaciones revelan que existen competencias esenciales que deben adquirir los entrenadores y entrenadoras deportivos, como la planificación,

organización, administración, conducción y evaluación de las actividades de entrenamiento y competición, las cuales presentan similitudes con las competencias que debe poseer un profesor o profesora de Educación Física. La experiencia profesional y la supervisión de expertos durante la formación o el perfeccionamiento profesional también se destacan como elementos importantes para el desarrollo del entrenador o entrenadora deportivo. Por tanto, al diseñar programas de formación para entrenadores y entrenadoras, especialmente aquellos que trabajan con jóvenes en edad escolar, es crucial tener en cuenta las relaciones entre el modelo de formación de los profesores de Educación Física y el contexto de actuación, incluyendo políticas públicas, leyes y culturas que definen el marco de su labor.

Una vez realizada esta revisión de la literatura, también se pudo verificar que son prácticamente nulos los estudios que versan sobre las competencias específicas del entrenador o entrenadora de voleibol, especialmente, los que trabajan con deportistas en edad escolar. Aunque, al ser un deporte colectivo, comparte muchas similitudes con otros deportes, por otro lado, es un deporte que se diferencia en muchos elementos de su práctica, como se ha visto en el apartado “El voleibol, aspectos básicos para su enseñanza-aprendizaje”

3. Metodología y desarrollo de la investigación

3.1 Enfoque Metodológico

En esta investigación, entendemos que podemos acceder al objeto de estudio, las competencias de los entrenadores y las entrenadoras de voleibol, a partir de los sujetos y, concretamente, partir de sus percepciones personales. Cada individuo tiene una experiencia única y conocimientos respecto a la actuación profesional y serán estos elementos los que mediarán en las concepciones personales sobre el tema.

El paradigma científico se concibe como el modelo o teoría dominante, aceptado y compartido por la comunidad científica de una época determinada, a la hora de formular y orientar a los problemas (Kuhn, 2010). Desde la perspectiva de las ciencias sociales se suelen describir los siguientes tipos de paradigmas:

- Paradigma positivista: pretende explicar, controlar y predecir
- Paradigma interpretativo, hermenéutico o constructivista: pretende describir y comprender
- Paradigma sociocrítico o político: pretende describir y comprender para transformar

Esta investigación opta por un paradigma constructivista, donde la teoría surge de la práctica, en que:

- El centro de interés son las situaciones
- Permite comprender situaciones contextualizadas
- Permite atender la interacción de las personas
- El contexto estudiado está inmerso en otros contextos

Además, toma en consideración procesos no observables como actitudes, pensamientos y motivaciones (González-Arévalo y Lleixà, 2010).

Así pues, se entiende que no hay una única manera de entender y de ver al entrenador o entrenadora deportivo y que, además, debe ser estudiado de forma vinculada al contexto del que forma parte.

Se opta por este paradigma ya que se pretendió ir construyendo el conocimiento a partir de la interpretación inductiva del análisis de situaciones particulares y no a partir

de hipótesis previas (González-Arévalo y Lleixà, 2010). El conocimiento, que es relativo en este paradigma, se va conformando a partir de la construcción compartida de los sujetos, en este caso, surge del consenso interpretativo (Rincón et al., 1995).

Hablar de metodología significa expresar la coherencia o el sentido que se quiere dar a los métodos y el proceso de investigación que se piensa utilizar. En consonancia con los aspectos anteriores, para desarrollar esta investigación se hizo un abordaje al objeto de estudio desde una metodología mixta utilizando técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas. En la parte cualitativa se supone que todo no es tan regular, objetivo, medible y predecible sino la verdad se construye con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados (Sandín, 2003). Con esto se pretende decir también que este estudio considera que el sujeto y las fuentes a investigar y los resultados están en dependencia de los análisis del contenido de las fuentes de información, aunque se haga uso de métodos cuantitativos de análisis de datos para la toma de decisiones (Minayo y Deslandes, 2003).

De acuerdo con este marco metodológico, el estudio se estructura en dos etapas. La primera etapa, la etapa exploratoria, contribuyó para construir el estado del arte del tema y la definición del modelo teórico de análisis. La segunda etapa, la etapa descriptiva, apoyada en la primera, proporcionó los fundamentos para la elaboración del instrumento del estudio descriptivo del fenómeno objeto de esta tesis.

A continuación se describe como se desarrolló cada una de esas etapas.

3.2 Etapa exploratoria

Esta etapa consistió en la realización de una búsqueda bibliográfica y entrevistas a expertos. En conjunto con los referentes bibliográficos la salida de campo sirvió para identificar las competencias profesionales que deben tener los entrenadores y entrenadoras de voleibol que actúan con jugadores y jugadoras en edad escolar.

3.2.1 Búsqueda bibliográfica

Este apartado fundamentó la posterior puesta en práctica del proceso de investigación. Así, a lo largo de una averiguación bibliográfica se fueron recogiendo aportaciones teóricas, investigaciones y documentos que nos permitieron ser conocedores de la problemática que se pretendía estudiar.

Toda la búsqueda bibliográfica de este trabajo se basó en materiales impresos y en línea de libros, tesis, artículos científicos y documentos legales, delimitando su alcance con los siguientes criterios:

- Artículos científicos indexados en las principales bases de datos multidisciplinares y específicas de la materia de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte²¹, además de acervos de libros, tesis doctorales, tesinas y manuales.

- Materiales publicados a partir del año 2000, con excepción de obras anteriores que sean consideradas claves para la investigación.

- Palabras-clave que constaban en los Tesauro (o *thesaurus* o unitérminos)²² de las bases de datos y bibliotecas. Las palabras clave sugeridas o sus combinaciones para las búsquedas fueron las que siguen: Competencias básicas; competencias profesionales; formación profesional; formación del entrenador deportivo; cualificación profesional; desarrollo profesional; educación basada en competencias; deporte escolar; iniciación deportiva en deportes colectivos, entrenador deportivo, entrenador de voleibol, necesidades formativas.

- Se realizó la búsqueda en los idiomas español, catalán, portugués e inglés.

3.2.2 *Entrevista a expertos*

La selección de los participantes en esa fase representa una importante acción para la validez de la técnica y del estudio, debido a que no depende de una muestra estadísticamente representativa de la población, pero sí garantizando un grupo de expertos representante de la población de interés para el estudio, conforme nos direcciona la autora Martínez-Miguélez (2006). A continuación se describe las características determinantes para la participación de los expertos en el estudio y el criterioso proceso de selección y colaboración.

²¹ Base de datos como: SportDiscus (EBSCOhost), ERIC (ProQuest), DIALNET, SCIELO (Web of Science) y Google Académico.

²² En biblioteconomía y ciencias de la información, tesauro es una lista que contiene los términos empleados para representar los conceptos, temas o contenidos de los documentos, con el fin de efectuar una normalización terminológica que permita mejorar el canal de acceso y comunicación entre los usuarios y las Unidades de Información.

3.2.2.1 Los participantes de la fase exploratoria del estudio y su proceso de selección

Los participantes del estudio de la etapa exploratoria fueron entrenadores y entrenadoras de voleibol que ejercen su profesión en la comunidad autónoma de Cataluña, que deberían tener, como mínimo, el nivel I territorial de entrenador de voleibol y que, con las características que se describirá a continuación, fuese considerado experto en la modalidad de voleibol.

Se determinó para esta etapa la participación de aproximadamente ocho entrenadores y entrenadoras o hasta que se detectase el efecto “saturación”. La saturación de la información se refiere al momento en que, después de la realización de un número de entrevistas, grupos de discusión, etcétera. El material cualitativo deja de aportar datos nuevos. En ese instante, los investigadores/as pueden dejar de recoger información.

Con relación a la caracterización del proceso de selección de los participantes, la podemos establecer como intencional y, por lo tanto, no probabilística. Es intencional porque tiene el propósito de que los participantes presenten y reúnan características de interés al proyecto de investigación (*expertise*).

Para seleccionar los participantes para la entrevista se ha decidido formar un comité con cuatro colaboradores involucrados en la modalidad de diferentes instituciones y de diferentes sectores del voleibol. Se les pidió a estos colaboradores hacer, cada uno, una lista de hasta ocho entrenadores y entrenadoras de voleibol ejercientes en Cataluña, preguntándoles cuáles recomendarían para participar en un estudio sobre este colectivo. La característica que se les pidió que tuviesen dichos profesionales de su lista era que deberían ser conocedores en profundidad de la enseñanza/entrenamiento del voleibol.

Los colaboradores del comité formado para indicar los expertos a participar de esta etapa del estudio fueron:

- El director de Promociones y Eventos Deportivos del Instituto Barcelona Deportes del Ayuntamiento de Barcelona y también profesor de las asignaturas de atletismo y de voleibol en el Grado de CAFD de la Facultad PCEE-Blanquerna;
- El profesor de la asignatura de voleibol en el Grado de CAFD del INEFC-Barcelona
- Una árbitra nivel nacional de la Federación Catalana de Voleibol
- El director técnico de la Federación Catalana de Voleibol

Reunidas las propuestas obtuvimos una lista final con 25 nombres diferentes (teniendo en cuenta que algunos nombres fueron indicados más de una vez). A partir de la recepción de estos nombres, se utilizó los criterios indicados a continuación para ordenar los entrenadores y entrenadoras participantes de la 1ª etapa del estudio y así definir quienes participarían de las entrevistas:

- Experiencia profesional en la modalidad de voleibol
- Nivel de entrenador (titulación oficial para ejercer la modalidad)
- Comarca de actuación profesional actual
- Frecuencia con que fue citado por los colaboradores
- Representación histórica dentro de la modalidad

Una vez configurada la lista, se empezó a contactar por correo electrónico y/o por teléfono a los primeros entrenadores o entrenadoras de la lista.

En el contacto se explicaban los objetivos del estudio, preguntando el interés y la disponibilidad de participar en la entrevista, el tiempo de duración de la reunión, los beneficios de su participación, las opciones de fechas y el lugar de realización. Se les dio un período siete días para la respuesta, enviándoles, dos días antes de agotado este período, un recordatorio a los que no habían respondido.

En el caso de una respuesta negativa o no respuesta después del período de 7 días, se invitaba al siguiente experto de la lista, dándoles hasta cinco días para su decisión. Cuando tuvimos la aceptación de ocho entrenadores para participar de la investigación se iniciaron las entrevistas y luego se incluyó uno más por el interés que representaba para el estudio. Cuando finalizada la novena entrevista se detectó el efecto saturación, por lo que se decidió dar por terminada la fase de entrevistas.

De entre los 9 entrevistados había 8 hombres (89%) y una mujer (11%) con edad entre 29 y 68 años ($\bar{x}=45,1$) con un promedio de 28,8 años de experiencia (mín=11; máx=54). El 77,8% (n=7) se dedica integralmente al voleibol como directivo o directiva o entrenador o entrenadora. Sobre su formación académica, el 88,9% (n=8) tienen estudios universitarios, y, entre estos, 6 poseen al equivalente al grado de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. En relación con la acreditación federativa de la modalidad, el 66,7% (n=6) poseen título de entrenador o entrenadora internacional otorgado por la FIVB y el 33,3% (n=3) el Nivel III, correspondiente al título de entrenador o entrenadora nacional de la Real Federación Española de Voleibol (RFEVB).

La información más detallada acerca del perfil sociodemográfico de los participantes en esta etapa del estudio se encuentra en el siguiente capítulo.

3.2.2.2 *El diseño y la validación de la entrevista*

La entrevista semi-estructurada fue elaborada especialmente para el estudio a partir de la revisión de la literatura y validada por investigadores expertos en la temática según lo descrito por Polit-O'Hara y Hungler (2000).

La entrevista fue validada por un grupo formado por seis docentes universitarios relacionados con el área de las competencias en Educación Física y Deporte que tuvieron en cuenta los criterios de pertinencia y relevancia. Es decir, evaluaban si el ítem preguntaba lo que se pretendía saber para alcanzar el objetivo del estudio. También analizaron la claridad, que se refiere a la comprensión de las preguntas.

Para la validación, los expertos debían puntuar cada ítem de acuerdo con las escalas a continuación y podían hacer comentarios y observaciones por escrito sobre cada pregunta o la entrevista como un todo:

- Pertinencia/relevancia: 0 = nada relevante, 1 = poco relevante, 2 = Relevancia moderada, 3 = Relevante, 4 = totalmente relevante.
- Claridad: 0 = confuso, 1 = poco claro, 2 = claro, 3 = muy claro, 4 = Totalmente claro.

Las preguntas con resultados promedios bajos en la puntuación deberían ser eliminadas o modificadas. No hubo ningún ítem/pregunta de la entrevista que haya resultado en baja puntuación promedia en ninguno de los dos criterios de validación. Sin embargo, los comentarios fueron analizados y ponderados y realizados cambios teniéndolos en consideración.

Para analizar el nivel de concordancia entre las respuestas de los expertos se utilizó la prueba de chi-cuadrado ($p \leq 0,05$) y no se encontraron diferencias significativas entre evaluadores, considerando, por lo tanto, un grupo homogéneo en cuanto a jueces.

Una vez acabada la etapa de la validación por expertos sobre el contenido y la claridad de las preguntas y realizados los cambios sugeridos por los validadores, se inició el contacto con los participantes seleccionados para las entrevistas. La versión final de las preguntas semi-estructuradas de la entrevista, bien como el modelo del Consentimiento Informado se encuentran en el Apéndice E.

3.2.2.3 Procedimiento de recogida de datos: las entrevistas

Las entrevistas se realizaron entre el 15 y el 7 de marzo del 2015. Las fechas y el local eran fijados en común acuerdo entre cada entrevistado o entrevistada y la investigadora. Para la realización de las entrevistas, se utilizaron los siguientes cuidados y materiales:

- Una sala de reuniones u otro local indicado por el mismo entrevistado, con tamaño y confortabilidad apropiados para la realización de la entrevista. El local era sugerido por el entrevistado o entrevistada para garantizar que estuviera en local de su comodidad, siempre que fuera adecuado para una entrevista grabada.
- Dos grabadoras de voz (una principal, una de reserva)

La investigadora llegaba antes para preparar la sala y los materiales necesarios, testándolos y adecuándolos al espacio programado. En la hora prevista para empezar la entrevista, el participante recibía explicaciones e instrucciones sobre su participación e interacción y acto seguido debían de firmar un Consentimiento Informado.

La duración aproximada de cada entrevista fue de 50 minutos.

Una vez recopilado y tratado los contenidos de las entrevistas, se les envió a los participantes un informe sobre los principales resultados observados (Apéndice F).

3.2.2.4 Tratamiento de la información

El tratamiento de la información de las entrevistas se dio llevando a cabo los siguientes pasos:

- La transcripción literal de cada una de las grabaciones, guardándolas cada una en un documento identificado con un código para mantener el anonimato del participante
- La realización de una lectura general de todas las transcripciones para asimilar el conjunto de las informaciones en ellas contenidas
- Identificación de unidades de información, codificando y categorizando los trechos de las respuestas que lo representaban. Ésta se aplicó en función del análisis del contenido conforme a Bardin (2002). Según el autor, este análisis se da por la desmembración de unidades de texto en categorías, de acuerdo con las agrupaciones y reagrupaciones por significados

semánticos. La categorización es la operación de ordenación de los elementos constitutivos de las respuestas tras una analogía con criterios definidos previamente

- Utilización de la información relevante de los trechos de la información seleccionada para que sirviesen de ejemplo para la construcción del discurso investigativo, la presentación e interpretación de los resultados.

Para auxiliar esta categorización, se utilizaron los programas informáticos *Qualitative Solutions Research NUD*IST Vivo (QSR Nvivo)* versión 9.0 y *ATLAS.ti* versión 22.2.0. Ambos son herramientas empleadas para el análisis de datos cualitativos.

Los resultados de este análisis sirvieron para, juntamente con la revisión de literatura, generar una primera lista de las competencias que deben tener los buenos entrenadores y entrenadoras de voleibol que actúan con el deporte en edad escolar.

La información relevante encontrada en el proceso del análisis de las entrevistas se encuentra en el capítulo de resultados. En la selección de fragmentos de los participantes de las entrevistas, con el objetivo de ser más comprensible la unidad de discurso, se verá que en algunas ocasiones aparecen palabras o frases entre corchetes [...], que corresponden a intervenciones de la investigadora durante la entrevista con la intención de fomentar o aclarar algún aspecto. También sirve para describir al lector, la expresión de alguna emoción, gesto, soplo o pausa del entrevistado que ayudan a entender aquella parte de su discurso.

3.3 Etapa descriptiva

La etapa descriptiva dio continuidad al estudio apoyándose en la etapa exploratoria que proporcionó los fundamentos para la elaboración del instrumento de recogida de datos para esta etapa. En esta etapa se utilizaron principalmente técnicas de estudio cuantitativos, con una pequeña proporción de técnicas cualitativas.

3.3.1 Población y muestra

Forman parte del estudio entrenadores y entrenadoras de voleibol de todo el Estado español censados por la Real Federación Española de Voleibol (RFEVB) en la temporada 2018-2019. En dicha temporada se encontraban registrados 5.132 entrenadores de acuerdo con la estadística de licencias publicada anualmente por esa institución (RFEVB, 2019a).

La muestra se configuró con aquellos que participaron voluntariamente una vez se les haya explicado el objetivo de la investigación y el procedimiento sobre su participación y dieron su consentimiento y cumplían con las características descritas en la población del estudio.

Tanto en el caso de la recogida de datos utilizando el cuestionario impreso como en el caso de la recogida de datos del cuestionario en línea (véase 3.2.1 más adelante en Procedimientos de recogida de datos: el cuestionario), la muestra quedó caracterizada como del tipo no probabilístico intencional. Es intencional porque debido al enfoque metodológico escogido para el estudio se requería que las características determinadas en la población del estudio se quedasen representadas.

En el caso de la recogida presencial (cuestionario impreso) participaron los entrenadores y entrenadoras que estaban presentes en la competición y en los horarios de recogida de datos y se sintieron motivados en participar. En el caso del cuestionario en línea, participaron aquellos que, al recibir la invitación, se sintieron motivados en participar.

En el total, participaron del estudio 255 entrenadores y entrenadoras (68% de hombres y 31% de mujeres) entre 17 y 72 años ($\bar{x} = 34,5$ años; $s = 11,946$) de diversas comunidades autónomas del estado español.

En el capítulo de resultados se da a conocer más detalles de las características sociodemográfica de los participantes del estudio.

3.3.2 Diseño y validación del Cuestionario de valoración de las competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar

Tras el análisis de contenido de la etapa exploratoria, una vez identificadas las dimensiones y redactados los indicadores y finalmente las competencias, se elaboró el primer prototipo del cuestionario y se procedió su validación con la colaboración de expertos y de una prueba piloto. Estas dos acciones se encuentran detalladas en los epígrafes a continuación.

El cuestionario en su formato final, que se puede contemplar en Apéndice G y Apéndice H, comprendió de 98 cuestiones divididas en 6 apartados. En la Tabla 1 se muestra un resumen de la estructura del cuestionario.

Tabla 1

Componentes de la versión final del Cuestionario de valoración de las competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar

Apartado	Ítems
A) El Consentimiento Informado	1
B) Datos iniciales	1
C) Evaluación de las competencias profesionales:	(a+b)
(a) la valoración de la importancia y (b) la percepción del dominio	
I. Planificar Reflexivamente	12
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	12
III. Enseñanza de la modalidad	12
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	12
V. Liderazgo, comunicación y empatía	12
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	12
VII. Formación continuada	12
Pregunta abierta sobre las competencias de los entrenadores	1
D) La opinión sobre la formación de los entrenadores	2
E) Datos sociodemográficos	8
F) Sobre la participación en el estudio (recibir el informe final/ participar tarjeta regalo)	1
Total	98

La duración aproximada para responder el cuestionario fue entre 10 y 15 minutos. Para asegurar una mayor extensión en número de participantes, el cuestionario fue desarrollado en dos formatos similares, una versión impresa y una versión en línea. Para la versión en línea fue desarrollada una página *web* exclusiva para hospedar el cuestionario y el banco de datos²³.

La validación del cuestionario

La validez de contenido se determinó a través de la prueba de expertos descrita por Polit-O'Hara y Hungler (2000) y fue conformada por dos grupos distintos. Un grupo fue formado por siete docentes universitarios relacionados con el área de las competencias en Educación Física y Deporte, quienes evaluarán cada uno de los ítems del cuestionario teniendo en cuenta tres criterios: pertinencia, relevancia y claridad. Es decir, opinaban a través de una escala Likert si cada ítem evaluaba lo que se pretendía evaluar, la importancia de cada ítem para el objetivo del estudio y la claridad, que se refiere a la comprensión de las preguntas.

²³ Dirección web para la página web del cuestionario: <https://voleibol-competencias.com/>

El otro grupo de expertos fue conformado por cinco entrenadores y entrenadoras de diferentes niveles formativos académicos y acreditaciones federativas y diferentes experiencias en voleibol. Ellos evaluaron cada uno de los ítems del cuestionario teniendo en cuenta el criterio de claridad. Además, con la ayuda de uno de estos participantes, el que se consideraba el de mayor experiencia y representatividad en el área de voleibol, se hizo, conjuntamente a la investigadora, una revisión cualitativa de cada ítem, analizando en profundidad el vocabulario utilizado y la claridad de cada pregunta.

Para esta validación, los expertos de ambos los grupos debían puntuar cada ítem con las escalas a continuación:

- Pertinencia/relevancia: 1=nada relevante, 2=poco relevante, 3=Relevancia moderada, 4=Relevante, 5=totalmente relevante
- Claridad: 1=confuso, 2=poco claro, 3=claro, 4=muy claro, 5=Totalmente claro

Adicionalmente, se les permitía y se les motivaba hacer comentarios y observaciones por escrito sobre cada ítem del cuestionario o del cuestionario como un todo.

Las preguntas con resultados promedios bajos en la puntuación deberían ser eliminadas o modificadas, pero no hubo ningún ítem/pregunta del cuestionario resultado en baja puntuación promedio en ninguno de los dos grupos de expertos para los dos criterios de validación. Los comentarios recibidos fueron valorados y analizados. Una vez ponderados, se realizaron cambios en la estructura del cuestionario y en las preguntas, teniendo en consideración, al mismo tiempo, la valoración numérica recibida.

Para analizar el nivel de concordancia entre las respuestas de los expertos de ambos los grupos se utilizó la prueba de chi-cuadrado ($p \leq 0,05$) y como resultado no se encontraron diferencias estadísticas entre evaluadores. Con esta prueba se pudo considerar, por lo tanto, un grupo homogéneo en cuanto a jueces para la validación del instrumento.

Una vez acabada la etapa de la validación por los expertos sobre el contenido y la claridad de las preguntas de cuestionario, se realizó consultas a una asesora en estadística que hizo sus consideraciones teniendo en cuenta su especialidad. En virtud de sus recomendaciones, se realizaron algunos cambios (orden, cantidad de preguntas por ítem y tipología de respuesta). Finalmente, se hizo una revisión ortográfica del cuestionario por una especialista en lengua española.

Como resultado de estos procedimientos, se desarrolló una versión revisada del cuestionario que posteriormente se sometió a una prueba a través de un estudio piloto. Los detalles de esta acción se describen a continuación.

El estudio piloto

El estudio piloto es una prueba que se realiza antes del estudio en sí con una población parecida a la del estudio, para detectar y prevenir posibles fallos o problemas en el verdadero estudio. Aunque un estudio piloto no puede descartar todos los errores o posibles problemas, con él se reduce la probabilidad de esos, evitando en la investigación una pérdida de esfuerzo y tiempo. El estudio piloto de este estudio tenía cuatro objetivos:

- Verificar la confiabilidad (consistencia interna) del cuestionario
- Verificar el tiempo estimado para rellenar el cuestionario
- Testar la plataforma en línea creada para hospedar el cuestionario y el banco de datos
- Averiguar la motivación para responder el cuestionario

El cuestionario del estudio piloto se dividía en seis apartados, conforme se lista a continuación:

A) El Consentimiento Informado

B) Orientaciones para rellenar el cuestionario

C) (a) La valoración de importancia de las competencias profesionales y (b) la percepción sobre el dominio de estas competencias

D) Opinión sobre la formación de los entrenadores

E) Datos sociodemográficos

F) Sobre el cuestionario y la participación en el estudio

En el Apéndice I se puede visualizar el cuestionario del estudio piloto.

Recogida de datos del estudio piloto

Para llevar a cabo la recogida de datos del estudio piloto se contactó la Federación Catalana de Voleibol (FCVB) solicitando autorización para realizar esa acción con los entrenadores presentes en uno de sus *clinics*. En la hora acordada del día 14 de junio del 2019 la investigadora se presentó ante los participantes del *clinic*, les explicó el objetivo del estudio, les motivó a participar e indicó que la participación era voluntaria. Acto seguido, una vez se indicó el enlace y la contraseña para acceder al cuestionario piloto y

que tenían que aceptar el Consentimiento Informado antes de empezar a responder el cuestionario, la investigadora se retiró del ambiente temporalmente. Cuando todos habían acabado y cuando se dio la oportunidad, se indagó oralmente si alguien había tenido problemas para rellenarlo o cualquier otro comentario que quisiesen expresar. Los principales resultados de esta prueba piloto se describen a continuación.

Resultados del estudio piloto

Participaron 16 entrenadores y entrenadoras de voleibol (15 hombres, 1 mujer) de variados niveles de formación académica y específicas del voleibol, con edad entre 23 y 60 años.

Con relación a los objetivos planteados, pudimos obtener los siguientes resultados y conclusiones o acciones:

La confiabilidad (consistencia interna) del cuestionario: Tener confiabilidad significa que el cuestionario representa efectivamente y sin un gran sesgo, las opiniones de las personas y estas opiniones pueden reproducirse nuevamente con el mismo cuestionario, es decir, que las personas no responden aleatoriamente. Para verificar la consistencia interna del cuestionario piloto se utilizó la prueba Alpha de Cronbach y con ella se obtuvo valores entre 0,7 y 0,9, que son considerados buenos (tablas de resultados en el Apéndice J). Por lo tanto, con estos valores se ha considerado el cuestionario válido para el estudio cuanto a su confiabilidad.

Tiempo estimado para rellenar el cuestionario: el tiempo medio de dedicación al cuestionario fue de 15 minutos. Este resultado hizo detectar que el redactado y la organización de algunos apartados podrían ser mejorados para tornar el cuestionario más ágil de ser rellenado y tener el tiempo de respuesta medio más corto. Con relación a ese aspecto, se estudió formas de resumir las informaciones no básicas, como las orientaciones para responder el cuestionario y mejorar el orden de las preguntas del apartado F (datos sociodemográficos).

El funcionamiento de la plataforma en línea creada para hospedar el cuestionario: los participantes del estudio piloto utilizaron ordenadores, tabletas y móviles y no relataron problemas para acceder y rellenar el instrumento. También el banco de datos donde se almacenaban las respuestas funcionó correctamente.

La motivación para responder el cuestionario: en uno de los apartados del cuestionario se les preguntó cuál el nivel de motivación tenían al terminar de responderlo:

100% de los participantes del estudio piloto respondió que se encontraba entre “moderadamente motivado” (56,3%) o “bastante motivado” (43,8%). Ningún participante contestó “nada motivado”. También se les preguntó, si en la hipótesis que estuviesen participando de un sorteo de una tarjeta regalo en una tienda de material deportivo, si se sentirían más motivados en participar del estudio. 37,5% respondió que “sí”, 37,5% respondió que “no” y 22,5% respondió que les era indiferente. En ese caso se decidió mantener la propuesta de que los participantes que así desearan pudiesen participar en el sorteo de la tarjeta regalo. Se les preguntó también en ese apartado si les había motivado responderlo sabiendo que al final tendrían un gráfico resumiendo su dominio e importancia de esas competencias. 68,8% respondió que “sí”, 6,3% respondió que “no” y 25% respondió “indiferente”, por lo que se mantuvo la configuración de que al acabar de responder el cuestionario se les generaría un gráfico comparativo entre la valoración de la importancia de las competencias y su dominio percibido.

Una vez acabado su administración, analizado el estudio piloto y realizado las modificaciones que se consideraron pertinentes para mejorar la organización y la facilidad de lectura y respuesta del cuestionario, se elaboró su versión final y se iniciaron los procedimientos para la recogida de datos del cuestionario definitivo, que se describe en el apartado a continuación.

3.3.3 Procedimientos de recogida de datos: el cuestionario

Pretendiendo asegurar una muestra representativa de la población del estudio, se organizó la recogida de datos en dos momentos. El primer momento fue realizado con el cuestionario en formato impreso y el segundo momento con el cuestionario en formato en línea. Se describen a continuación, la recogida de datos en estos dos momentos.

3.3.3.1 La recogida de datos presencial

La recogida de datos mediante el cuestionario impreso se llevó a cabo durante la Copa España de Voleibol 2019, celebrada en Valladolid, del 27 al 30 de diciembre de 2019. Después de establecer contacto con la RFEVB, la institución encargada de la organización del evento, y recibir confirmación para llevar a cabo el estudio durante el evento, la investigadora estuvo presente en los diversos pabellones donde se llevaban a cabo los partidos, en un horario aproximado de 10:00 a 19:00 horas.

Los entrenadores y entrenadoras que se encontraban en las arquibancadas y no estaban actuando en aquel momento en sus partidos fueron abordados y se les invitó a participar en el estudio. Se les explicaron los objetivos de la investigación y se les entregó el Consentimiento Informado que debían leer antes de comenzar a responder el cuestionario. Una vez completado el cuestionario, lo devolvían a la investigadora junto con el Consentimiento Informado debidamente firmado. Los entrenadores y entrenadoras requerían aproximadamente entre 10 y 15 minutos para completar el cuestionario. Si lo necesitaban, se les proporcionaba una tablilla sujetapapeles y un bolígrafo. Durante esta fase, se obtuvieron un total de 114 cuestionarios válidos.

Como se mencionó anteriormente, con el objetivo de ampliar la participación de entrenadores en el estudio, se llevó a cabo una segunda fase de recopilación de datos, en esta ocasión utilizando el cuestionario en línea.

3.3.3.2 La recogida de datos en línea²⁴

Para esa etapa se realizaron diferentes estrategias de difusión del cuestionario entre el enero y el mayo del 2020. Los participantes que recibían la carta de invitación eran orientados a que, si ya hubiesen contestado el cuestionario impreso, no deberían responder otra vez la versión en línea.

Las diferentes acciones realizadas para la difusión del cuestionario se describen a continuación:

- Contacto con la RFVB: solicitud de corroboración en el estudio y que animasen a las federaciones autonómicas a colaboraren con la difusión del cuestionario.
- Correo-electrónico a cada Federación Autonómica: solicitud de difusión del cuestionario a los entrenadores y entrenadoras afiliados. Se esperó el plazo de 14 días para revisar la cantidad de participantes y como el número no era suficiente, se pasó a la próxima estrategia.
- Correo-electrónico y/o mensajes por redes sociales a todos los clubes y otras instituciones de voleibol/sección de voleibol del Estado español: solicitud de difusión del cuestionario a los entrenadores entrenadoras afiliados. Se esperó el plazo de más 14 días para revisar la cantidad de participantes y como el

²⁴Dirección web para el cuestionario en línea: <https://voleibol-competencias.com/cuestionario/>

número no era suficiente, se pasó a la próxima estrategia.

- Mensajes o correos-electrónicos a los contactos personales de la investigadora: difusión del cuestionario y solicitud de hacerlo extensivo a sus contactos. Se esperó el plazo de 7 días para revisar la cantidad de participantes y como el número no era suficiente, se pasó a la próxima estrategia.
- Promoción en las redes sociales (Twitter y Facebook): difusión del cuestionario. Se mantuvo con publicaciones recordatorias hasta el final del periodo de recogida de datos. En el plazo de 30 días de la 1ª difusión, se revisó la cantidad de participantes y como el número no era suficiente, se pasó a la próxima estrategia.
- Correo-electrónico recordatorio a las Federaciones Autonómicas y provinciales (si fuera el caso): nueva solicitud de difusión del cuestionario a los entrenadores y entrenadoras afiliados.

Al concluir el cuestionario, se les ofrecía a los participantes la oportunidad de recibir el informe final del estudio y si así lo deseaban debían proporcionar una dirección de correo electrónico. Finalmente, al pulsar el botón para enviar las respuestas, la página *web* generaba automáticamente un gráfico. Este gráfico, que podía ser guardado por el participante, relacionaba sus valoraciones de la importancia y la del dominio respecto a las competencias profesionales del estudio. Esto permitía a los participantes obtener retroalimentación instantánea acerca de sus propias valoraciones²⁵. En el Apéndice K se presenta un ejemplo de gráfico que los participantes del estudio recibían al completar el cuestionario.

Una vez agotado el periodo de recogida de datos, se la dio por finalizada y en los días posteriores se realizó el sorteo de la tarjeta regalo entre los que indicaron querer participar. Se consideraron todas las respuestas de los cuestionarios que se hayan rellenado dentro de este plazo y se consideraron válidos para el estudio. Se registró un total de 141 cuestionarios válidos en esta etapa.

En la Tabla 2 se puede visualizar el resumen de las etapas y cantidad de cuestionarios válidos respondidos y el error muestral.

²⁵Los participantes que completaron el formato impreso recibieron el gráfico posteriormente, una vez que sus respuestas fueron transferidas al formato en línea.

Tabla 2

Resumen del proceso de recogida de datos de la fase descriptiva

Instrumento	Periodo de realización	Cuestionarios válidos	Margen de error muestral²⁶
Cuestionario impreso	Del 27/12/2019 al 30/12/2019	114	-
Cuestionario en línea	Del 30/01/2020 al 31/05/ 2020	141	-
Total	27/12/2019 al 31/05/2020	255	5,9% (error tipo II)

3.3.4 Tratamiento de la información

Los cuestionarios de la versión impresa fueron introducidos por la investigadora a la versión en línea, haciendo con que los datos de las dos versiones estuviesen registrados en el mismo y único banco de datos. El banco de datos se quedaba disponible en una hoja de cálculos una vez descargado. Finalmente, esta hoja de cálculos fue exportada al programa informático de análisis estadístico *Statiscal Package for the Social Science* (SPSS) para Windows/Mac versiones 25.0 a 27.0 para el auxilio en el tratamiento de la información.

Antes de medir el nivel de concordancia entre las respuestas del cuestionario se comprobó la normalidad de los datos para la toma de decisión sobre la prueba inferencial deberían ser para datos paramétricos o no paramétricos. El análisis de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov resultó en datos de distribución libre ($p < 0,001$), por lo que se ha decidido utilizar pruebas estadísticas inferenciales no paramétricas. El resultado de la prueba de normalidad se encuentra en el Apéndice L.

Sobre la confiabilidad (consistencia interna) del cuestionario, los resultados de la prueba Alpha de Cronbach resultó en valores entre 0,7 y 0,9, que son considerados buenos (tablas de resultados en el Apéndice M). Por lo tanto, con estos valores se ha considerado el cuestionario válido para el estudio cuanto a su confiabilidad.

Con relación al tratamiento de los datos perdidos (respuestas en blanco) de las variables relacionadas con la valoración de la importancia y la del dominio de las competencias profesionales, se realizó el procedimiento de “imputación de datos” (Demirtas, 2018; Espíritu Santo y Daniel, 2017). El procedimiento consta de completar las respuestas perdidas con valores sustitutos razonables, en función de la distribución de la variable bajo análisis. Debido a los datos de este estudio presentaren una distribución libre (no normales), se optó por

²⁶ Error tipo I - Hasta 5%; Error tipo II - entre el 5% y el 20%

imputar datos a partir de la mediana del conjunto de variables. Los resultados de esta imputación se encuentran en el Apéndice N.

Adicionalmente se realizó el análisis factorial exploratorio (AFE), tanto de la escala de valoración de la importancia como la escala de valoración del dominio. Este análisis es usado para tratar de descubrir la estructura interna de un número relativamente grande de variables, intentando identificar si las preguntas de un cuestionario, como es el caso de esta investigación, se agrupan bajo alguna característica. Este análisis procura identificar grupos de variables (factores) en las respuestas del cuestionario que tengan un significado común a los encuestados y así reducir el número de dimensiones y facilitar y explicar los resultados.

En el caso de la escala de valoración de la importancia (42 competencias profesionales distribuidas en 7 dimensiones), el AFE no produjo factores significativos dando los resultados por no conclusivos. Se pudo observar que hubo poca varianza entre las respuestas de los participantes, por lo que puede ser una de las razones de estos resultados. Aunque el análisis factorial ha sido el proceso más frecuentemente utilizado para identificar cuántos y qué factores evalúa el instrumento, así como para determinar qué elementos están asociados con cada factor, por sí solo no puede revelar la verdadera estructura del constructo. Se requiere una reflexión teórica sobre el constructo para ello. De este modo, en la presentación de los resultados relativos a esta escala se preservó su formato teórico original con las 7 dimensiones (consultar Apéndice O).

En el caso de la escala de la valoración del dominio (42 competencias profesionales distribuidas en 7 dimensiones), esta hubo mayor varianza de las respuestas de los encuestados y el resultado del análisis factorial pudo determinar 4 factores (dimensiones). Si bien el AFE es una técnica útil para explorar las relaciones entre las variables latentes de un conjunto de datos, en este caso, los resultados del AFE no eran relevantes para los objetivos específicos de nuestro estudio. Por lo que, en este caso, se decidió no incluir los resultados del AFE en el informe y se optó preservar el formato teórico original de la escala, conforme se puede visualizar en el Apéndice O.

Otra cuestión relacionada al tratamiento de los datos es que se ha querido agrupar las comunidades autónomas que tuvieron participantes en el estudio, por sus características competitivas similares para poder confrontar asociaciones de esta variable con los diversos resultados del estudio.

Se admite que hay diferentes maneras para interpretar “características competitivas”. Sin embargo, tal y como se hace con el medallero olímpico, es común medir el rendimiento de un país teniendo en cuenta no solamente el resultado en números absolutos de medallas

publicado por el Comité Olímpico Internacional, pero también dividiendo el número de medallas de oro o medallas totales por la población del país e, incluso a veces, añadiendo, además, el PIB de la nación (Ruiz-del-Pozo, 2016; Schwartz, 2021; Sojo y Muñoz, 2021).

Basado sobre esta idea, para este estudio se ha creado un índice de rendimiento otorgando, a las comunidades autónomas que tuvieron participantes en el estudio, un indicador calculado a partir del cociente del número de licencias de jugadores y jugadoras y su resultado en el Campeonato de España en la temporada 18/19. A partir de este procedimiento se ha establecido 4 grupos de comunidades autónomas organizados en cuartiles indicando, por tanto, cuales presentaron mayor o menor rendimiento por licencia de jugadores y jugadoras. El resultado de este proceso se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3

Índice de rendimiento de las comunidades autónomas en el campeonato de España temporada 2018-2019, ordenadas de mayor a menor índice

CCAA ^a	Número de licencias de deportistas	Puntuación Campeonato España ^b	Índice de rendimiento ^c	Grupo de rendimiento ^d
Aragón	548	1,06	1,94	Grupo 1 - Muy poco eficiente
La Rioja	408	7,73	1,84	
País Vasco	299	0,00	11,24	
Andalucía	3894	15,09	3,87	Grupo 2 - Poco eficiente
Extremadura	1788	0,00	3,65	
Galicia	3075	6,52	3,35	
Madrid, Com.	4528	0,75	2,54	
Cataluña	8057	16,46	2,04	
Valenciana, Com.	2949	0,00	4,19	Grupo 3 - Eficiente
Murcia, Región	1611	0,08	3,92	
Asturias, Princ.	1552	6,08	3,92	
Cantabria	214	2,41	11,24	Grupo 4 - Muy eficiente
Castilla-La Mancha	774	7,66	9,90	
Castilla y León	971	4,82	4,96	
Canarias	2220	9,78	4,41	
Islas Baleares	1791	10,29	4,31	

Notas:

^aMelilla, Ceuta y Navarra se excluyeron del cálculo debido a la falta de participantes en el estudio de estas localidades.

^bPuntuación obtenida al sumar los resultados normalizados²⁷ de todas las categorías de cada comunidad autónoma.

^cÍndice obtenido del cociente entre el número de licencias de jugadores y jugadoras y la puntuación obtenida en el Campeonato de España, normalizados a millar.

^dLa división en cuartiles se realizó de acuerdo con el índice de rendimiento.

²⁷ Resultados normalizados: se realizó un ajuste en la posición relativa dentro del campeonato. La puntuación del ranking ha sido invertida, lo que significa que el equipo que estaba en la última posición (posición 32) recibió una puntuación de 1, mientras que el equipo en la primera posición (posición 1) obtuvo una puntuación de 32. Para asegurar una comparación equitativa entre las categorías que variaron en tamaño entre 23 y 32 equipos participantes, esta puntuación ajustada se dividió por el número de equipos en cada categoría. Adicionalmente, el coeficiente final fue multiplicado por mil para mejorar la legibilidad del número.

Para el análisis de las variables cuantitativas, se emplearon técnicas estadísticas descriptivas, que incluyeron frecuencias, medidas de tendencia central, varianza, así como valores máximos y mínimos. Además, se aplicaron métodos inferenciales, como el análisis de varianza y correlaciones. Finalmente, se hicieron análisis del tamaño del efecto (TE) de los resultados inferenciales.

En el caso del análisis de la varianza para las variables nominales dicotómicas, se utilizó la prueba de Mann-Whitney. Para las variables nominales u ordinales policotómicas, se empleó la prueba de Kruskal-Wallis, con la inclusión de un análisis Post Hoc cuando resultó necesario. En la comparación de frecuencias, se aplicó la prueba de chi cuadrado, utilizando la exacta de Fisher en casos de tamaños muestrales reducidos. Ya para investigar la relación que incluían variables escalares, se recurrió a la correlación de Spearman.

En el cálculo del tamaño del efecto (TE) en las correlaciones, se considera que el mismo coeficiente rho de Spearman ya proporciona información sobre la magnitud del tamaño del efecto. Por otro lado, en el análisis comparativos se empleó el coeficiente de g de Hedge, el V de Cramer o el la prueba phi (ϕ), en función de la naturaleza de las variables evaluadas.

Para todas las pruebas inferenciales fue adoptado el intervalo de confianza del 95% ($p \leq 0,05$)²⁸.

En el capítulo de los resultados, se puede observar que en ciertos momentos se presentan tanto los resultados descriptivos como los inferenciales en la misma tabla.

²⁸ En el proceso de redacción de los resultados, se tomó conscientemente la decisión de utilizar el término "diferencia estadística" en lugar del término más comúnmente empleado "diferencia significativa". Esta elección se fundamenta en los argumentos de Espírito-Santo y Daniel (2015, 2017, 2018) las cuales defienden la perspectiva de que la diferencia entre las medias de los dos grupos que carece de significancia estadística no implica que 'no hay diferencia', sino más bien la de evidencia para refutar la hipótesis nula de que sostiene la inexistencia de diferencias. Según Espírito-Santo y Daniel (2015) "es importante no confundir la significancia estadística con la significancia clínica o científica. Un valor de "p" más bajo no garantiza que la mejora sea grande o importante". En línea con esta premisa, Kline (2004) como citado en Espírito-Santo y Daniel (2015 p. 5) sugiere que se elimine la palabra "significativa" en favor de "estadística". Por lo tanto, las afirmaciones que originalmente se presentaban como "Hubo una mejora significativa en el funcionamiento cognitivo" deben reformularse como "Hubo una mejora estadística en el funcionamiento cognitivo". Este redactado busca ofrecer al lector una mayor flexibilidad y comprensión al evaluar los resultados, al mismo tiempo que se mantiene la rigurosidad en la presentación y análisis de los resultados.

Cuando esto ocurre, los resultados descriptivos se destacan en primer plano, mientras que los resultados inferenciales se presentan en un formato más discreto. Además, al investigar la asociación, por ejemplo, entre una variable escalar, como el índice de rendimiento o los años de experiencia como entrenador o entrenadora, y otra variable nominal, como son las competencias profesionales, es posible que la variable escalar se visualice en formato categórico en la tabla, con una mención más sutil sobre el resultado inferencial, con el objetivo de simplificar la presentación de estos hallazgos. Sin embargo, es importante destacar que las pruebas estadísticas se llevan a cabo utilizando la variable en su verdadera naturaleza.

En la Figura 68, se muestra un resumen de la categorización, unidades de medida de las variables del estudio y las pruebas estadísticas inferenciales utilizadas.

Figura 68

Categorización y tratamiento estadístico de las variables del estudio

Variable/Clasificación	Unidad/Categorías	Descripción/Justificante	Pruebas estadísticas inferenciales
Sexo ▪ Dicotómica	Hombre Mujer No informado*	*Se excluyó de los análisis	Chi-cuadrado de Pearson U de Mann-Whitney
Edad ▪ Escalar	Años		Correlación de Spearman
Edad (categórica) ▪ Categórica ordinal	< 18 18- 21 22- 40 41- 60 > 60	Etapas del desarrollo humano y escolar < 18 (adolescencia; secundaria) 18- 21 (adolescencia; pre universitaria) 22- 40 (adulto joven) 41- 60 (adulto) > 60 (adulto; salida profesional)	H de Kruskal Wallis post-hoc
CCAA/Índice de rendimiento ▪ Escalar	Índice numérico	Crear un índice de éxito Razón entre licencias de jugadores/as de la CCAA y el resultado en el Campeonato de España	Correlación de Spearman
CCAA/Índice de rendimiento ▪ Categórica ordinal	Grupo 1 Muy poco eficiente Grupo 2 Poco eficiente Grupo 3 Eficiente Grupo 4 Muy eficiente	Agrupar CCAA con características similares 4 cuartiles – índice de rendimiento	H de Kruskal Wallis post-hoc
Acreditación federativa Categórica ordinal	Sin acreditación/Minivolley Nivel I Nivel II Nivel III Internacional (todos)	Federación acreditativa estándar	H de Kruskal Wallis post-hoc
Niveles educativos ▪ Categórica ordinal	Educación básica: primaria y secundaria/Bachillerato Formación Profesional (Grado medio, Grado superior) Universitaria (grados, posgrados, máster, doctorado)	Agrupar formación por etapas educativas	H de Kruskal Wallis post-hoc
Ámbito de formación académica ▪ Dicotómica	Ámbitos AF, EF DEP (se agrupan las formaciones deportivas: FP; universitarias: grados CAFD/Mención EF, y posgrados: máster, doctorado) Otros ámbitos (se agrupan educación básica: primaria y secundaria/Bachillerato; FP; universitarias (y grados, posgrados, máster, doctorado)	Agrupar formación por ámbitos académicos	U de Mann-Whitney
Experiencia general modalidad ▪ Escalar	Años	Todas las experiencias con la modalidad hacen parte de la formación: deportista, árbitro/a, directivo/a, entrenador/a	Correlación de Spearman
Experiencia general modalidad ▪ Categórica ordinal	0- 3 4- 6 7- 25 26- 35 36- 53	Agrupar por ciclos profesionales (Huberman, 1999) Inicio/Entrada (0-3 años) Estabilización (4-6 años) Diversificación (7-25 años) Serenidad (26-35 años) Desvinculación (> 35 años)	H de Kruskal Wallis post-hoc
Experiencia entrenador/a de voleibol en edad escolar ▪ Escalar	Años		Correlación de Spearman
Experiencia entrenador/a de voleibol en edad escolar ▪ Categórica ordinal	0-5 5- 15 15- 30 30- 45	Agrupar por rangos de experiencias de ciclos de aprox. 15 años. El 1r ciclo está subdividido en un de 5 y otro de 10 años.	H de Kruskal Wallis post-hoc

Con el fin de analizar y comparar los resultados de la evaluación de las dimensiones de competencias profesionales, se realiza la suma de las puntuaciones de las 6 competencias profesionales que componen cada una. Por tanto, las puntuaciones de las dimensiones competenciales varían en un rango de 6 puntos (cuando todas las competencias reciben el valor mínimo de 1) a 30 puntos (cuando todas las competencias reciben el valor máximo de 5).

En el caso de las preguntas abiertas del cuestionario, las respuestas se analizaron con los mismos procedimientos descritos en la etapa exploratoria para los datos cualitativos (véase epígrafe 2.3.1 Tratamiento de la información, p. 189).

3.4 Procedimientos Éticos

En la recogida de datos se observaron los procedimientos éticos determinados por el Comité de Ética de la Universidad de Barcelona. Esta investigación fue aprobada por ese comité el 14 de noviembre del 2019.

El diseño de la investigación y su implementación se sometieron a los preceptos de la ética en la investigación y del compromiso moral de la investigadora, como se describe mejor a continuación.

- El interés científico y social de lo investigado
- La validez científica
- La razón riesgo - beneficio favorable
- El Consentimiento Informado
- El respeto por los participantes
- La evaluación independiente
- La selección equitativa de los sujetos

También se plantearon los criterios éticos de la investigación como son la negociación, la colaboración, la confidencialidad, la imparcialidad, la equidad y el compromiso con el conocimiento y la presentación de los resultados a los participantes del estudio. A continuación, se describen con más profundidad cada criterio.

- Negociación entre los participantes sobre los objetivos de la investigación, los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de las conclusiones
- Colaboración entre los participantes, atendiendo a que la persona pueda

- decidir libremente si quiere participar o no en la investigación
- Confidencialidad de los datos obtenidos de los participantes para ser usados sólo por la doctoranda y para fines de esta investigación
 - Imparcialidad sobre los puntos de vista y opiniones diferentes y percepciones de la realidad
 - Equidad, entendida como que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, y que colectivos e individuos reciban un trato justo y que existan canales de réplica y discusión de los informes
 - Compromiso con el conocimiento, es decir, asumir la responsabilidad individual y colectiva de indagar hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que provocan el desarrollo de lo estudiado
 - Presentación de los resultados a los participantes del estudio: Los participantes identificados (entrevistados) recibieron un informe que resumía los hallazgos encontrados en virtud de su participación. Por otro lado, los participantes anónimos (que completaron el cuestionario) obtuvieron un gráfico instantáneamente al completar el cuestionario, que ilustraba los resultados de sus respuestas en relación a las escalas de importancia y dominio. Además, aquellos que expresaron interés en ser informados, reciben el informe completo con los resultados del estudio²⁹
 - Complementariamente, se han buscado líneas que ampliaran el conocimiento para la comunidad científica relativas a temáticas similares a las de esta investigación relativas a los profesionales del deporte

A todos los participantes de las muestras de las dos fases de la investigación se les informó de las características y condiciones de la investigación y también se les pidió que diesen el visto bueno y Consentimiento Informado específico para este estudio.

La elección de la temática y el objeto de estudio, así como la metodología empleada en busca del presente estudio incorporaron el compromiso ético con relación a los

²⁹ <https://voleibol-competencias.com/info/>

participantes, los diferentes agentes integrantes del deporte (voleibol) y la comunidad científica.

El compromiso, desde el primer momento, tiene la voluntad de identificar las competencias profesionales y las necesidades formativas de los entrenadores y las entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar como herramienta de mejora y avance en la definición de lo que se considera como buen profesional de la enseñanza y entrenamiento de este deporte, así como una invitación futura optimizar la futura formación de este colectivo en base a las propias competencias descritas.

Durante el proceso de investigación, se atendieron las dudas de los participantes referentes al desarrollo de la investigación a nivel de canal de comunicación de los resultados, de la cumplimentación del cuestionario, entre otros.

Las respuestas de los cuestionarios respondidos en línea tuvieron sus respuestas automáticamente registradas en una hoja de cálculo y a los que respondieron en formato impreso tuvieron sus respuestas trasladadas al formato en línea, formando un único banco de datos, el cual solamente la investigadora tuvo acceso.

A los que aceptaron participar del estudio se les pidió un Consentimiento Informado, según los procedimientos éticos en investigaciones en seres humanos (Apéndice G y Apéndice H).

4. Resultados

En este capítulo, se exponen los resultados de las dos fases de investigación de este estudio: la fase exploratoria en la que participaron entrenadores y entrenadoras de Cataluña expertos en voleibol, quienes, junto con la búsqueda bibliográfica contribuyeron a que se generase una lista de competencias profesionales. Luego, se presentan los resultados de la fase descriptiva, correspondiente al análisis de la valoración de la importancia y la del dominio de estas competencias profesionales, realizados por entrenadores y entrenadoras de toda España. También se analiza el perfil sociodemográfico y su relación con la valoración de ambas escalas. Finalmente, se recopila la opinión de los participantes en relación con la formación de este colectivo profesional.

4.1 Fase exploratoria: resultados del análisis de las entrevistas

En este apartado presentamos los resultados del proceso de identificación de las competencias profesionales que deben poseer los entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar. Aquí se incluye el análisis de las entrevistas a personas que, por su labor profesional, se consideran referentes del voleibol catalán, y que contribuyeron a la elaboración de un listado de competencias profesionales que fueron, consecuentemente, utilizadas en la segunda fase del estudio.

El epígrafe comienza presentando las principales características sociodemográficas de los entrevistados, seguido de los resultados de las aportaciones sobre el conjunto de competencias profesionales que consideraron relevantes.

4.1.1 Características sociodemográficas de los participantes

En esta fase del estudio participaron 8 entrenadores (89%) y 1 entrenadora (11%), que tienen entre 29 y 68 años ($x=45,1$; $s=11,8$) y con el promedio de 28,8 años de experiencia general con el voleibol³⁰ (mín=11; máx=54, $s=15,6$) (Tabla 4).

³⁰ Incluye todas las experiencias con la modalidad: jugador/a, árbitro/a, directivo/a, etc.

Tabla 4

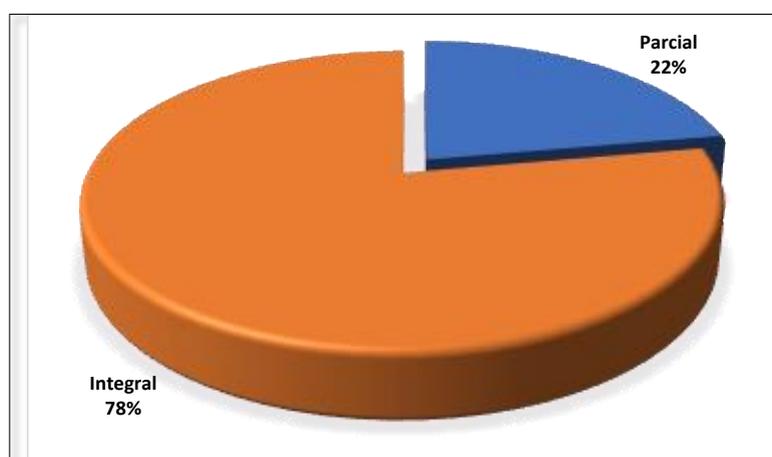
Edad y tiempo de experiencia en el voleibol de los participantes de la fase exploratoria

	Mín	Máx	\bar{x}	s
Edad	29	68	45,1	11,8
Tiempo de experiencia (años)	11	54	28,8	15,6

La amplia mayoría de los participantes, el 77,8% (n=7), se dedica integralmente a la modalidad como entrenador o entrenadora, directiva o directivo, coordinador o coordinadora técnicos, entre otros.

Figura 69

Régimen de dedicación a la modalidad de voleibol de los participantes de la fase exploratoria



Con relación a la formación acreditativa federativa, la mayoría posee nivel internacional de la FIVB (66,7%, n=6) y los demás el nivel III de entrenador o entrenadora nacional (33,3%, n=3), certificado por la RFEVB, como se puede observar en la Tabla 5.

Tabla 5

Formación acreditativa federativa de los participantes de la fase exploratoria

Acreditación federativa		n	%
Nivel Nacional	Nivel III	3	33,3
	Subtotal	3	33,3
Nivel Internacional	Nivel I	1	11,1
	Nivel IV	5	55,6
	Subtotal	6	66,7
Total		9	100,0

En lo que concierne a la formación académica, el 66,7% (n=6) poseen estudios universitarios en el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física, Educación y el Deporte, el 22,2% (n=2) tienen estudios universitarios en otros ámbitos y uno (11,1%) tiene Educación Profesional en otros ámbitos (véase Tabla 6).

Tabla 6

Ámbitos de formación académica y niveles educativos de los participantes de la fase exploratoria

Ámbito de formación académica y niveles educativos		n	%
AF, EF y DEP	Universitario	6	66,7
	Subtotal	6	66,7
Otros	Formación Profesional	1	11,1
	Universitario	2	22,2
	Subtotal	3	33,3
Total		9	100,0

4.1.2 La identificación de las competencias profesionales

Es importante destacar que la identificación y redacción de las competencias no se completó únicamente con el análisis de las entrevistas y la revisión de la literatura, que condujo a la creación del cuestionario a ser administrado posteriormente.

Estas evidencias, sumadas a las encontradas en la literatura y experiencia profesional de la investigadora, fueron forjando, por un lado, una lista de competencias profesionales y, por otro lado, agrupamientos de competencias profesionales por el sentido de estas y por compartir bases conceptuales comunes. Siguiendo a Quivy y Carnephoudt (2005) denominamos a dichos agrupamientos dimensiones competenciales.

Además, después de que los entrenadores y entrenadoras de todo el estado español respondieron al cuestionario en la segunda fase del estudio, se tuvieron en cuenta sus sugerencias y aportaciones sobre otras competencias que no se encontraban en el listado original.

Sin embargo, por ahora, se presentan los resultados de la lectura general de las transcripciones de las entrevistas, cuyo posterior análisis de la categorización de sus respuestas produjeron los indicios de cuáles podrían ser las dimensiones y competencias profesionales de los entrenadores y entrenadoras implicados en el deporte en edad escolar.

Como manera organizativa de presentación de los resultados, se repasará cada dimensión que agrupa las competencias profesionales identificadas y cuando se considere

oportuno, se pondrá en relieve el habla del entrevistado o entrevistada como evidencia de este proceso. El autor o autora de los fragmentos seleccionados serán identificados por medio de un código para asegurar un lenguaje inclusivo cuanto al género y a la vez mantener su anonimato. A los participantes se identificarán como “entren. 1”, “entren. 2” y así sucesivamente hasta el “entren. 9”.

Durante todo el texto se evitará el uso de género para no destacar a ningún miembro del colectivo que forma parte de este grupo de expertos. En su lugar, se utilizará un lenguaje inclusivo, neutro o paritario que abarque a todas las personas que participaron del estudio.

Las entrevistas: evidencias de su contribución para la identificación de las competencias profesionales.

En esta sección se expone el análisis de las entrevistas a estas personas expertas, presentando fragmentos de sus reflexiones como evidencias de su contribución para la identificación de las competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar para el presente estudio.

La planificación reflexiva

La dimensión “Planificación Reflexiva” reunió las ideas alrededor del proceso de la programación (temporada, macrociclo, general) y específica (semana, sesión, mesociclo, microciclo). Luego, otras competencias profesionales que estarían ligadas al seguimiento y el ajuste de esta planificación y también la gestión de la plantilla de jugadores y jugadoras.

Como ejemplo, en el siguiente fragmento se indica que una de sus responsabilidades antes de empezar la temporada es tener en cuenta las características de su grupo de jugadoras antes de planificarla:

Antes de empezar la temporada analizo qué jugadoras vamos a tener, qué es lo que va a necesitar cada una de estas jugadoras, y qué es lo que va a aportar cada una de estas jugadoras al equipo (...). Entonces esa planificación, digamos, va a ser mi guía, semana a semana. [Entren. 4]

Por otro lado, tener claros los objetivos en las diversas fases de la temporada y además de individualizarlos por jugador o jugadora, es una labor importante de este colectivo, como puede verse a continuación:

(...) Fuera de la pista, el tema de la planificación es parte tan importante como la tarea en la pista, uno tiene que tener claro, qué tema, qué objetivo, qué propósito va a perseguir con cada uno de los jugadores, con cada uno de los equipos, cada una de las sesiones, el microciclo y demás la tarea de la consecución de los objetivos se hace más fácil o por lo menos el camino tiene mayor claridad. [Entren. 4]

En esta planificación se deben incluir los diversos ámbitos de la programación deportiva, que incluyen las esferas físicas y psicológicas que, en cualquier caso, en el ámbito educativo también sería una cuestión actitudinal, de entre otras: “Para que este entrenamiento salga bien no solo influye la planificación de la dinámica, sino que influyen desde los factores físicos hasta los factores psicológicos”. [Entren. 3]

También se debe planificar en cuanto a la esfera técnica y táctica y a los modelos de juego y siempre teniendo en cuenta que las cargas de trabajo deben de estar adaptadas a la edad del practicante:

Los conocimientos que tiene que tener a nivel técnico, táctico y cuanto a la preparación física, sobre todo según las edades los cuales está trabajando.

(...) porque no todos los clubes por la cantidad de horas se puede trabajar la preparación física, pero por lo menos que tenga el mínimo de conocimientos, en cuanto a la prevención de lesiones, ya será bastante importante. [Entren. 4].

Sobre este tema, otra de las personas entrevistadas agrega la cuestión de que esta programación debe estar en línea con los objetivos de cada jugador o jugadora. A modo de ejemplo, menciona que algunas jugadoras pueden llegar a participar en dos categorías al mismo tiempo y que toda la carga de entrenamiento debe estar alineada con sus objetivos, tanto en términos de éxito (rendimiento) como de prevención de lesiones:

Bueno, tienes que planificar todas las tareas del entrenamiento, tienes que... yo tardo bastante en... como tengo grupo cadete y juvenil, las chicas [cadetes] que van con el juvenil también... hago todo el tema de la preparación física, todo el tema del control de

la carga... me apunto las chicas que han entrenado, cuántos entrenamientos llevan.
[Entren. 4]

También se observa en el discurso de los entrevistados y entrevistada que la programación de actividades de aprendizaje debe estar de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación, evitando, por ejemplo, la especialización precoz:

Evidentemente que con buenos entrenamientos [con “buenos entrenamientos” se refiere a sesiones de entrenos exigentes], puedes quemarles etapas y sacarles rendimiento, pero si quemas estas etapas y especializas muy pronto, llegas a que al final la pirámide por arriba se te queda corta. [Entren. 6]

En un caso, uno de los participantes expone que claramente el objetivo de los practicantes en esta edad es que haya bastante volumen de actividad física: “Lo que pasa que con los niños y con las niñas quieren alguien que les hagan trabajar mucho. Que les haga trabajar y es cumplidor”. [Entren. 7]

La mención al “trabajar mucho” hace pensar sobre las características del voleibol como deporte sin invasión, con una red en el medio dividiendo los dos equipos y donde solo se permite 3 toques por turno y con zonas específicas de actuación. Si no se toma las debidas precauciones (léase utilizar modelos de enseñanza activos/comprendidos/cognitivos), esto podría llevar a sesiones de entreno más estáticas, con poca práctica motriz, lo que podría resultar aburrido para los practicantes, especialmente en estas edades donde es importante el volumen de actividad física.

En el análisis del discurso de los participantes de esta fase del estudio también se ha destacado la importancia que le dan a la capacidad que creen que debe tener un entrenador o entrenadora de voleibol que trabaja con edades escolares, que es la de evaluar y adaptar la programación en el transcurrir de la temporada, según las necesidades y/o intereses de los participantes, como se observa en los siguientes fragmentos:

¿Cómo lo voy midiendo? Partido anterior o anteriores, partidos que nos va a tocar jugar y como se van desarrollando cada una de las sesiones que tenemos dentro de este microciclo. Para mí la planificación hay un boceto de antemano, pero es bastante flexible en cuanto a los momentos que va teniendo cada equipo.

Y en cada semana, en base a esa guía que ya desarrollé antes de comenzar la temporada voy mirando si se van cumpliendo o no aquellos objetivos que nos proponíamos de cara a estos momentos más importantes o incluso dentro de cada microciclo. [Entren. 4]

Entre las cuestiones abordadas en la planificación, se destaca también la gestión del conjunto de jugadores y jugadoras, en particular, la permanencia de la plantilla en el club. Uno de los entrevistados o entrevistada señaló que no se puede planificar basándose únicamente en el ideal deseado, sino que es necesario adaptarse a la realidad actual del equipo y la política del club:

Pero es en este sentido que tengo que gestionar la plantilla. ‘- te doy 5 puntos aquí, 10 puntos al otro’[refiriéndose a la cantidad de puntos jugados en un partido como unidad de tiempo de participación], ¡aunque se trate de jugadores mayores! Porque en definitiva yo no las tengo como jugadoras, las tengo como clientes. Yo no puedo perder un cliente. Porque si yo pierdo un cliente, evidentemente viene el club y: ‘- estamos perdiendo una cuota de 100€ por mes’. [Entren. 2]

En esta misma línea de pensamiento, hallamos otra reflexión:

Si yo tengo un entrenador de Minivolley, a principio de temporada tiene 15 jugadores, al final de temporada tiene 20 jugadoras, ha hecho un buen trabajo, ha hecho un buen trabajo. Ha incrementado la cantidad, mantiene los que tuvo, ha generado entusiasmo... y si, de esos 20 que tiene, hay 10 que pasan al equipo de la categoría superior al de más nivel, ha hecho un excelentísimo trabajo... y si pasan 2, también ha hecho un buen trabajo. [Entren. 3]

En ambos los casos, vemos claramente que en la planificación intervienen, en ocasiones, aspectos que van más allá de los propiamente deportivos, en este caso la necesidad estructural y económica para la supervivencia del club.

La gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos

En la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos” se identificaron reflexiones sobre el control de las diversas variables ligadas al día a día de los entrenamientos y partidos, tanto aquellas relacionadas con control de las cargas de

trabajo durante los entrenamientos, como estar atentos a las estrategias de su propio equipo y al equipo contrario durante los partidos.

Uno de los comentarios se refiere a que el profesional debe gestionar no solo las variables relacionadas con las cargas de trabajo y las estrategias de los equipos durante los entrenamientos y partidos, sino también los conflictos entre los jugadores y jugadoras, así como el trato con los padres de estos “Actualmente la realidad es esa. Quieren entrenadores que no les supongan un problema. Que no les suponga un problema con los padres, que no les suponga un problema con las niñas (...)”. [Entren. 1]

Además, los entrenadores y entrenadoras deben preocuparse por la logística y organización del equipo, lo que incluye la gestión de los materiales, las equipaciones, los horarios de entreno y los desplazamientos a los partidos, conforme vemos en el comentario:

El buen entrenador sería el que entrenase bien a los niños, pero lo que pasa es que tienen que gestionar todo eso. A parte del entreno, saber gestionar todo, horario, etc., a veces tienen que gestionar equipaciones, tiene gestionar desplazamientos, cosas de estas. [Entren. 7]

Esta idea se refuerza en otra entrevista:

Fuera de la pista, cuando ya no están los niños contigo, hay ciertas rutinas que hay que seguir, un control de ciertos elementos: horarios, material, preparar las sesiones, reuniones con padres si hubiera, ya no es solo con niños, sino como tratas también a los padres, que es un elemento importante dentro de la relación con los chavales. [Entren. 8]

Otro tema relacionado con esta dimensión se refiere a la importancia del control de cargas de trabajo:

(...) todo el tema del control de la carga... me apunto las chicas que han entrenado, cuántos entrenamientos llevan... llevar el control un poco de las lesiones también, de la asistencia de las chicas, la planificación... el *scouting* de dos o tres equipos, ir a ver otros equipos... eh... también tengo la relación con las chicas que tengo fuera... porque hay tres chicas en la selección española, más tres chicas del juvenil que están siempre con el [equipo de la] Superliga. (...) más una chica que está en la BLUME [se refiere a las

instalaciones de la residencia Joaquín Blume, centro oficial de tecnificación de diversos deportes, el voleibol entre ellos], entonces, claro, tengo siete chicas que no las veo habitualmente. [Entren. 1]

También se pudo observar su preocupación por las lesiones, lo que sería parte de la responsabilidad de un entrenador o entrenadora, ya que deben prestar los primeros auxilios y posteriormente velar por su correcta recuperación mediante el control de cargas de trabajo.

En esta línea, les preocupa la cantidad de horas de trabajo a jugadores y jugadoras más jóvenes, sobrepasando la cantidad adecuada según qué edades:

(...) aquí ves en categorías infantiles que juegan ya con sistemas muy avanzados porque se lo pueden permitir. Le meten horas y las niñas ya llevan desde 6 años jugando a volei, están tecnificadas, entonces ya puedes en infantil de 1ª [división] empezar a evolucionar tácticamente.

Evidentemente el entrenador tiene la culpa de que debería formarse mejor para que esto de los que estoy comentando, al margen de que no hay una estructura impuesta, tú seas capaz de trabajar para un futuro de las jugadoras. [Entren. 6]

A partir del análisis de los datos técnico-tácticos de su propio equipo y de los equipos contrarios, ya sea de manera subjetiva o con instrumentos de evaluación, deben ser capaces de tomar decisiones estratégicas durante un partido, así como antes, o después del mismo. Referido a este aspecto una de las personas entrevistadas comenta:

(...) bueno, tiene que gestionar más cosas, es importante también el entrenador que sepa bien gestionar cuando la cosa va mal en un partido y cuando hay incidencias en un partido, es importante, si no pierde el respeto de jugadores y jugadoras (...). [Entren. 7]

Este aspecto también se observa en el discurso de otro de los entrenadores o entrenadora al relatar:

(...) me he ocupado de que haya un tercer entrenador en el equipo que es que también llevará parte de... toda la parte de estadística, relevamiento [análisis] de datos, estudio del [equipo] contrario (...). Entonces, lo mío ahora, como segundo entrenador, es más

interpretar sus datos y ayudar al primer entrenador en esta interpretación para preparar los partidos (...). [Entren. 3]

Es interesante destacar que, en el análisis del discurso de los entrevistados, se evidenció una comprensión de la importancia de la evaluación y autoevaluación de su trabajo como componentes fundamentales del proceso de mejora continua. Los entrevistados demuestran una conciencia de la importancia de evaluar su propio desempeño para verificar si los resultados de su labor siguen el rumbo deseado.

Como ejemplo, un entrevistado o entrevistada comenta que su trabajo es evaluado por el alcance de los “resultados”³¹.

Depende mucho del objetivo que se esté buscando, entonces federación, que tenemos aquí niñas que... con proyección... pues el buen entrenador es el que las lleva a mejorar su rendimiento. Si de las 15, las 15 llegan a un alto nivel, este ha hecho las cosas bien. La valoración de cómo hacen las cosas un entrenador viene con los resultados. Desafortunadamente, miran los resultados. [Entren. 8]

Y complementa que los objetivos dependen, en verdad, de la filosofía del mismo club. Sea un club con carácter más competitivo o más de participación, como se observa en el fragmento a continuación:

No estoy diciendo que un entrenador u otro sean mejores o peores, es una cuestión de encajarse en los objetivos. Dentro de un club, está el nivel de mejorar y querer subir y está el nivel de pasárselo bien. Entonces también es tarea del club de ubicar bien a sus entrenadores. No todos sirven para lo mismo. [Entren. 8]

La enseñanza de la modalidad

En la dimensión “Enseñanza de la modalidad” nos encontramos con ideas centradas la aplicación de conocimientos sobre preparación física, técnica y táctica, que incluyen

³¹ Si bien el término ‘resultados’ teóricamente está relacionado a los objetivos del jugador o jugadora o equipo y estos pueden ser diversos, en el jergón deportivo y por el tipo de equipo que esta persona entrevistada dirige, se sabe que con "resultados" se refiere a victorias.

los modelos de juego, metodologías específicas para enseñar un deporte colectivo y la detección y corrección de errores.

Entre ellas, destacamos la siguiente referencia al trabajo de la preparación física o de las capacidades condicionales como elemento importante, como mínimo, para la prevención de lesiones:

Y obviamente todos los conocimientos los cuales estamos hablando: cuanto a la planificación, la técnica, la táctica, la preparación física si cabe, porque no en todos los clubes, por la cantidad de horas, se puede trabajar la preparación física, pero por lo menos que tenga el mínimo de conocimientos en cuanto a la prevención de lesiones, ya será bastante importante. [Entren. 4]

También ponen de manifiesto la importancia que se debe dar a respetar las características personales en cuanto a edad y sexo de los deportistas en el entrenamiento de capacidades condicionales. Así lo refiere el mismo entrenador o entrenadora con el siguiente comentario:

Sí, más que nada ya cuando entramos en lo que es las categorías infantiles y demás, tener muy presente los que son las fases sensibles de cada una de las edades y del sexo con lo que vamos a trabajar. Creo que la mayor diferenciación tendrá que ser cuanto a, si se trabaja, a la preparación física. [Entren. 4]

También hubo algunos pensamientos relativos a lo que llaman popularmente de “trabajo de la técnica”, “nivel técnico” o “trabajo con pelota” que, siendo más precisos, se refieren al control de las habilidades motrices específicas del voleibol (los gestos técnicos) por parte de los practicantes, que deberían ser de conocimiento por parte de los profesionales:

Y luego, evidentemente, hay que hacer un buen trabajo a nivel técnico, cuando son chiquitinas no tienen mucha fuerza para hacer según qué, pero al menos con el poquito que puedan hacerlo, puedan hacerlo bien. Entonces creo que es muy importante empezar haciendo un trabajo técnico muy básico para que estas chicas cuando sean mayores, aunque no sean muy altas, técnicamente les permitan poder jugar. [Entren. 9]

Aunque también se mostraron meticulosos en cuanto a la enseñanza de la técnica (gestos técnicos) no ser lo primordial, sino que más deseable el uso de las metodologías más globales o activas, en contrapartida de las tradicionales. Como es sabido, estas metodologías no ignoran el aprendizaje de las destrezas específicas o gestos técnicos, sino que la incorporan dentro de propuestas de actividades globales más aplicadas a un juego o partido, pero que exigen igualmente la ejecución precisa de determinadas destrezas. El siguiente comentario ilustra esta idea:

Entonces empezamos trabajando una situación de juego que vamos a terminar trabajando ese día, entonces, empiezo con la parte esta de juego y luego voy a la técnica necesaria para llegar, o sea, técnica necesaria, juego reducido de esta situación y finalmente termino el entrenamiento con esta situación vista desde, pues si es una situación, normalmente jugada, desde el [complejo de juego] K1 y desde el K2, ¿vale? Entonces hemos estado las dos horas desarrollando técnicamente sin necesidad que las chicas estén pendientes de qué es lo que estamos haciendo. [Entren. 1]

Para ello proponen utilizar estrategias basadas en modelos de juego queriendo respetar las características individuales como las edades de maduración y desarrollo, evitando la especialización precoz y también metodologías más comprensivas o cognitivas, que permiten la mayor autonomía en la toma de decisiones de los jugadores y jugadoras.

En el siguiente fragmento de la entrevista se evidencia esta preocupación por adaptar el sistema de entrenamiento a la edad de los jugadores y jugadoras, en lugar de simplemente imitar el modelo de entrenamiento de los jugadores y jugadoras adultos:

Entonces ellos se piensan que se consideran a sus niños y niñas como jugadores grandes en miniaturas y los quieren hacer jugar como ellos. Entonces en principio uno de los problemas de estos entrenadores es que no tienen un criterio o les falta un poco de criterio para saber cómo es un sistema de entrenamiento, como es un entrenamiento. [Entren. 7]

Esta idea queda complementada de la siguiente manera:

En categorías infantiles, lo que más me interesa a mí es el similar al juego, nuestros sistemas, no tanto al rival. Sí consideramos el rival, pero no es lo más importante. Lo más importante es el desarrollo grupal e individual de nuestro equipo y de nuestra jugadora.

Saber estar en el campo, saber desarrollar los sistemas, en función de la situación, en que el jugador aprenda a decidir en función de la situación en la que se encuentra [se refiere al jugador o jugadora]. [Entren. 4]

Los entrevistados y entrevistada también reconocen que, dado que el voleibol es un deporte en el que cada jugador es importante y un error puede afectar el juego de todo el equipo, es un deporte en el que no se puede disimular la falta de habilidad de un jugador, lo que lo convierte en un deporte bastante exigente técnicamente. Este tema queda expresado con las siguientes palabras:

(...) pero el voleibol es distinto, es ‘puñetero’, es más técnico... en principio normalmente en el fútbol si uno no sabes jugar pones al lado. Voleibol no se lo pone, eso no es así. Otro día pusieran uno que no sabía jugar al medio y ‘jodió’ 5 puntos al equipo contrario. [Entren. 7]

Eso quiere decir que es un deporte en que se da mucha importancia a identificar errores y ofrecer un *feedback* correcto a los practicantes del deporte, conforme vemos en el siguiente discurso:

Un punto importante es el procedimiento, es el saber cómo se hacen las cosas. ¿Qué cosas? Pues técnicamente cómo se ejecuta un movimiento, pero no yo como modelo sé cómo se hacen, sino describir bien una acción, saber bien que el ataque el codo tiene que estar arriba, hombro atrás, tiene que haber una torsión para después una rotación del hombro, extensión del brazo, hay que coger arriba la muñeca. Todas estas pequeñas partes del propio elemento técnico, desmenuzar el elemento técnico. Hay que saberlas describirlas bien y poder reconocerlas. [Entren. 8]

Los entrenadores y entrenadoras resaltan la importancia de utilizar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza del voleibol. Uno de los entrevistados o entrevistada comenta que la tecnología puede ser útil para identificar las capacidades físicas de los jugadores y simplificar el entrenamiento de acuerdo con sus habilidades: “se puedan desarrollar dentro del voleibol con las capacidades físicas que tengan. Entonces creo que la tecnología nos va a ayudar también a identificar eso y nos va a ayudar también a simplificarlo”. [Entren. 1]

Adicionalmente, en otra entrevista se destaca la importancia de los videos de los partidos de otros equipos como herramienta valiosa para analizar el juego y mejorar la técnica de los jugadores: “Ahora hay entrenadores de no muy de arriba, que tienen videos del resto de los equipos, que se los pasan entre ellos, esto una cosa que antes no funcionaba”. [Entren. 7]

El desarrollo de valores en los deportistas

La dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas” fue, sin duda, la temática más mencionada por los entrevistados. Por lo tanto, mostraremos más fragmentos de las entrevistas relacionados con esta dimensión. Esta dimensión incluye reflexiones sobre el papel de los entrenadores y entrenadoras como educadores, ya que las personas entrevistadas comprenden que trabajar con jóvenes en edad escolar significa trabajar con individuos en proceso de formación.

Al leer las transcripciones de las entrevistas, se aprecia un consenso en la comprensión de la formación integral de los deportistas, abarcando aspectos físicos, motrices, técnicos, tácticos, actitudinales, entre otros. Esto implica formarlos no solo como jugador o jugadora, sino también como “personas para la vida”. Este enfoque no solo es una percepción que tenían los propios entrenadores y entrenadoras participantes de la entrevista, puesto que en su diálogo también reflejaron lo que las familias, la dirección del club y los mismos practicantes desean con relación a buen entrenador o entrenadora.

Por esto, los entrenadores y entrenadoras llaman la atención para el aspecto de esta figura como educador en estas edades, como se ve en este fragmento: “Primero, cuanto más ‘abajo’ tiene que ser educador-entrenador y cuanto más ‘arriba’ más 'entrenador' (...)”. [Entren. 7]. Y sigue diciendo:

Educador quiere decir: - “tú es jugador, pero antes tienes que ser chico y chica educada, deportista, que intenta venir aquí y cumplir con todas tus obligaciones de puntualidad, todo lo que sea, comportamiento, etc. y luego a partir de aquí ir aprendiendo más. No quiera aprender a jugar muy bien pero hacer lo que te dé la gana”. Es educar como los valores de orden, disciplina... [Entren. 7].

Otro entrevistado o entrevistada detalla los valores grupales y personales:

En relación a los valores a los que yo hablo habitualmente son algunos más en relación al grupo y otros más personales, pero todos ellos y siempre a mi entender imprescindibles para ir por la vida y poder convivir alegremente con las personas que nos rodean.

Grupales: Compañerismo, compromiso, competitividad sana, trabajo en equipo, solidaridad, saber pedir disculpas y saber disculpar, tolerancia, respeto a los demás y a uno mismo y a las cosas, empatía, confianza, etc.

Personales: confianza, esfuerzo, responsabilidad, saber estar, entrega, honestidad con uno mismo y con los demás, etc. [Entren. 9].

En este aspecto, surgen también comentarios que implican a las familias:

(...) después estará el padre que quiere que su hijo gane, el padre que quiere que su hijo se lo pase bien y se divierta, pero en cuanto a lo que quizás los padres más buscan es una transmisión de valores en la formación integral de sus hijos, seguir desarrollándolo a través del deporte. [Entren. 4]

Esta formación en valores sería propia de los diferentes deportes, siendo algunos aspectos propios del voleibol muy indicados para trabajar algunas cuestiones concretas, como indica el entren. 3, refiriéndose a la constancia necesaria para trabajar los aspectos técnicos.

La formación en valores es implícita a todo deporte, no solo al voleibol. Nosotros solo tenemos que buscarles cuáles son las particularidades del voleibol que hace que esos valores se pongan, si realcen, no? Lo del trabajo en equipo... también el alto requerimiento técnico que tiene el voleibol hace que se resalte más el tema de la constancia, ¿sí? Más o menos es por ahí por donde debe ir. [Entren. 3]

Otro aspecto que se resalta son los hábitos de desarrollo personal que puede potenciar el voleibol como los relativos a la higiene, la nutrición y el descanso:

Desde los hábitos de puntualidad, de cómo se tiene que entrenar... también de higiene, desde que tienen que llevar la ropa adecuada, hasta el tema de la ducha o lo que sea... y

a partir de ahí adquirir hábitos de deportista: mejorar un poco la alimentación, mejorar las horas de descanso. [Entren. 1]

La creación de reglas referentes a la disciplina también se ve necesaria, y no debe ser puesta en un segundo término ante los resultados deportivos como se trata de explicar en el siguiente comentario:

Para mí eso no, si es resultadista o no seas, ha de haber un orden y una disciplina por igual que un niño o niña que está en un sitio que luego puede pasar a otro. Y cuantas veces me he encontrado con grupos que son de objetivos claros en que vi un niño o una niña interesante, bueno, pero unos hábitos muy diferentes de los que realmente yo pido. No vienes entrenar y no avisa, llega tarde, cuando tiene que estudiar no viene, (...) estas cosas deberían trabajar igual en las dos partes. [Entren. 6]

En algunas de las entrevistas surgió la dualidad de las victorias y derrotas como una herramienta para enseñar valores y lecciones de vida, y no como un fin en sí mismo, conforme se ven en los fragmentos de entrevistas a continuación:

Y es función del entrenador o del club hacer ver a este jugador la importancia que puede llegar tener el ganar o el perder. Si puede ganar jugando muy mal y eso es malo y si puede ganar jugando muy bien y esto está bien, se puede perder jugando muy bien y eso está bien y si puede perder jugando mal y eso está mal. [Entren. 8].

En el caso del deporte o en el caso del voleibol fundamentalmente nos ocupamos de educar su motricidad, educar sus capacidades condicionales, pero a la vez también de transmitirles toda una serie de valores, como trabajo en grupo, como el aprendizaje en la victoria y la derrota. [Entren. 5]

Sin embargo, para inculcar estos valores, los participantes de las entrevistas destacan la importancia de la participación de las familias. Se afirma que el trabajo debe hacerse conjuntamente y que tanto entrenadores y entrenadoras como familias deben ser ejemplos para sus hijos e hijas.

Un fragmento interesante que ejemplifica el abordaje de los valores es el siguiente, refiriéndose a qué esperan de los entrenadores y entrenadoras las familias:

(...) que sientan que su hija o su hijo es respetado que también es atendido y que... yo considero que el tema este de transmitir valores, el ejemplo, los padres lo quieren [pausa]. Más allá de como sean ellos, no? O sea, cada uno no quiere que transmita a lo mejor los suyos sino los que... el club promueve o el deporte en sí. [Entren. 1]

La importancia de implicar a las familias en la colaboración en la estructura del club que tenga en cuenta estos valores pasaría por que estas ofrecieran buen ejemplo, y sus actuaciones estuvieran en línea con la propuesta educativa. En el fragmento que presentamos a continuación se denota esto y también algo relacionado a potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad:

Sí, pero la primera formación quienes tienen que tener son los propios padres... Los propios padres porque yo veo muy mal que haya discusión entre dos aficiones o que chillen o que se digan alguna cosa, está muy mal, ¡pero muchísimo! Pero es que un padre llame la atención, grite a su propio entrenador, o a jugadores de su equipo que no sean su hijo o su hija, porque hacen mal, porque creen que están perjudicando al equipo, eso es lo peor que hay. Ir en contra, tener el enemigo en casa. [Entren. 7].

Y la misma persona entrevistada añade (representando a una pretendida conversación entre un miembro familiar y un entrenador o entrenadora): “(...) ‘- Luego hablamos, pero usted no puede en el propio partido o en la salida del partido, increpar, girar al propio entrenador para decirle esto’ ”.

Para ello, significa mantener una conversación con las familias, manteniéndoles informados sobre el progreso de su hijos o hija a la vez que sobre el proyecto del club, conforme se puede observar en el siguiente tramo de entrevista:

Fuera de la pista, cuando ya no están los niños contigo, hay ciertas rutinas que hay que seguir, un control de ciertos elementos: horarios, material, preparar las sesiones, reuniones con padres si hubiera, ya no es solo con niños, sino como tratas también a los padres, que es un elemento importante dentro de la relación con los chavales. [Entren. 8]

Y otro ejemplo de la misma idea en otra entrevista:

El tema de los padres es un tema a educar y yo creo que todos los clubs deberían tener un código de valores de cómo se debe trabajar. Donde estemos todos, los jugadores, los entrenadores, los directivos y los padres. En el orden que quiera, me es igual, pero todos juntos. [Entren. 6]

El liderazgo, la comunicación y la empatía

La dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía” reunió ideas originales alrededor de la comunicación respetuosa y habilidosa con los jugadores y jugadoras, los lazos emocionales y estrategias psicológicas para generar adherencia y compromiso (permanencia) en el voleibol y a los demás deportes.

En torno a esto, se destaca la importancia del lenguaje apropiado a la edad y a los entrenos o partidos, que requiere una excelente habilidad comunicativa, como se observa en este fragmento de entrevista: “Si me hablas de edades infantiles y cadetes (...) [el jugador o jugadora desea] probablemente que te trate bien, que te trate con estima (...)”. [Entren. 5]

Y también en el relato de otro entrenador o entrenadora que destaca la importancia no solo de los conocimientos técnico-tácticos, pero también los de saber manejar un grupo:

O sea, sí, hay que tener mucho conocimiento, pero luego hay que tratar de encontrar la manera de ‘llevarles’, tener el conocimiento de cómo les voy a llevar a este grupo en este momento y para eso necesitas... mmm... revisarte mucho a ti mismo. [Entren. 1].

En otro caso se cree que un entrenador o entrenadora debería tener la capacidad de adaptarse a la categoría que actúa, como se ve en el discurso a continuación:

Mi experiencia me dice que evidentemente no te puedes dirigir igual a un niño que a un adulto. Y eso está clarísimo. Pero claro, ahí está el buen perfil del entrenador que pueda trabajar en diferentes categorías. Para mí, el buen entrenador es el que es capaz de dirigir cualquier tipo de grupo que te den porque has de tener la capacidad de adaptación a lo que te den. [Entren. 6]

Los profesionales entrevistados también comentaron sobre la disciplina, el buen ejemplo y un buen temperamento debe tener un profesional que actúa con jugadores y jugadoras en edad escolar, conforme se observa en los fragmentos a continuación:

Bueno, he comentado de la paciencia, es tener algo de temperamento está muy bien, pero hay que saber controlarlo”. [Entren. 8]

Yo creo que tú eres un modelo a seguir, por lo tanto, es lo mismo que te decía de las buenas personas para las jugadoras. Tú tienes que tener unos valores, tienes que tener unas características, una forma de ser, una forma de pensar que sea coherente con tu forma de ser, porque si no allí entra en contradicciones, tú dices una cosa, haces otra, es un poco en este sentido es importante. [Entren. 9]

El buen entrenador tiene que ser desde abajo, educador y tiene que ser un poco el espejo para los jugadores, de su forma de ser. Claro, se dice que aquí no debe fumar, pero claro, el entrenador tampoco debe fumar, mucho menos delante de ellos. Hay gente que dice: “-Yo fumo porque el entrenador fuma”, no, esto no puede ser. [Entren. 4]

Las personas entrevistadas destacaron también en varios momentos la comunicación, dependiendo si son grupos de chicos o grupos de chicas. Asumen que el entrenamiento puede ser igual, o que, en realidad, no debería ser diferente, pero observan que puede haber matices en la comunicación. Es el caso del siguiente ejemplo:

A los chicos no les importa nada, si lo miras más este o si miras más al otro. En cambio, el tema las mujeres tiene un componente afectivo muy importante y ahí sí en eso marcan las niñas en cuanto a la gestión y a todo. [Entren. 2]

La importancia en el trato que tiene el entrenador o entrenadora con los diferentes colectivos implicados reafirma la necesidad de una formación en psicología deportiva, aunque en alguna entrevista se destaca la ventaja que da la experiencia en estos aspectos.

Por eso un entrenador novato, joven, puede tener una formación académica excelente, pero, si no tiene esta experiencia en el trato, en el trato con diferentes grupos, con diferentes objetivos, con diferentes padres, con distintas circunstancias, va en desventaja respecto a uno que sí lo tuvo. [Entren. 3]

En algunas entrevistas se puede observar los recursos didácticos o dinámicas de grupo para trabajar la cohesión de grupo, motivación, competencia emocional, haciéndose destacar una vez más la importancia de psicología deportiva en el intento de crear un ambiente de trabajo positivo para los deportistas y sacarles en un mejor rendimiento como personas y jugadores o jugadoras.

Es que tú tienes que decir qué crees que le aportas a tu equipo y luego cada uno de los miembros del equipo, hacemos una ronda donde cada uno te dice algo negativo. Duro, muy duro, pero muy bien. Y luego terminamos donde todo el grupo te dice algo positivo. Claro, negativo suele salir una cosa, pero positivo es indudable que salen un par. Porque la misma persona te dice esto “Bueno y también te quería decir esto y me gustaría que supieras esto”. Otro día lo hicimos con una chica que juega menos porque es [técnicamente] más ‘flojita’, una de las más flojitas del grupo, pero a nivel personal, a nivel personal, a nivel humano, es una pasada, ¡y salió reforzadísima! [Entren. 9]

Los entrevistados mostraron la preocupación por captar jugadores y jugadoras para su deporte, cuidando que los entrenos sean motivadores, atractivos y, a la vez, que aprendan y sepan jugar al voleibol, como forma de incentivar la adhesión al deporte.

(...) [reproduciendo una posible reflexión de un deportista] tú buscas es alguien que te motive para ir a entrenar, que te propongas cosas en los entrenamientos que te guste, que te sea un reto (...). Probablemente que te trate bien, que te trate con estima, que te trate con afecto, no sé, los entrenadores a esas edades son un factor de adhesión al deporte importantísimo, todos recordamos a nuestro primer entrenador. [Entren. 5].

Y, finalmente, el mismo entrevistado o entrevistada agrega que el voleibol debe ser atractivo y así ser un medio de combatir el sedentarismo y tener un estilo de vida físicamente activo:

Creo que nosotros fundamentalmente deberíamos utilizar el voleibol como un medio, no como una finalidad en sí mismo para educar toda una serie de cuestiones, sobre todo teniendo en cuenta los niveles de sedentarismo a los que están sometidos los niños hoy en día, la cantidad de distracciones que tienen tecnológicas, el poco tiempo que dedican a satisfacción en muchos casos o jugar en el parque o jugar en la calle que esto.

La participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad

En la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad” se reunieron las afirmaciones acerca de tareas adyacentes a la pista, exponiendo un entrenador o entrenadora que, en estas categorías, se constituye como multitarea. Son tareas que, en un club adulto y de alto rendimiento, muy seguramente no dependería del colectivo de entrenadores y entrenadoras. Pero, al parecer, en los equipos iniciantes de base sí, especialmente en las escuelas deportivas donde se adivina que tienen que gestionar las más diversas acciones como los traslados a los partidos fuera de casa, la promoción de la modalidad, equipación, material, etc.

El buen entrenador sería el que entrenase bien a los niños, pero lo que pasa es que tienen que gestionar todo eso. A parte del entreno, saber gestionar todo, horario, etc., a veces tienen que gestionar equipaciones, tiene que gestionar desplazamientos, cosas de estas.

(...) sobre todo las escuelas, las escuelas en su mayoría, hay escuelas que tienen uno o dos equipos, entonces hay un entrenador que lo lleva y tiene que hacer de entrenador, delegado, coordinador, etc., etc., porque eso es lo que hay porque si no, no hay equipo. [Entren. 7]

Estos profesionales también participan en la captación y progresión de talentos, como forma de promocionar la modalidad a nivel institucional, como ya se afirmaba anteriormente con este mismo trecho, el cual se vuelve a reproducir a continuación:

Si yo tengo un entrenador de Minivolley, a principio de temporada tiene 15 jugadores, al final de temporada tiene 20 jugadoras, ha hecho un buen trabajo. Ha incrementado la cantidad, mantiene los que tuvo, ha generado entusiasmo... y si de esos 20 que tiene hay 10 que pasan al equipo de la categoría superior al de más nivel ha hecho un excelentísimo trabajo... y si pasan 2, también ha hecho un buen trabajo. [Entren. 3]

Depende del club porque por lo que yo puedo ver es que hay clubs donde los que les importa es que se divulgue, se fomente, se promocióne y aumente, genere socios, cuota, dinero para poder subsistir y vivir y hacer un trabajo el mejor posible. [Entren. 6]

La formación continuada

La dimensión “Formación continuada” abarca las ideas acerca de la busca de la mejora de uno mismo como entrenador o entrenadora que se da, primeramente, por

percibir dónde estás con relación a tus objetivos profesionales y luego, perseguir lo que necesitas para alcanzarlo, sea por vías formales como cursos y *clinics* o por vías informales como el intercambio de experiencias con sus pares en el voleibol o incluso de otras modalidades. Reflexionar continuamente sobre la propia labor profesional se ve necesario.

En los discursos analizados se puede observar que el trabajo reflexivo de su labor como entrenador o entrenadora debe ser frecuente e identificar si uno está haciendo bien las cosas para que los entrenos sean motivadores para los practicantes:

Porque te repites mucho, los ejercicios, ya te digo, para enganchar a la gente tienes que variarlo, se cada día haces lo mismo, pues por muy grandes que sean, al final... –‘ostia, tengo que ir a entrenar [expresa el habla de una persona sin ganas]’. Y creo que cuando una jugadora está en este punto, estamos muertos. Allí tienes que hacer una reflexión porque algo no está saliendo bien. [Entren. 9]

Otro buen momento para hacer esta revisión y cuando más recoge frutos de su reflexión es cuando termina la temporada, conforme se puede observar en el fragmento de su entrevista a continuación:

Y bueno, una vez que termina la temporada es un buen momento o por lo menos dónde más aprovecho yo para buscar información, analizar todo que lo pasó y todo lo que quiero que pase. [Entren. 4]

Para ello, los entrenadores y entrenadoras entrevistados hablan de actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad y, además, poner en práctica un programa de formación continuada, sugiriendo tanto mirar hacia dentro, hacia sus pares, como hacia fuera, en otros deportes. A continuación se ven fragmentos de las entrevistas que así expresan esta voluntad:

Entonces yo creo que eso es algo importante, tratar de estar en permanente búsqueda de cómo mejorar. Esta búsqueda se puede hacer desde muchos lugares: de mirar cómo hacen otros que lo hagan mejor... eh... y no solo dentro del voleibol (...). [Entren. 3]

Y eso se consigue con la experiencia y con el saber. El conocer las cosas, el leer, el informarse, el seguir aprendiendo. No centrarse en el “-yo ya tengo el título de nivel III creo que lo sé todo y con eso...” No, no es suficiente. Hay que seguir formándose, para ser un buen entrenador, tiene que seguir formándose, seguir teniendo experiencia, que nunca vas a acabar de aprender. [Entren. 8]

Un educador. Alguien que sea preocupado por formarse, que entiende que el deporte es un medio y no una finalidad en sí mismo (...). [Entren. 5]

“Yo soy un tipo que constantemente está buscando por estas cosas. Constantemente estoy mirando por dónde va, soy muy seguidor del volei norteamericano porque ellos investigan mucho.”. [Entren. 2]

“(...) haciendo curso de formación, por ejemplo, una vez por mes... es la única manera.”. [Entren. 2]

Como resultado de esta preocupación, se expresó que la actualización y formación continuada no debería ser impuesta desde arriba, por ejemplo, por la federación, sino que debería ser el resultado de su propia reflexión sobre sus necesidades.

O sea, yo creo que es más importante o que uno lo vea o que el contexto que le obligue sea el del club o el de su equipo. O sea, cuando uno encuentra una dificultad en conseguir los objetivos con su equipo, el entrenador es cuando empieza a plantearse en saber más o mejorar su formación. [Entren. 1]

Adicionalmente, este trabajo de la búsqueda por la mejora puede y debe resultar en innovaciones en los entrenos, como cuenta uno de los entrenadores o entrenadoras sobre una acción que le resultó interesante para sus grupos:

Por ejemplo, yo y mis equipos cada viernes hacemos una dinámica de grupo, cada viernes. Y la dinámica de grupo pues es diferente en función de la edad de las chicas y del momento del equipo y de la maduración y de todo. [Entren. 9]

Finalmente, los entrevistados dieron a entender el deseo de más intercambio de experiencias con sus pares entrenadores y entrenadoras.

Destaco una cosa que no me gusta. Entre los entrenadores de nuestro territorio (Cataluña y Barcelona), no hay una solidaridad, una cooperación entre los entrenadores que se vea

clara. Comparado con otros deportes que yo puedo comparar, porque he hablado con gente importante del baloncesto y son muy distintos a nosotros. En seguida se reúnen para hacer *clinics* entre ellos, reuniones abiertas de temas a tratar. Aquí no, cada uno va por su lado y creen que lo suyo es lo mejor que se está haciendo, encima es criticable todo lo que se pueda hacer por los demás. Eso no está bien, no hay una solidaridad entre los entrenadores para conseguir objetivos comunes. [Entren. 6]

“Aparte de eso, es ver cómo trabajan otros entrenadores. Y tener mente abierta de aceptar las cosas que hacen otros entrenadores, por bien o mal que las veamos”. [Entren. 8]

El análisis exploratorio de los discursos de las entrevistas a los profesionales exponentes en el voleibol permitió identificar una gran parte de las competencias profesionales que los entrenadores y entrenadoras de voleibol que actúan en el deporte en edad escolar deben poseer. Esto se realizó, conforme ya mencionado anteriormente, junto con el análisis de la literatura y otros procesos inherentes a la investigación.

En la Figura 70 se puede visualizar la lista de 42 competencias profesionales distribuidas en 7 dimensiones competenciales identificadas en esta fase del del estudio.

Figura 70

Propuesta inicial de dimensiones y competencias profesionales de los entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar

Dimensión: Planificar Reflexivamente	
Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación
Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada
Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)
Dimensión: Enseñanza de la modalidad	
Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos
Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	Enseñar el reglamento oficial de la modalidad
Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol
Dimensión: Liderazgo, comunicación y empatía	
Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición	Crear un entorno de práctica agradable y motivador
Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos	Generar el compromiso con la práctica de la modalidad
Aplicar nociones de psicología del deporte	Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida
Dimensión: Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	
Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos
Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios
Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados
Dimensión: Desarrollo de valores en los deportistas	
Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad	Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo
Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club
Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a
Dimensión: Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	
Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere
Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos
Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos
Dimensión: Formación continuada	
Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos
Poner en práctica un programa personal de formación continuada	Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina
Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos

A continuación, se presentarán los resultados de los análisis del estudio descriptivo, donde se buscó validar estas competencias profesionales y sus dimensiones, evaluando de la importancia que se le de cada una de ellas y verificando la percepción del dominio que entrenadores y entrenadoras de todo el territorio español tienen sobre las mismas. Adicionalmente, a raíz de los resultados de estas dos valoraciones, se estudian las

principales necesidades formativas y se propondrán pautas para la mejora de la formación de este colectivo.

4.2 Fase descriptiva: resultados del análisis de los cuestionarios

En este apartado se despliegan los resultados de los análisis de la fase descriptiva correspondiente a la administración del cuestionario a los entrenadores y entrenadoras de todo el estado español. En él caracterizamos la muestra participante con relación a su perfil sociodemográfico general, experiencia profesional, formación acreditativa federativa y formación académica.

También se presentan los análisis descriptivos e inferenciales relativos a la valoración de la importancia, la valoración del dominio, la interacción entre ellas y las principales características sociodemográficas con el fin de responder a los objetivos de la investigación.

Asimismo, se incluye la opinión de los participantes del estudio sobre la formación en la carrera de entrenador o entrenadora de voleibol.

4.2.1 Características sociodemográficas de la muestra

En el apartado del método se indicó previamente algunas las características sociodemográficas básicas de la muestra. En esta sección, se detallan y se despliegan dichas características conforme resultados del análisis más profundo del cuestionario. Se presentan dichas características y la relación entre ellas por medio de tablas y figuras, indicando los principales resultados descriptivos e inferenciales.

Es relevante aclarar que, si bien no es objetivo del estudio comparar hombres y mujeres, en esta caracterización se optó por presentar en algunos momentos datos comparativos entre los dos sexos. En primer lugar, porque se cree que esta distinción ayuda a la comprensión de la cultura y el funcionamiento de la modalidad y, en segundo lugar, por la importancia de reivindicar el deporte femenino. En este caso, no solo como practicantes porque las chicas y mujeres ya son mayoría, sino también en cuanto a la ocupación del espacio como entrenadoras.

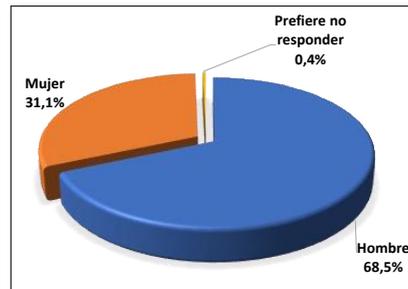
4.2.1.1 Características generales

En el estudio participaron 255 profesionales, hombres y mujeres, de entre 17 y 72 años, provenientes de todo el territorio nacional español y presentan con un promedio de edad de 34,5 años ($s = 11,946$).

Se observó que la presencia de hombres (69%) es más representativa que la de mujeres (31%) ($p < 0,001$). Una persona optó por no informar sobre su sexo y 14 personas no respondieron a esta pregunta (ver Figura 71).

Figura 71

Sexo de los participantes del estudio



Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson, $\chi^2 = 33,750$

En la Tabla 7 se puede observar que los entrenadores hombres tienen una edad promedio de 38 años, lo cual es estadísticamente mayor que la edad de las entrenadoras, cuyo promedio es de 27 años ($p < 0,001$).

Tabla 7

Promedio de edad y el sexo de los participantes

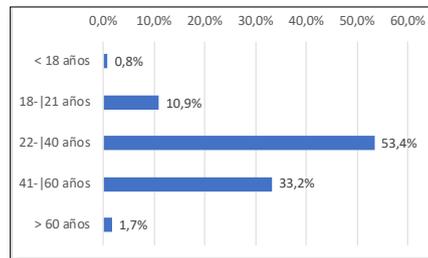
Sexo	n	Mín	Máx	\bar{x}	s
Hombre	159	20	72	38,0	11,637
Mujer	74	17	55	27,0	9,066
No informado	17	24	47	31,6	9,209
Total	255	17	72	34,5	11,946

Nota. Prueba inferencial utilizada: U de Mann-Whitney.

La Figura 72 ilustra que la mayoría de los entrenadores y entrenadoras se encuentran en el rango de edad “adulto joven” (22 a 40 años) (53,4%), seguido del rango de edad “adulto medio” (41 a 60 años) (33,2%) ($p < 0,001$).

Figura 72

Rangos de edad de los participantes del estudio

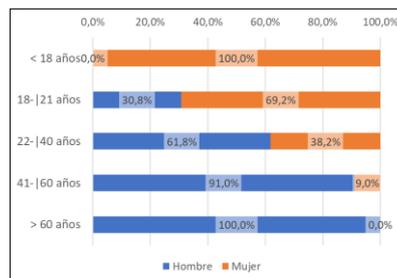


Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson, exacta de Fischer. $X^2= 246,580$.

Si se comparan los rangos de edad entre entrenadores y entrenadoras, se observa que las mujeres son predominantes en las franjas de edad más jóvenes, con el 100% en el grupo menor de 18 años y el 69,2% en el grupo de 18 a 21 años. Por otro lado, los hombres son predominantes en el resto de las franjas de edad. El análisis indica que hay una asociación entre el sexo y la edad de los participantes del estudio, cuyo el tamaño del efecto es de magnitud moderada ($p<0,001$; $V=0,435$) (ver Figura 73).

Figura 73

Relación entre la edad y el sexo de los participantes del estudio



Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson, exacta de Fischer. $X^2= 44,904$. V de Cramer= $0,435$

En relación con las comunidades autónomas en las que ejercen su labor los entrenadores y entrenadoras que participaron en el estudio, se observa que en términos absolutos, hubo una mayor participación de profesionales de la comunidad autónoma de Cataluña (18,8%), seguida de la de Madrid (12,2%) ($p < 0,001$) (ver Tabla 8).

Tabla 8

Comunidades autónomas de los participantes del estudio, en orden descendiente de frecuencia absoluta

Comunidades autónomas	n	%
Cataluña	48	18,8
Madrid, Com.	31	12,2
Aragón	21	8,2
Andalucía	18	7,1
Valenciana, Com.	18	7,1
Canarias	17	6,7
Castilla y León	15	5,9
Extremadura	15	5,9
Islas Baleares	14	5,5
Asturias, Princ.	13	5,1
Galicia	10	3,9
Castilla-La Mancha	6	2,4
Murcia, Región	6	2,4
La Rioja	5	2,0
País Vasco	5	2,0
Cantabria	2	0,8
No informado	11	4,3
Total	255	100

Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson, exacta de Fischer. $X^2 = 128,721$

Sin embargo, si examinamos la participación de los encuestados en relación al número de licencias de entrenadores y entrenadoras de cada comunidad autónoma/Federación Autonómica, se puede observar en la Tabla 9 que las comunidades autónomas que presentaron, proporcionalmente, una mayor cantidad de participantes fueron, respectivamente, Aragón (17,9% de las licencias), Extremadura (13,8% de las licencias), Castilla y León (13,6% de las licencias) y La Rioja (13,5% de las licencias). En el otro extremo, las comunidades autónomas que mostraron una menor participación en relación con el número de entrenadores y entrenadoras federados fueron País Vasco (1,5% de las licencias) y Castilla-La Mancha (1,5% de las licencias).

Tabla 9

Frecuencias de respuestas de los participantes del estudio, ordenadas según la razón del número de licencias de entrenadores y entrenadoras por comunidad autónoma

Comunidades autónomas	n	Número de licencias	% licencias
Aragón	21	117	17,9
Extremadura	15	109	13,8
Castilla y León	15	110	13,6
La Rioja	5	37	13,5
Asturias, Princ.	13	111	11,7
Islas Baleares	14	164	8,5
Galicia	10	142	7,0
Canarias	17	286	5,9
Madrid, Com.	31	539	5,8
Cataluña	48	1174	4,1
Valenciana, Com.	18	439	4,1
Andalucía	18	720	2,5
Cantabria	2	87	2,3
Murcia, Región	6	302	2,0
Castilla-La Mancha	6	412	1,5
País Vasco	5	344	1,5
No informado	11	-	-
Total	255	5132	-

En relación con la proporción de participantes en los diferentes grupos de índice de rendimiento, la Tabla 10 revela que el “grupo 2 – Poco eficiente”, registró el mayor número de participantes (45,5%; $p < 0,001$). Es relevante recordar, como se detalló con mayor amplitud en el capítulo de *Metodología y desarrollo de la investigación* (pág. 183), que este índice se basa no solo en los resultados deportivos competitivos, sino también la relación entre dichos resultados y la cantidad de deportistas con licencias federativas.

Tabla 10

Frecuencia de participación de los diferentes grupos de rendimiento

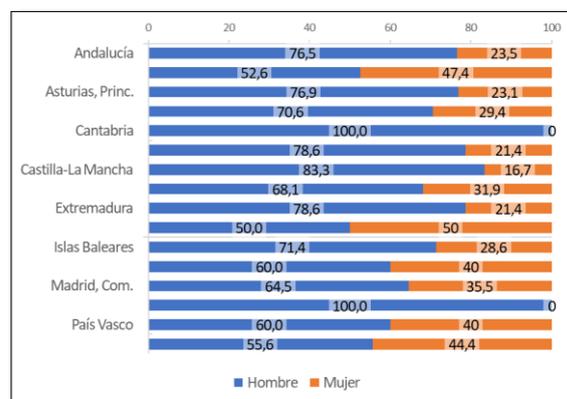
Grupo de rendimiento	f	%
Grupo 1 - Muy poco eficiente	31	12,2
Grupo 2 - Poco eficiente	116	45,5
Grupo 3 - Eficiente	49	19,2
Grupo 4 - Muy eficiente	48	18,8
Subtotal	244	95,7
No informado	11	4,3
Total	255	100

Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson. $X^2 = 69,475$

En la Figura 74 podemos observar la proporción de hombres y mujeres para cada comunidad autónoma en que hubo participantes en el estudio. Se puede apreciar que en casi todas las comunidades autónomas prevalecen los entrenadores hombres, con excepción de Galicia, donde hay una distribución equitativa entre hombres y mujeres. Sin embargo, no se encontró asociación estadística en la proporción de hombres y mujeres afiliados a estas comunidades autónomas ($p=0,710$).

Figura 74

Comunidades autónomas y el sexo de los participantes del estudio



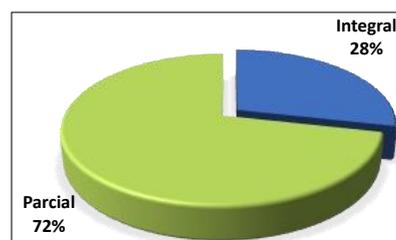
Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson, exacta de Fischer. $X^2= 11,653$,

4.2.1.2 Experiencia con el voleibol

Con relación al régimen de dedicación a la modalidad, que incluye todas las experiencias con el voleibol (jugador/a, directivo/a, entrenador/a, árbitro/a...), se puede observar en la Figura 75 que solamente el 28% de los entrenadores y entrenadoras se dedica de manera integral al voleibol, mientras que el 72% restante se dedica de manera parcial ($p<0,001$), o sea, combina su trabajo como entrenador o entrenadora con otras labores profesionales.

Figura 75

Régimen de dedicación al voleibol de los participantes del estudio



Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson, exacta de Fischer. $X^2= 11,653$

Se ha observado que los entrenadores y entrenadoras con dedicación parcial en la modalidad tienden a presentar un mayor índice de rendimiento (Tabla 11). Sin embargo, no se ha encontrado evidencias estadísticas sobre esta diferencia.

Tabla 11

Relación entre el índice de rendimiento y el régimen de dedicación a la modalidad

Régimen de dedicación al voleibol	n	\bar{x}	s
Integral	68	3,26	1,089
Parcial	172	3,44	1,881
Total	240	3,39	1,694

Notas. Prueba estadística inferencial utilizada: U de Mann-Whitney. $p=0,992$

En relación con el tiempo de experiencia general en la modalidad de voleibol, los participantes del estudio presentaron un rango que abarca desde cero hasta los 53 años de experiencia, con una media de 16,7 años ($s=10,985$). Además, se observó que los hombres tienen un tiempo de experiencia estadísticamente superior en la modalidad en comparación con las mujeres ($p \leq 0,05$). Sin embargo, esta relación, según el análisis del tamaño del efecto, resultó en una magnitud pequeña ($g=0,39$), lo que significa que el sexo de los participantes del estudio prácticamente no está asociado al tiempo de experiencia general en la modalidad (Tabla 12 tabla 12).

Tabla 12

Años de experiencia general en la modalidad de voleibol

Sexo	Tiempo de experiencia				
	n	Min	Max	\bar{x}	s
Hombre	165	0	53	18,7	11,611
Mujer	75	1	42	14,6	7,883
No informado	15	0	25	5,6	8,862
Total	255	0	53	17,3	10,699

Notas. Prueba estadística inferencial utilizada: U de Mann-Whitney. g de Hedges=0,39

En la Tabla 13 se presentan los años de experiencia general con la modalidad de voleibol categorizado en rangos de tiempo. Se puede observar una mayoría estadísticamente representativa de los participantes del estudio (68,7,7%) que tienen entre 7 y 25 años de experiencia con este deporte ($p < 0,001$).

Tabla 13

Tiempo de experiencia general en la modalidad de voleibol

Años	f	%
0 - 3	10	4,1
4 - 6	22	8,9
7 - 25	169	68,7
26 - 35	25	10,2
36 - 53	20	8,1
Total	246	100

Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson con exacta de Fischer. $X^2= 367,211$

Además de la experiencia general en la modalidad, se ha buscado identificar los años de experiencia específica como entrenadores y entrenadoras de equipos de voleibol en edad escolar. Los participantes del estudio relataron tener entre cero y 45 años de experiencia en esta área, con un promedio calculado en 9,6 años ($s=9,206$).

El tiempo promedio de experiencia con el voleibol en edad escolar para los hombres es de 11,4 años ($s=9,868$) y para las mujeres es de 6 años ($s=6,433$). Se observó que los hombres tienen estadísticamente más experiencia que las mujeres con equipos de voleibol en edad escolar ($p<0,001$). El análisis del tamaño del efecto de esta relación resultó en una magnitud mediana, por lo cual se puede inferir que el sexo explica una buena parte de la cantidad de experiencia con esta categoría (ver Tabla 14).

Tabla 14

Años de experiencia en el voleibol en edad escolar

Sexo	Tiempo de experiencia				
	n	Min	Max	\bar{x}	s
Hombre	162	0	45	11,4	9,868
Mujer	74	0	36	6,0	6,433
Total	236	0	45	9,7	9,267

Nota. Prueba estadística inferencial utilizada: U de Mann-Whitney. g de Hedges=0,60

En la Tabla 15 se presentan los años de experiencia con el voleibol en edad escolar categorizado en rangos de tiempo. Se puede observar que buena parte de los participantes del estudio (el 42,7%) tienen entre 0 y 5 años de experiencia en esta área, mientras que otro grupo considerable (el 34,1%) entre 6 y 15 años de experiencia ($p<0,001$).

Tabla 15

Tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar

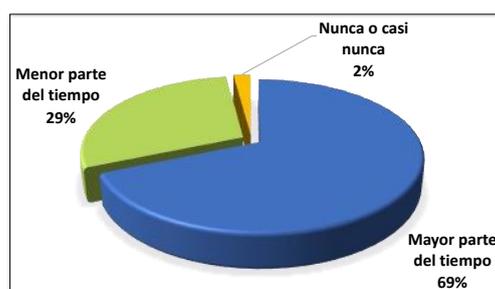
Años	f	%
0 - 5	109	42,7
6 - 15	87	34,1
16 - 30	37	14,5
31 - 45	9	3,5
No informado	13	5,1
Total	255	100,0

Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson, exacta de Fischer. $X^2= 103,455$

Dentro del contexto de la experiencia con el voleibol en edad escolar, se ha indagado qué proporción de tiempo esta experiencia ha ocupado u ocupa dentro de la carrera como entrenadores y entrenadoras de voleibol. Se ha observado que la mayoría de los participantes del estudio (69%), que han estado o están involucrados con equipos en edad escolar lo han hecho o lo hacen durante la mayor parte de su carrera a esta área. Solamente el 2% de los entrenadores y entrenadoras de este estudio no han tenido o han tenido apenas experiencia con jugadores y jugadoras en edad escolar ($p<0,001$) (Figura 76).

Figura 76

Dedicación como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar durante la carrera profesional de los participantes del estudio



Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson, exacta de Fischer. $X^2= 162,405$.

4.2.1.3 Formación

En lo que respecta a la acreditación federativa de los entrenadores y entrenadoras de voleibol, que comprende la formación no reglada y la administrada por la RFEVB y por las federaciones autonómicas por delegación, se observó que el 64,4% de los participantes

del estudio se concentra principalmente en el Nivel II ($p < 0,001$), según se muestra en la Tabla 16.

Tabla 16

Acreditación federativa de los participantes del estudio

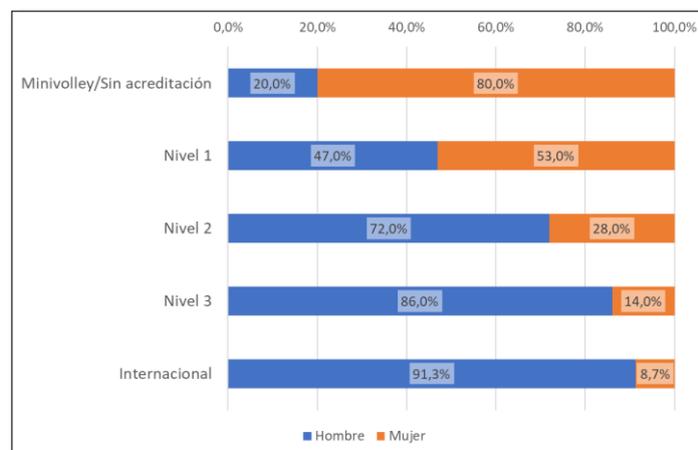
Acreditación federativa	n	%
Minivolley/Sin acreditación	5	2,0
Nivel I	70	27,5
Nivel II	94	36,9
Nivel III	51	20,0
Internacional	23	9,0
No informado	12	4,7
Total	255	100

Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson, exacta de Fischer. $X^2 = 104,551$

Al relacionar las acreditaciones federativas entre los entrenadores y entrenadoras, se observa en la Figura 77 que las entrenadoras presentan una representación proporcionalmente mayor entre los títulos Minivolley/Sin acreditación y Nivel I, mientras que los entrenadores poseen, en proporción, más títulos de los Niveles 2, 3 e Internacional. Los resultados del análisis señalan que existe una asociación entre el sexo y la titulación, y el tamaño del efecto sugiere que esta asociación es de magnitud moderada ($p < 0,001$; $V = 0,349$).

Figura 77

Relación entre la acreditación federativa y el sexo de los participantes del estudio



Nota. Prueba estadística inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson/Exacta de Fisher. $X^2 = 32,246$. V de Cramer = 0,349

En la Tabla 17 se presenta la relación entre la acreditación federativa y la edad de los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio. Se puede observar que a medida que aumenta en nivel acreditativo, también aumenta el promedio de edad de los participantes ($p < 0,001$), aunque esta relación puede variar en función de las diferencias entre las edades dentro de cada nivel acreditativo.

Tabla 17

Relación entre la acreditación federativa y la edad de los participantes del estudio

Acreditación federativa	Edad			
	Mín.	Máx.	\bar{x}	s
Minivolley/Sin acreditación	17	36	24,6	7,0
Nivel I	17	55	27,9	9,7
Nivel II	18	63	35,7	11,3
Nivel III	22	60	37,4	11,2
Internacional	21	72	44,9	12,1
Total	17	72	34,1	10,26

Nota. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal-Wallis

En la Figura 78 se muestra que la mayoría de los entrenadores y entrenadoras (50%) que participaron en el estudio tienen más experiencia o afinidad con equipos iniciados, según su nivel de experiencia³² ($p < 0,001$).

³²

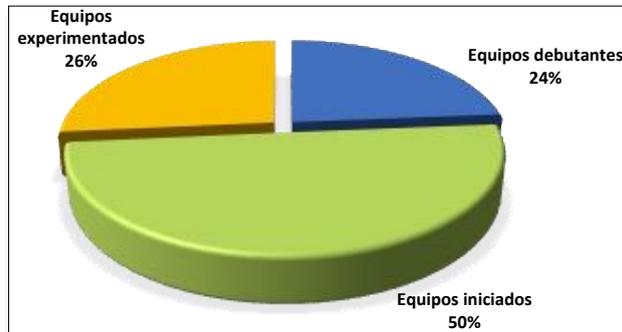
Entrenador o entrenadora de equipos debutantes o principiantes: jugadores o jugadoras que, independientemente de la edad, están en su primer o segundo año de experiencia en la modalidad.

Entrenador o entrenadora de equipos iniciados: jugadores o jugadoras que, independientemente la edad, ya tienen alguna experiencia y están perfeccionando y variando sus habilidades.

Entrenador o entrenadora de equipos experimentados: jugadores o jugadoras que, independientemente la edad, tienen bien dominado los fundamentos y técnicas básicos y están refinando sus habilidades con rigor y precisión.

Figura 78

Nivel de los equipos en que los participantes del estudio tienen más experiencia o afinidad

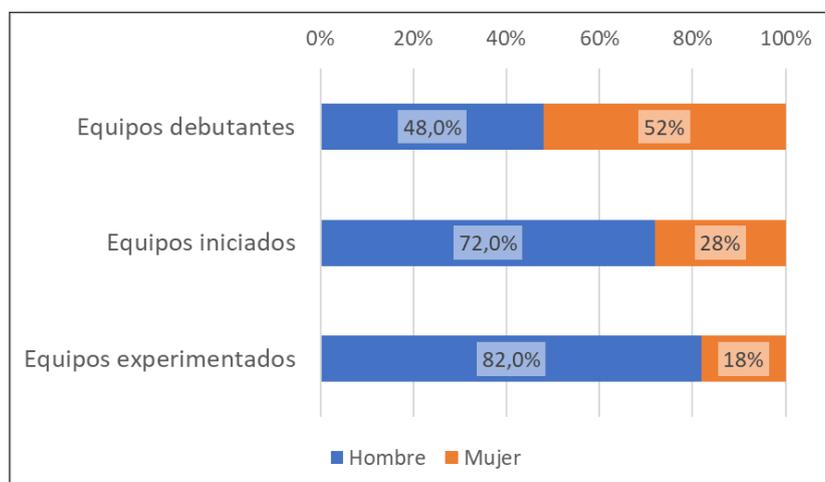


Nota. Prueba estadística inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson/Exacta de Fisher. $X^2=30,180$.

En la Figura 79 se puede observar que existe una asociación moderada entre el sexo y la experiencia o afinidad de los entrenadores y entrenadoras con respecto a los diferentes niveles de experiencia de equipos en edad escolar ($p<0,001$; $\Phi=0,267$). Se observa que las entrenadoras tienen más experiencia o afinidad por los equipos debutantes en comparación con los entrenadores, mientras que los entrenadores tienen más experiencia o afinidad por los equipos iniciados y experimentados en comparación con las entrenadoras.

Figura 79

Relación entre el nivel de los equipos preferido o con mayor experiencia y el sexo de los participantes del estudio



Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson/Exacta de Fisher. $X^2=16,512$. $\Phi=0,267$

En la Tabla 18, que relaciona la acreditación federativa de los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio y el nivel de experiencia de los equipos entrenados en edad escolar, muestra que hay una asociación moderada entre estas dos condiciones ($p < 0,001$; $V = 0,328$). Se observa que los equipos debutantes tienden a tener una mayor cantidad de entrenadores y entrenadoras con el Nivel I de acreditación federativa; los equipos iniciados tienen una mayor cantidad de entrenadores y entrenadoras con el Nivel II, y los equipos experimentados tienen una mayor cantidad de entrenadores y entrenadoras con el Nivel III

Tabla 18

Relación entre la acreditación federativa de los participantes del estudio y el nivel de los equipos en edad escolar que actúan o tienen mayor afinidad

Acreditación federativa	Nivel de los equipos					
	Debutantes		Iniciados		Experimentados	
	n	%	n	%	n	%
Minivolley/Sin acreditación	3	5,4	2	1,7	0	0
Nivel I	27	48,2	36	31,3	6	9,7
Nivel II	20	35,7	50	43,5	19	30,6
Nivel III	4	7,1	16	13,9	28	45,2
Internacional	2	3,6	11	9,6	9	14,5
Total	56	100,0	115	100,0	62	100,0

Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson/Exacta de Fisher. $X^2 = 50,252$. V de Cramer = 0,328

En cuanto a la formación académica y los niveles educativos de los participantes del estudio, se puede observar en la Tabla 19 que la mayoría los entrenadores y entrenadoras posee formación universitaria (60,2%) ($p < 0,001$).

Tabla 19

Nivel educativo de formación académica de los participantes del estudio

Mayor formación académica		n	%
Educación Básica	Educación Primaria	4	1,6
	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	8	3,3
	Bachillerato	30	12,3
Subtotal		42	17,2
Formación Profesional	Formación Profesional de Grado Medio	18	7,4
	Formación Profesional de Grado Superior	37	15,2
	Subtotal	55	22,5
Universitaria	Diplomatura, Grado o Licenciatura	93	38,1
	Máster o posgrado	49	20,1
	Doctorado	5	2,0
	Subtotal	147	60,2
No informado		11	-
Total		255	100,0

Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson con Exacta de Fisher. $X^2=206,754$.

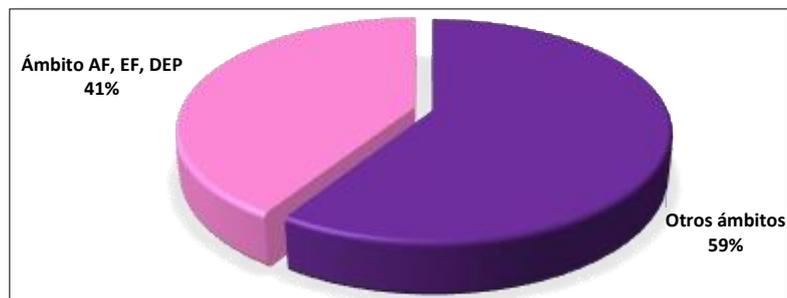
El análisis con relación al ámbito académico de formación de los entrenadores y entrenadoras participantes en el estudio se llevó a cabo dividiendo la muestra en dos grupos distintos. El primer grupo comprende aquellos individuos que poseen títulos vinculados al campo de la Actividad Física, Educación Física y Deporte (en adelante referido como “AF, EF y DEP”), englobando tanto formaciones profesionales como grados universitarios y posgrados. Se consideró la formación de mayor nivel en este ámbito para su contabilización.

El segundo grupo incluye a aquellos participantes con titulaciones académicas procedentes de otros campos profesionales, incluso aquellos cuyo nivel educativo máximo sea la educación primaria o secundaria, y así sucesivamente.

Se puede observar en la Figura 80 que menos de la mitad de los participantes del estudio (41%) ostenta títulos académicos en el ámbito de la AF, EF y DEP. Los entrenadores y entrenadoras con títulos provenientes de otros ámbitos (el 59%) son estadísticamente predominantes en comparación con el grupo perteneciente al ámbito de la AF, EF y DEP ($p \leq 0,05$).

Figura 80

Ámbito académico de formación de los participantes del estudio



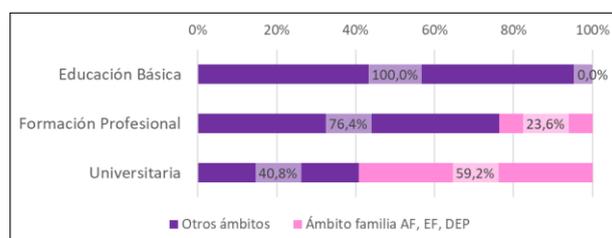
Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson, $\chi^2=7,934$

En cuanto a la comparación entre los sexos y el ámbito académico de formación en las familias de la AF, ED y DEP se notó que, si bien los hombres constituyen la mayoría (75,5%) en contraste con las mujeres (24,5%), no se identificaron diferencias estadísticas entre los entrenadores y las entrenadoras ($\chi^2=3,663$; $p=0,066$). Este mismo patrón se repitió en el grupo con formación académica en otros ámbitos.

En la Figura 81 se muestra la relación entre los niveles de formación académica y el ámbito de formación. Los análisis de esta relación resultaron en una asociación estadística moderada ($p<001$, $V=0,480$). Se puede observar que entre los entrenadores y entrenadoras con formación básica y formación profesional, prevalece la formación académica en otros ámbitos. De entre los entrenadores y entrenadoras que poseen estudios universitarios, sobresalen aquellos con formación dentro de la familia de la Actividad Física, Educación Física y Deporte.

Figura 81

Relación entre los niveles educativos y el ámbito académico de formación de los participantes del estudio

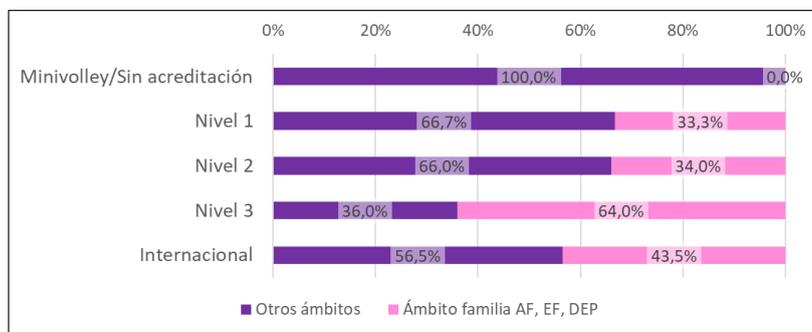


Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson con exacta de Fisher. $X^2=56,141$, V de Cramer=0,480.

En la Figura 82 se establece la relación entre el ámbito académico de formación y la acreditación federativa de los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio. El análisis de esta relación resultó en una asociación estadística moderada ($p < 0,001$; $\Phi = 0,274$). Se puede notar que en el nivel Minivolley/Sin acreditación (100%), en el Nivel I (66,7%) y en el Nivel II (66%), prevalecen entrenadores y entrenadoras de otros ámbitos académicos, mientras que el Nivel III (64%) e Internacional (43,5%), prevalecen aquellos con formación en el ámbito de la AF, EF y DEP.

Figura 82

Relación entre la acreditación federativa y el ámbito académico de formación de los participantes del estudio



Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson con exacta de Fisher. $X^2=18,074$. $\Phi=0,274$

En resumen, los resultados muestran que la mayoría de los entrenadores y entrenadoras son hombres adultos jóvenes con bastante experiencia en voleibol. La mayoría actúa en Madrid y Cataluña, se dedican parcialmente a la modalidad y poseen buenas acreditaciones federativas. Sus formaciones académicas varían, con una tendencia a tener estudios universitarios pero con inclinación hacia campos fuera del ámbito de la Actividad Física, Educación Física y el Deporte. Aunque hay diferencias de género en experiencia y nivel de acreditación, en general, las características sociodemográficas son heterogéneas en esta comunidad de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar.

4.2.2 Valoración de la importancia y valoración del dominio de las competencias profesionales

Considerando la experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar, se les solicitó a los participantes del estudio, que evaluaran la importancia de una

serie de competencias para trabajar con jugadores y jugadoras en dicha etapa. Por otro lado, se les pidió que valoraran su propia percepción de dominio en cada una de estas competencias. En esta sección, se describen los resultados de los análisis de las respuestas, siguiendo las directrices que se describen a continuación.

Antes de presentar los resultados, es relevante recordar que se empleó una escala Likert de 1 a 5 para ambas valoraciones. Para la valoración de la importancia se utilizó la siguiente gradación: 1 (*sin importancia*), 2 (*poca importancia*), 3 (*importancia moderada*), 4 (*importante*) y 5 (*muy importante*). En cuanto a la valoración del dominio, se utilizó la siguiente gradación: 1 (*nada*), 2 (*poco*), 3 (*moderado*), 4 (*suficiente*) y 5 (*experto*).

Para la presentación de dichos resultados, se ha dividido esta temática en tres secciones. La primera, aborda el análisis de la valoración de la importancia de las competencias profesionales, la segunda, trata la valoración del dominio, y finalmente, la tercera realizará una comparación entre ambas valoraciones.

En cada sección, se presentarán primero los resultados generales de las dimensiones competenciales, seguidos por el análisis de cada dimensión y, por último, un análisis teniendo en cuenta un listado único de todas las competencias profesionales, atendiendo al orden de puntuación de sus valoraciones.

Al concluir la sección de la valoración de la importancia de las competencias profesionales, se incluirán sugerencias de otras competencias profesionales aportadas por los participantes del estudio. Posteriormente, al finalizar la sección de la comparación entre la atribución de la importancia y la del dominio percibido, se presentarán las reflexiones adicionales de los participantes sobre aspectos importantes de la formación de entrenadores y entrenadoras.

De esta manera se espera tener una visión general de cada dimensión, para entonces desplegarlas y seguidamente obtener una visión holística de las competencias profesionales. Se espera con este enfoque generar diversas perspectivas para el momento de la discusión de los resultados y también para las consideraciones finales del estudio.

Se considera importante resaltar que las competencias profesionales están originalmente rotuladas de la siguiente manera: en primer lugar con un número romano que indica la dimensión a la que pertenecen; seguido de un número arábico que indica el orden de presentación dentro de la escala y, finalmente, el texto descriptivo de la

competencia. Como por ejemplo, se encuentra la competencia profesional “V-30. *Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida*”.

Sin embargo, con el fin de facilitar la lectura del texto en la presentación de los resultados, se ha decidido omitir los números de identificación y mostrar solo el texto descriptivo. Utilizando el ejemplo anterior, este se quedaría, a priori, como “*Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida*”. Además, en algunos casos donde el texto descriptivo es más extenso, se optó por acortarlo, sustituyéndolo por la señalización “...”. Por tanto, utilizando el mismo ejemplo, esta competencia es presentada, finalmente como “*Incentivar la práctica del voleibol...*”. Sin embargo, en las tablas y figuras presentadas a lo largo de este capítulo se muestra la rotulación completa de las competencias citadas para mantener siempre la referencia completa a disposición.

En el siguiente apartado, se detalla el análisis de la valoración de la importancia de las dimensiones a las que pertenecen las competencias profesionales estudiadas. Como se mencionó previamente, esta organización facilitará la posterior discusión de los resultados, ya que las dimensiones representan agrupaciones de competencias profesionales con afinidad temática.

4.2.2.1 Importancia: análisis general de las dimensiones competenciales

A continuación, en esta sección, se expondrán, primeramente, los resultados exploratorios y descriptivos de las respuestas de los participantes con relación a la importancia de las dimensiones competenciales abordadas en el estudio. Es importante recordar que cada dimensión está compuesta por 6 competencias profesionales evaluadas en una escala de 1 a 5. Para realizar la comparación entre las dimensiones, se recuerda que se calculó la suma de las puntuaciones de todas las competencias profesionales que las integran, lo que da lugar a puntuaciones que oscilan entre 6 y 30 puntos.

Posteriormente se presentan los análisis que exploraran la relación entre la valoración de la importancia y las características sociodemográficas de los participantes del estudio. Estos resultados serán examinados en 3 niveles: en primer lugar, se tratarán los análisis descriptivos, seguidos de los análisis inferenciales (en algunos casos, ambos simultáneamente) y, finalmente, se evaluará el tamaño del efecto.

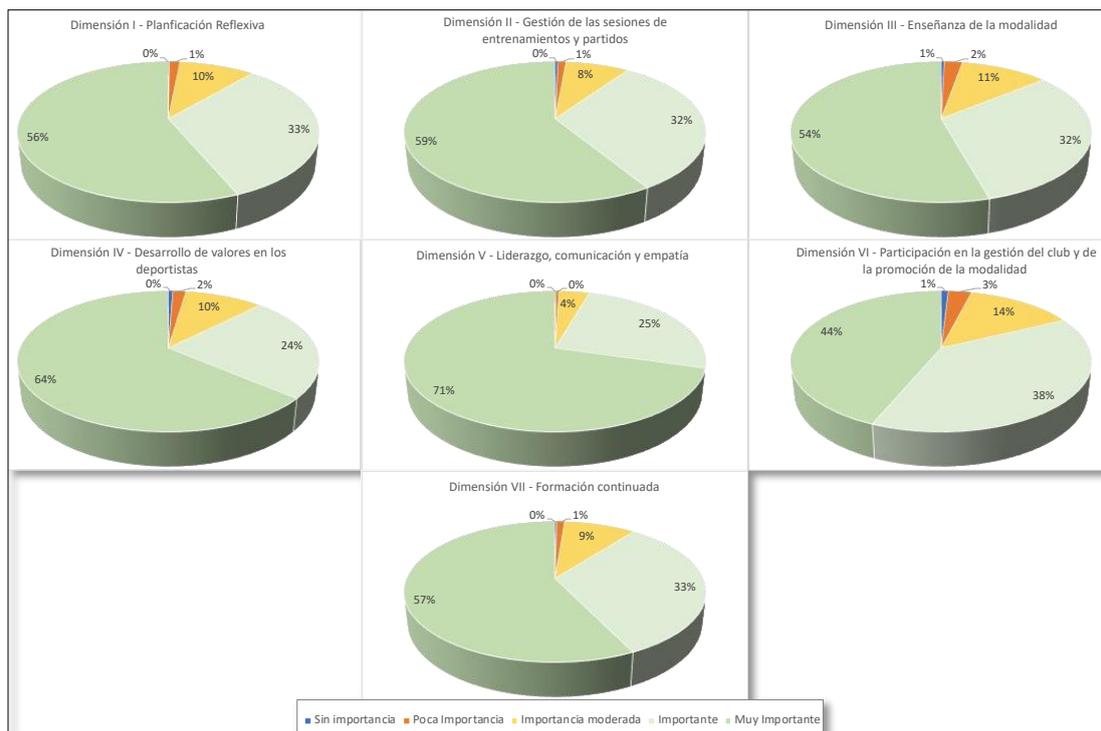
Para tal fin, al concluir la sección, se ofrece un compendio de las dimensiones competenciales que presentaron algún tipo de asociación estadística con las características sociodemográficas estudiadas, junto con el estudio del tamaño del efecto sobre esta relación.

En la Figura 83 se puede observar en detalles las frecuencias de las respuestas de la valoración de la importancia para cada dimensión competencial. Se observa que todas las dimensiones obtuvieron altas cualificaciones con relación a la importancia que se refieren a las opciones “importante” y “muy importante”, destacados en tonos de verdes en los gráficos.

Sin embargo, en el detalle, se puede apreciar que la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía” es considerada como muy importante por la mayoría de los encuestado, mientras que la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”, tiene un nivel de importancia más moderado.

Figura 83

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las dimensiones competenciales



En la tabla 20 se puede observar los resultados descriptivos con relación a estas valoraciones. Se observa que las dimensiones competenciales tuvieron una suma promedio de 26,64 puntos (s=2,873). La dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”

presenta la mayor suma promedio de las valoraciones ($\bar{x}=27,92$; $s=2,422$) mientras que la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad” presenta la menor suma promedio ($\bar{x}=25,28$; $s=3,857$).

Tabla 20

Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las dimensiones competenciales, en orden descendente de promedio de puntuación

Dimensiones competenciales	Mín	Max	\bar{x}	s
V. Liderazgo, comunicación y empatía	17	30	27,92	2,422
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	10	30	26,91	2,930
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	17	30	26,84	2,561
VII. Formación continuada	17	30	26,72	2,948
I. Planificación Reflexiva	16	30	26,61	2,747
III. Enseñanza de la modalidad	16	30	26,23	2,644
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	8	30	25,28	3,857
Total	8	30	26,64	2,873

Análisis de la relación entre perfil sociodemográfico y la importancia de las dimensiones competenciales

Al analizar las interacciones de los resultados de estas valoraciones con las características sociodemográficas de los participantes del estudio, es posible identificar el perfil de entrenadores y entrenadoras que atribuyen mayor o menor importancia a cada dimensión.

En esta sección, se presentarán únicamente los resultados de los análisis inferenciales que mostraron significancia estadística. No obstante, los resultados completos se encuentran disponibles en el Apéndice P.

En la Tabla 21 se presentan los datos descriptivos sobre la relación entre el índice de rendimiento y la atribución de la importancia de las dimensiones competenciales. Se observa que hay una ligera tendencia a aumentar la valoración de la importancia conforme se aumenta el índice de rendimiento. Sin embargo, se han encontrado correlaciones positivas significativas, solamente en las dimensiones “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos” ($\rho=0,175$; $p<0,001$) y “Desarrollo de valores en los deportistas” ($\rho=0,146$; $p\leq 0,05$).

Tabla 21

Resultados descriptivos de la relación entre el índice de rendimiento y la importancia de cada dimensión competencial

Dimensiones competenciales	Índice de rendimiento							
	Grupo 1 - Muy poco eficiente (n=31)		Grupo 2 - Poco eficiente (n=116)		Grupo 3 - Eficiente (n=49)		Grupo 4 - Muy eficiente (n=48)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I. Planificación Reflexiva	26,32	3,53	26,41	2,68	27,08	2,36	26,80	2,77
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	26,65	2,83	26,44	2,82	27,18	2,01	27,50	2,19
III. Enseñanza de la modalidad	26,23	2,49	25,95	2,72	26,45	2,61	26,71	2,66
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	25,71	4,29	26,84	2,91	27,35	2,40	27,23	2,31
V. Liderazgo, comunicación y empatía	27,52	3,00	27,90	2,59	28,14	1,87	27,83	2,20
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	24,81	4,93	24,91	4,05	25,56	3,28	26,00	3,18
VII. Formación continuada	26,45	3,30	26,59	3,06	27,29	2,45	26,56	2,91
Total	26,24	3,481	26,43	2,976	27,01	2,426	26,95	2,603

Con respecto al tiempo de experiencia general con la modalidad y su relación con valoración de la importancia, se pueden observar los resultados descriptivos en la Tabla 22. En esta tabla se presentan los valores promedios de calificación para cada rango de tiempo de experiencia y en ella se evidencia una ligera tendencia a aumentar la importancia conforme aumentan los años de experiencia. No obstante, los resultados de los análisis de la correlación entre estas dos características indica que no existe una asociación, dado que no alcanzó significancia estadística en ninguna de las dimensiones competenciales estudiadas.

Tabla 22

Resultados descriptivos de relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y la importancia de las dimensiones competenciales

Dimensiones competenciales	Tiempo de experiencia general en la modalidad									
	0 - 3 (n=10)		4 - 6 (n=22)		7 - 25 (n=169)		26 - 35 (n=25)		36 - 53 (n=20)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I. Planificación Reflexiva	25,60	4,671	26,77	2,844	26,60	2,650	26,92	2,768	26,75	2,337
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	26,50	3,274	26,73	2,882	26,76	2,583	27,00	2,398	27,50	2,090
III. Enseñanza de la modalidad	26,20	2,781	26,00	2,960	26,16	2,696	26,60	1,915	26,75	2,770
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	27,90	2,424	26,18	2,954	26,96	3,124	26,28	2,031	27,25	2,468
V. Liderazgo, comunicación y empatía	27,40	2,591	27,73	2,815	27,95	2,507	27,64	1,912	28,25	1,997
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	24,90	4,332	25,59	3,362	25,22	3,979	25,08	3,796	25,85	3,787
VII. Formación continuada	26,20	3,048	26,05	3,093	26,80	2,891	26,52	3,417	27,20	2,628
Total	26,39	3,303	26,44	2,987	26,64	2,919	26,58	2,605	27,08	2,582

Con relación al tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar, se puede observar en la Tabla 23 que en la mayoría de las dimensiones resalta una tendencia al aumento en la atribución de la importancia conforme se incrementa el tiempo de experiencia en esta área, aunque una ligera disminución en el grupo de 31-|45 años en comparación con el grupo de 16-|30 años.

Sin embargo, los análisis inferenciales han revelado que existe una asociación estadística entre el aumento de los años de experiencia en esta área y el incremento de la atribución de la importancia en las dimensiones “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad” ($\rho=0,165$; $p\leq 0,05$) y “Formación continuada” ($\rho=0,160$; $p\leq 0,05$).

Tabla 23

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y la importancia de las dimensiones competenciales

Dimensiones competenciales	Tiempo de experiencia en voleibol en edad escolar							
	0 - 5 (n=109)		6 - 15 (n=87)		16 - 30 (n=37)		31 - 45 (n=9)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I. Planificación Reflexiva	26,47	2,889	26,36	2,807	27,54	2,243	26,89	2,028
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	26,49	2,606	26,77	2,735	27,73	2,143	27,67	1,658
III. Enseñanza de la modalidad	25,91	2,791	26,16	2,514	27,11	2,580	27,44	1,590
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	26,92	3,375	26,64	2,681	27,22	2,462	27,22	2,167
V. Liderazgo, comunicación y empatía	27,81	2,668	27,74	2,413	28,51	1,924	28,11	1,691
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	24,89	3,837	25,28	3,979	26,22	4,042	26,11	2,315
VII. Formación continuada	26,28	3,058	27,10	2,766	27,05	2,905	27,56	2,555
Total	26,40	3,032	26,58	2,842	27,34	2,614	27,29	2,001

En la Tabla 24 se puede observar que los valores entre los diferentes niveles acreditativos son bastante similares. Aunque en algunas dimensiones competenciales, como la “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos” y la “Formación continuada” exhiben una tendencia a de que los niveles más altos atribuyen mayor importancia. Incluso en el caso de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas” se evidencia una disminución clara. A pesar de estas observaciones, los resultados inferenciales no han arrojado evidencias de una relación significativa entre estas dos variables.

Tabla 24

Comparación entre la acreditación federativa y la valoración de la importancia de las dimensiones competenciales

Dimensiones competenciales	Acreditación federativa							
	Nivel I (n=70)		Nivel II (n=94)		Nivel III (n=51)		Internacional (n=23)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I. Planificación Reflexiva	26,47	2,80	26,65	2,62	26,73	3,32	26,57	2,00
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	26,41	2,72	26,97	2,33	27,00	2,79	27,00	2,80
III. Enseñanza de la modalidad	26,03	2,85	26,44	2,50	26,08	2,72	26,35	2,76
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	27,33	2,82	26,96	2,73	26,39	3,52	25,87	2,83
V. Liderazgo, comunicación y empatía	27,77	2,79	27,93	2,45	28,18	1,75	27,26	2,77
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	24,76	3,80	25,93	3,45	24,69	4,92	25,61	2,92
VII. Formación continuada	26,11	3,18	26,84	2,96	27,04	2,49	27,26	2,94
Total	26,41	2,994	26,82	2,720	26,59	3,073	26,56	2,717

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha suprimido la categoría Minivolley/Sin formación del análisis por el tamaño de muestra demasiado pequeño (n=5). Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). No se observó diferencia estadística en estos resultados.

En la Tabla 25 se muestra el resultado descriptivo y comparativo entre la valoración de la importancia de las dimensiones competenciales y los ámbitos de formación académica. El resultado de la comparación indica que los participantes del estudio valoran la importancia de las dimensiones de manera similar, independiente del ámbito de formación, ya que el resultado del análisis de contraste no arrojó diferencia estadística.

Tabla 25

Comparación entre los ámbitos de formación académicas y la valoración de la importancia de las dimensiones competenciales

Dimensiones competenciales	Ámbitos de formación			
	Otros (n=144)		AF, EF, DEP (n=100)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I. Planificación Reflexiva	26,66	2,492	26,56	3,082
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	26,91	2,458	26,73	2,745
III. Enseñanza de la modalidad	26,26	2,634	26,20	2,686
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	26,97	2,844	26,77	3,094
V. Liderazgo, comunicación y empatía	27,90	2,462	27,94	2,352
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	25,56	3,295	24,90	4,543
VII. Formación continuada	26,77	2,961	26,71	2,879
Total	26,72	2,735	26,54	3,054

Notas. Prueba inferencial utilizada: U de Man-Whitney. Se destacan con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). No se encontraron diferencias estadísticas en estos resultados.

De manera similar, al contrastar los diferentes niveles educativos y su ámbito de formación académica en relación con la valoración de la importancia de las dimensiones competenciales, se observa en la Tabla 26 que estas dimensiones son valoradas de manera similar, dado que el resultado del análisis inferencial de esta relación no observó diferencia estadística.

Tabla 26

Comparación entre los diferentes niveles educativos y su ámbito académico de formación y la importancia de cada dimensión competencial

Dimensiones competenciales	Ámbitos de formación académica y niveles educativos									
	Otros						AF/ED/DEP			
	Ed. Básica (n=42)		Form. Profes. (n=42)		Est.Univ. (n=60)		Form. Profes. (n=17)		Est. Univ. (n=83)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I. Planificación Reflexiva	27,12	1,92	26,55	2,39	26,41	2,88	27,18	2,32	26,43	3,21
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	27,24	2,27	26,90	2,51	26,68	2,56	26,59	3,22	26,76	2,66
III. Enseñanza de la modalidad	26,90	2,03	26,05	2,71	25,97	2,90	27,00	2,32	26,04	2,74
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	27,76	2,57	26,90	2,67	26,45	3,06	27,29	2,52	26,66	3,20
V. Liderazgo, comunicación y empatía	28,50	1,80	27,60	2,32	27,70	2,89	27,82	2,01	27,96	2,43
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	26,40	2,91	25,10	3,55	25,29	3,31	26,94	3,17	24,48	4,68
VII. Formación continuada	27,05	2,65	26,21	3,14	26,97	3,04	27,18	2,19	26,61	3,00
Total	27,28	2,307	26,47	2,756	26,50	2,949	27,14	2,536	26,42	3,131

Notas. Prueba inferencial utilizada: K de Kruskal Wallis con Post Hoc. “Ed. Básica” = Educación Básica; “Form. Profesional” = Formación Profesional; “Est. Univ.”= Estudios Universitarios. Se destacan con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). No se encontraron diferencias estadísticas en estos resultados.

Resumen y tamaño del efecto del análisis de la relación entre perfil sociodemográfico y la valoración de la importancia de las dimensiones competenciales

En la sección anterior se ha demostrado que las dimensiones, en general, son consideradas importantes por los participantes del estudio, dado que mayormente recibieron calificaciones entre los rangos “importante” y “muy importantes” y la puntuación promedio de la valoración de la importancia entre todas las dimensiones competenciales fue considerablemente alta (\bar{x} =26,64 puntos).

No obstante, se han identificado aquellas que han obtenido las puntuaciones más altas y más bajas y se han explorado las características sociodemográficas que se relacionan

con estas valoraciones. La dimensión competencial más bien valorada en cuanto a la importancia es “Liderazgo, comunicación y empatía” y la peor valorada es “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”.

Con relación a las características sociodemográficas y su influencia en la valoración de la importancia, se ha observado que las dimensiones tanto “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos” como “Desarrollo de valores en los deportistas” están asociadas con el índice de rendimiento de la comunidad autónoma. Sin embargo, el análisis del tamaño del efecto resultó en una fuerza de magnitud baja en ambas valoraciones, lo que quiere decir que el resultado es poco explicado por esta condición.

En estos análisis también se ha encontrado que el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar está relacionado con la valoración de la importancia de las dimensiones competenciales “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad” y “Formación continuada”. No obstante, el resultado del análisis del tamaño del efecto resultó en una fuerza baja en ambas valoraciones, lo que quiere decir que este resultado es poco explicado por esta característica.

Las demás características sociodemográficas no resultaron en interacciones estadísticamente relevantes. En consecuencia, se podría afirmar que las características sociodemográficas analizadas parecen no tener influencia en la atribución de importancia a las dimensiones competenciales estudiadas.

En las secciones subsiguientes, se analiza cada dimensión competencial por separado y las competencias profesionales que las integran. El objetivo fin es resaltar aquellas que han obtenido mayores y menores valoraciones en términos de importancia dentro de cada dimensión. Además, se exploran las características sociodemográficas que pueden estar relacionadas con estos resultados.

4.2.2.2 Importancia: análisis por dimensiones competenciales

A continuación, se presentarán los resultados descriptivos de cada competencia profesional agrupada por sus respectivas dimensiones competenciales. Esto permitirá identificar las competencias que se destacan en cada una de estas dimensiones.

En esta sección se exponen los resultados promedio de cada competencia profesional con relación a su valoración de importancia, utilizando la escala de 1 a 5.

Además, se exploran las relaciones entre las características sociodemográficas de los participantes y la atribución de la importancia de las competencias profesionales, a través análisis descriptivos, inferenciales y del tamaño del efecto.

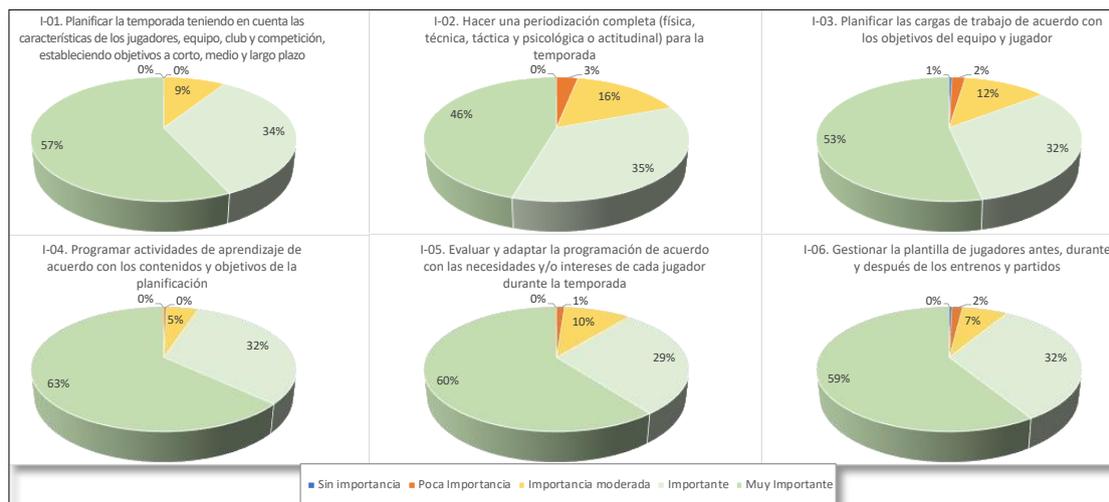
No obstante, para facilitar la lectura, solo se expondrán los análisis cuyos resultados sean estadísticamente significativos, mientras que los resultados que no alcancen esta significancia podrán consultarse en el Apéndice Q.

Importancia de las competencias profesionales de la dimensión I “Planificación Reflexiva”

En términos generales, las competencias profesionales en esta dimensión fueron consideradas como relevantes por la gran mayoría de los participantes del estudio. Se puede observar en la Figura 84 que la mayoría de los participantes valoraron estas competencias como “importante” o “muy importante”. Por ejemplo, la que menos sumó valoraciones de “muy importantes”, que fue la competencia profesional “Hacer una periodización completa...”, aun así recibió el 81% de las valoraciones entre las opciones de respuesta “importante” y “muy importante”.

Figura 84

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Planificación Reflexiva”



Con relación al estudio descriptivo de la importancia de las competencias profesionales incluidas en la dimensión “Planificación Reflexiva”, se puede observar en la tabla 27 que la competencia profesional “Programar actividades de aprendizaje...” obtuvo el promedio más alto de valoración de la importancia ($\bar{x}=4,58$; $s=0,603$), mientras que la competencia profesional “Hacer una periodización completa...”, obtuvo la puntuación más baja en esta dimensión ($\bar{x}=4,23$; $s=0,831$).

Tabla 27

Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Planificación Reflexiva”

Competencias profesionales	Min	Max	\bar{x}	s
I-4. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación	2	5	4,58	0,603
I-5. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada	2	5	4,48	0,720
I-6. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)	1	5	4,48	0,725
I-1. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	3	5	4,48	0,656
I-3. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	1	5	4,36	0,801
I-2. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	2	5	4,23	0,831
Total	1	5	4,44	0,723

Análisis del perfil sociodemográfico y la valoración de la importancia de la dimensión “Planificación Reflexiva”

En esta dimensión no se identificaron resultados con significancia estadística con relación al contraste entre las características sociodemográficas y la valoración de la importancia. Los detalles de estos análisis se encuentran en el Apéndice Q.

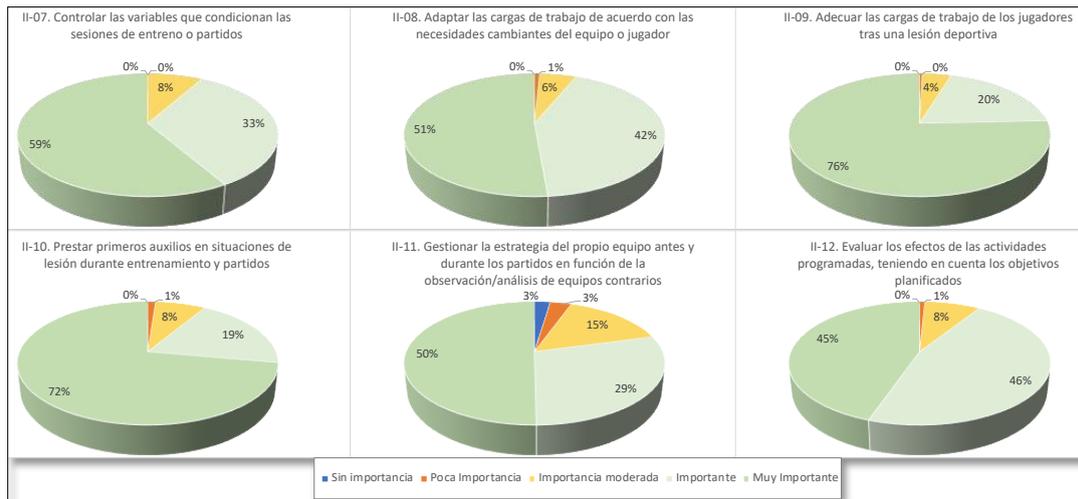
Importancia de las competencias profesionales de la dimensión II “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

Al realizar el análisis exploratorio de las valoraciones de importancia de las competencias profesionales de esta dimensión, se puede observar en la Figura 85 que estas competencias profesionales mayormente fueron valoradas como “importante” o “muy importante”. Por ejemplo, la competencia profesional “Gestionar la estrategia del propio equipo” recibió el 50% de las valoraciones como “muy importante” y el 29% como “importante”, sumando así el 79%. Cabe destacar que esta competencia profesional fue

la única que recibió alguna valoración de “sin importancia”, obtenidos de un 3% de los participantes.

Figura 85

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”



Con relación al resultado descriptivo de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de esta dimensión, “Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva” se destaca como la competencia profesional con promedio más alto en cuanto a la importancia ($\bar{x} = 4,71$), mientras “Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos...” se destaca como la competencia profesional con el promedio más bajo ($\bar{x} = 4,22$) (tabla 28).

Tabla 28

Resultados descriptivos de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

Competencias profesionales	Min	Max	\bar{x}	s
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	2	5	4,71	0,565
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamientos y partidos	2	5	4,62	0,675
II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	3	5	4,50	0,645
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	2	5	4,44	0,637
II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	2	5	4,35	0,664
II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	1	5	4,22	0,974
Total	1	5	4,47	0,693

Análisis del perfil sociodemográfico y la valoración de la importancia de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

En la Tabla 29 se exhiben los resultados descriptivos, expresando el promedio de puntuación para la valoración de la importancia para cada grupo de rendimiento. Se observa que las puntuaciones son bastante similares entre los diferentes grupos.

Sin embargo, al realizar la prueba de correlación entre el índice de rendimiento y las valoraciones de la importancia de las competencias profesionales de esta dimensión, se constató que a medida que el índice de rendimiento de las comunidades autónomas aumenta, también se incrementa la valoración de importancia de las competencias profesionales “Controlar las variables que condicionan las sesiones...”, ($\rho=0,139$; $p\leq 0,05$), “Adaptar las cargas de trabajo...” ($\rho=0,133$; $p\leq 0,05$), “Adecuar las cargas de trabajo...” ($\rho=0,156$; $p\leq 0,05$) y “Gestionar la estrategia del propio equipo...” ($\rho=0,161$; $p\leq 0,05$).

Tabla 29

Resultados descriptivos de la relación entre el índice de rendimiento y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

Competencias profesionales	Índice de rendimiento							
	Grupo 1 - Muy poco eficiente (n=31)		Grupo 2 - Poco eficiente (n=116)		Grupo 3 - Eficiente (n=49)		Grupo 4 - Muy eficiente (n=48)	
	\bar{x}	s	s	s	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	s
II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	4,48	0,626	4,46	0,665	4,53	0,581	4,63	0,640
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	4,45	0,723	4,38	0,641	4,45	0,648	4,58	0,577
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	4,55	0,723	4,66	0,589	4,84	0,426	4,77	0,472
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	4,61	0,803	4,60	0,709	4,63	0,602	4,67	0,596
II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	4,23	0,990	4,05	1,078	4,25	0,947	4,50	0,715
II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	4,32	0,653	4,28	0,708	4,49	0,545	4,35	0,668
Total	4,44	0,75	4,41	0,73	4,53	0,62	4,58	0,61
		3		2		5		1

Se exhibe en la Tabla 30 los resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia de la modalidad expresado en rangos y la atribución de importancia. Se aprecian valores promedios relativamente altos y bastante similares entre los diferentes grupos de edad. Además, se observa una discreta tendencia a que los grupos con más tiempo de experiencia valorar más alto la importancia de estas competencias profesionales.

Sin embargo, el análisis inferencial de correlación ha demostrado que a medida que aumentan los años de experiencia, solamente se incrementa la importancia de la competencia profesional “Evaluar los efectos de las actividades programadas...” ($\rho=0,154$; $p\leq 0,05$).

Tabla 30

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia									
	0 - 3		4 - 6		7 - 25		26 - 35		36 - 53	
	x	s	s	s	x	x	x	s	x	s
II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	4,30	0,675	4,41	0,796	4,55	0,626	4,40	0,645	4,55	0,51
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	4,50	0,707	4,45	0,739	4,41	0,658	4,56	0,507	4,55	0,51
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	4,60	0,699	4,73	0,55	4,70	0,565	4,64	0,638	4,9	0,31
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	4,60	0,699	4,82	0,395	4,62	0,699	4,56	0,712	4,55	0,69
II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	4,40	0,699	4,23	1,066	4,12	1,036	4,40	0,816	4,5	0,69
II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	4,10	0,876	4,09	0,61	4,37	0,669	4,44	0,583	4,45	0,61
Total	4,42	0,726	4,46	0,693	4,46	0,709	4,50	0,650	4,58	0,551

Con respecto a la experiencia como entrenador y entrenadora de voleibol en edad escolar y la valoración de la importancia, la Tabla 31 muestra los resultados descriptivos de la relación entre estas dos variables, con el tiempo de experiencia expresado en rangos. En principio se observan valoraciones bastante similares y una ligera tendencia al aumento de la importancia a medida que aumentan los rangos de tiempo. Con la excepción de la competencia profesional “Prestar primeros auxilios...” donde se observa una tendencia inversa.

Los análisis inferenciales han confirmado esta observación, a medida que lo entrenadores y entrenadoras acumulan más años de experiencia en esta área, también aumenta la valoración de la importancia en las competencias profesionales “Gestionar la estrategia del propio equipo...” ($\rho=0,171$; $p\leq 0,05$) y “Evaluar los efectos de las actividades programadas...” ($\rho=0,164$; $p\leq 0,05$). Contrariamente, a medida que

aumentan los años de experiencia como entrenador y entrenadora de voleibol en edad escolar, hay una disminución de la importancia en la competencia profesional “Prestar primeros auxilios...” ($\rho=-0,127; p\leq 0,05$).

Tabla 31

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y la importancia de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia en voleibol en edad escolar							
	0 - 5 (n=109)		6 - 15 (n=87)		16 - 30 (n=37)		31 - 45 (n=9)	
	\bar{x}	<i>s</i>	\bar{x}	<i>s</i>	\bar{x}	<i>s</i>	\bar{x}	<i>s</i>
II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	4,43	0,699	4,54	0,625	4,68	0,475	4,44	0,527
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	4,40	0,668	4,40	0,673	4,68	0,475	4,33	0,500
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	4,73	0,538	4,61	0,617	4,81	0,518	4,89	0,333
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	4,65	0,686	4,60	0,69	4,57	0,689	4,78	0,441
II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	4,02	1,071	4,29	0,963	4,43	0,765	4,67	0,500
II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	4,25	0,669	4,33	0,676	4,57	0,603	4,56	0,527
Total	4,41	0,722	4,46	0,707	4,62	0,588	4,61	0,471

Se observa en la Tabla 32 que, aunque las valoraciones de la importancia son bastante similares para los entrenadores y entrenadoras de diferentes niveles acreditativos federativos, se ha encontrado que aquellos con acreditación federativa Nivel III ($\bar{x}=4,64$) dan mayor importancia que aquellos con Nivel I ($\bar{x}=4,29, p\leq 0,05$) para la competencia profesional “Controlar las variables que condicionan las sesiones...”

Tabla 32

Comparación entre la acreditación federativa y la valoración de la importancia de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

Competencias profesionales	Acreditación federativa							
	Nivel I (n=70)		Nivel II (n=94)		Nivel III (n=51)		Internacional (n=23)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	4,29 ¹	0,725	4,57	0,595	4,65 ¹	0,594	4,57	0,507
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	4,37	0,663	4,5	0,618	4,43	0,671	4,39	0,656
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	4,66	0,587	4,73	0,512	4,69	0,678	4,74	0,449
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	4,73	0,588	4,63	0,656	4,55	0,73	4,48	0,846
II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	4,13	1,006	4,16	0,931	4,33	1,071	4,39	1,033
II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	4,24	0,69	4,37	0,604	4,35	0,77	4,43	0,59
Total	4,40	0,710	4,49	0,653	4,50	0,752	4,50	0,680

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5). Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05$ ¹

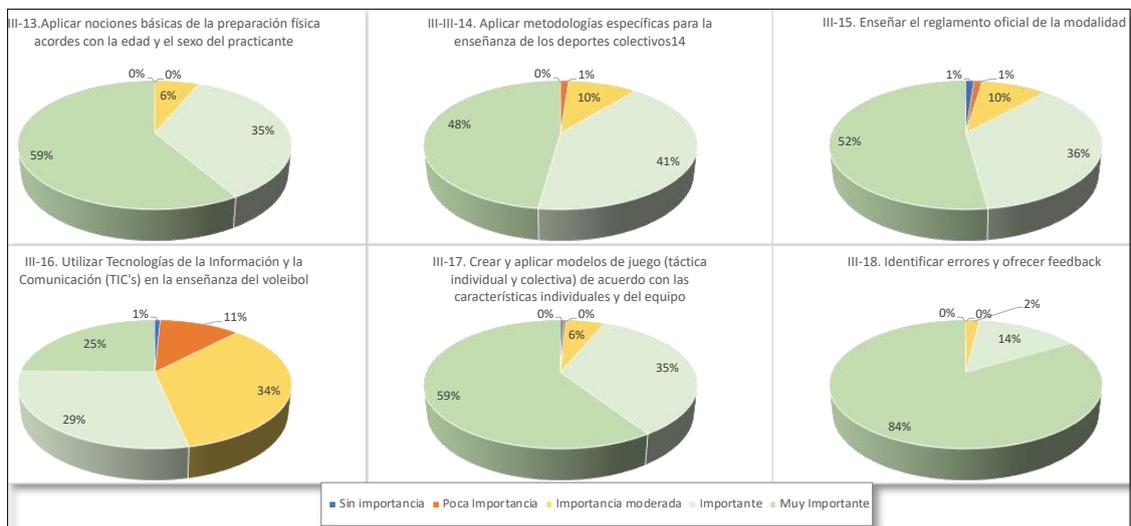
No se identificaron resultados con significancia estadística para las restantes características sociodemográficas. Los detalles pormenorizados de estos análisis están disponibles en el Apéndice Q.

Importancia de las competencias profesionales de la dimensión III “Enseñanza de la modalidad”

En esta dimensión, las competencias profesionales una vez más fueron valoradas como “importante” y “muy importante”. Sin embargo, la competencia profesional “Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación...” obtuvo menos valoraciones en estos rangos, con un 25% de respuestas “muy importantes” y 29% de respuestas “importantes”, lo que suma un total de 53%. Las demás respuestas se distribuyeron entre “importancia moderada” (34%), “poca importancia” (11%) y “sin importancia” (1%), tal como se refleja en la Figura 86.

Figura 86

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”



El resultado descriptivo reveló que la competencia profesional “Identificar errores y ofrecer *Feedback*” ($\bar{x} = 4,82$; $s=0,436$) alcanzó la puntuación promedio más alta en comparación con las demás competencias profesionales en esta dimensión competencial. En contraste, corroborando el resultado anterior, la competencia profesional menos apreciada en términos de importancia, según la opinión de los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio, es “Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación...” ($\bar{x}=3,65$; $s=1,000$), como se detalla en la tabla 33

Tabla 33

Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”

Competencias profesionales	Mín	Max	\bar{x}	s
III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	3	5	4,82	0,436
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	3	5	4,52	0,614
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	1	5	4,52	0,657
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	1	5	4,37	0,797
III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	2	5	4,36	0,706
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	1	5	3,65	1,000
Total	1	5	4,37	0,702

Análisis del perfil sociodemográfico y la valoración de la importancia de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”

En lo que respecta al análisis de la interacción entre el índice de rendimiento y la valoración de la importancia de las competencias profesionales en esta dimensión, los resultados descriptivos se presentan en la Tabla 34. Se observan promedios de puntuación relativamente altos y similares entre los diferentes grupos, con una ligera tendencia lineal hacia los grupos de mayor eficiencia que valoran como más importantes las competencias profesionales de esta dimensión. Sin embargo, destaca la competencia profesional "Utilizar Tecnologías de la Información...", que, a pesar de seguir la misma tendencia lineal, muestra un promedio general más bajo en comparación con las demás competencias profesionales de esta dimensión.

En este sentido, a través del análisis inferencial, se ha ratificado que a medida que aumenta el índice de rendimiento de la comunidad autónoma del participante del estudio, se valora más alto la importancia de la competencia profesional “Utilizar Tecnologías de la Información...” ($\rho=0,212$; $p\leq 0,05$). Las demás competencias profesionales no han presentado asociación estadística con esta variable.

Tabla 34

Resultados descriptivos de la relación entre en índice de rendimiento y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”

Competencias profesionales	Índice de rendimiento							
	Grupo 1 - Muy poco eficiente (n=31)		Grupo 2 - Poco eficiente (n=116)		Grupo 3 - Eficiente (n=49)		Grupo 4 - Muy eficiente (n=48)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	4,61	0,615	4,47	0,625	4,51	0,617	4,65	0,565
III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	4,42	0,672	4,37	0,729	4,24	0,693	4,40	0,707
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	4,35	0,95	4,37	0,752	4,33	0,801	4,42	0,767
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	3,39	0,882	3,45	0,981	4,08	1,017	3,90	0,973
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	4,61	0,495	4,48	0,666	4,45	0,843	4,58	0,539
III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	4,84	0,374	4,81	0,455	4,84	0,373	4,77	0,515
Total	4,37	0,665	4,33	0,701	4,41	0,724	4,45	0,678

En la Tabla 35 se detallan los promedios de valoración de los rangos de tiempo de experiencia general en la modalidad, y se observa que los datos muestran un comportamiento similar a los resultados anteriores.

Simultáneamente, se ha observado que la misma competencia profesional (“Utilizar Tecnologías de la Información...”), a pesar de sus valoraciones más bajas en términos de importancia, presenta una medida de asociación estadística que sugiere que es valorada con mayor importancia a medida que aumenta el tiempo de experiencia general en la modalidad ($\rho=0,141$; $p \leq 0,05$).

Tabla 35

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia general en la modalidad									
	0 - 3 (n=10)		4 - 6 (n=22)		7 - 25 (n=169)		26 - 35 (n=25)		36 - 53 (n=20)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	4,60	0,516	4,64	0,581	4,50	0,628	4,48	0,653	4,65	0,489
III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	4,20	0,789	4,36	0,727	4,32	0,719	4,56	0,583	4,45	0,686
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	4,40	0,699	4,27	1,032	4,40	0,796	4,28	0,614	4,35	0,671
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	3,70	0,949	3,50	1,102	3,59	1,032	3,84	0,746	4,20	0,894
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	4,50	0,527	4,50	0,964	4,51	0,646	4,60	0,500	4,45	0,686
III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	4,80	0,422	4,73	0,550	4,83	0,418	4,84	0,473	4,65	0,489
Total	4,37	0,65	4,33	0,83	4,36	0,70	4,43	0,60	4,46	0,65

De manera análoga, los resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia escolar y la valoración de la importancia presentado en la Tabla 36 muestra la misma tendencia de los resultados anteriores. Hay una discreta propensión a aumentar la valoración de la importancia a medida que aumentan los años de experiencia, con excepción de la competencia profesional “Utilizar Tecnologías de la Información...” que, mantiene la tendencia, pero presenta valoraciones más bajas.

En este último caso, mediante pruebas inferenciales de correlación, se ha encontrado una medida de asociación que indica que en cuanto aumenta el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar en años, también se incrementa la valoración de esta competencia ($\rho=0,217$; $p\leq 0,05$).

Tabla 36

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia en voleibol en edad escolar							
	0 - 5 (n=109)		6 - 15 (n=87)		16 - 30 (n=37)		31 - 45 (n=9)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	4,50	0,661	4,48	0,588	4,65	0,538	4,78	0,441
III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	4,30	0,752	4,30	0,701	4,54	0,605	4,67	0,500
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	4,37	0,909	4,36	0,682	4,38	0,721	4,44	0,527
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	3,44	1,049	3,69	0,931	4,19	0,845	4,00	1,000
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	4,42	0,711	4,57	0,640	4,62	0,594	4,67	0,500
III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	4,87	0,363	4,76	0,505	4,73	0,508	4,89	0,333
Total	4,32	0,741	4,36	0,675	4,52	0,635	4,58	0,550

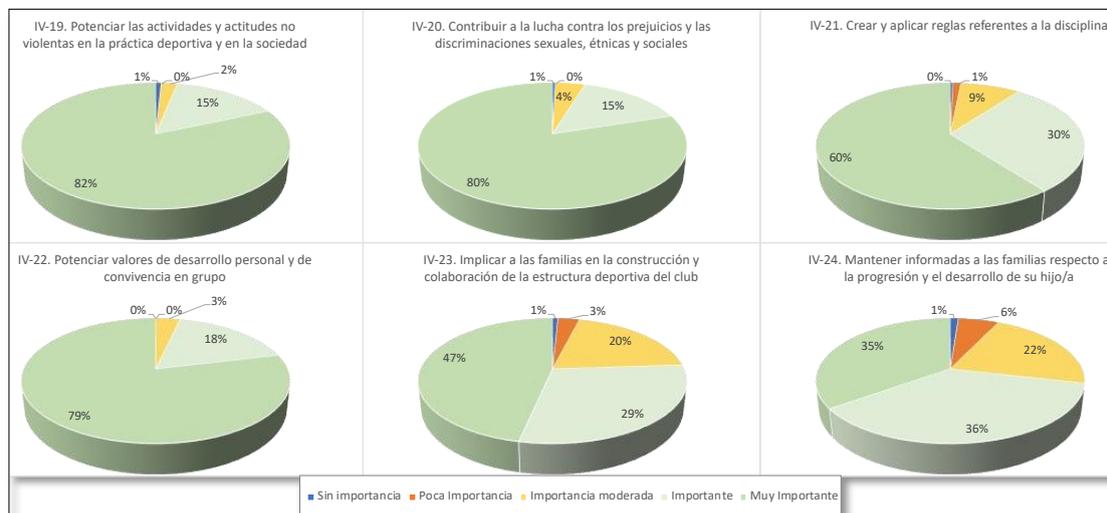
Los demás resultados de las características sociodemográficas no exhibieron valores con significancia estadística. Los detalles completos de estos análisis se encuentran disponibles en el Apéndice Q.

Importancia de las competencias profesionales de la dimensión IV “Desarrollo de valores en los deportistas”

Similarmente a las demás dimensiones competenciales estudiadas hasta ahora, en esta dimensión, todas las competencias profesionales recibieron valoraciones principalmente entre “importante” y “muy importante”. Como ejemplo, se destaca la competencia profesional “Mantener informadas a las familias...”, que obtuvo un total de 71% de respuestas en las categorías “importante” y “muy importante”, aunque también se registraron más valoraciones de “importancia moderada” (22%) y “poca importancia” (6%), sumando un 28% con relación a las demás competencias profesionales (ver Figura 87).

Figura 87

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”



En cuanto al resultado descriptivo, las competencias profesionales mejor valoradas dentro de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas” fueron “Potenciar las actividades y actitudes no violentas...” ($\bar{x}=4,77$; $s=0,566$), “Potenciar valores de desarrollo personal...” ($\bar{x}=4,75$; $s=0,508$) y “Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones...” ($\bar{x}=4,75$; $s=0,570$), como se muestra en la tabla 37

. En contraste, la competencia profesional peor valorada en términos de importancia según los participantes del estudio fue “Mantener informadas a las familias...” ($\bar{x}=3,98$; $s=0,953$), en comparación de con las demás competencias profesionales en esta dimensión.

Tabla 37

Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”

Competencias profesionales	Mín	Max	\bar{x}	s
IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad	1	5	4,77	0,566
IV-22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo	3	5	4,75	0,508
IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	1	5	4,75	0,570
IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	1	5	4,48	0,736
IV-23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club	1	5	4,18	0,913
IV-24. Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a	1	5	3,98	0,953
Total	1	5	4,49	0,708

Análisis del perfil sociodemográfico y la valoración de la importancia de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”

En cuanto al análisis de la valoración de la importancia de las competencias profesionales en esta dimensión y su relación con las características sociodemográficas, presentamos en la Tabla 38 los resultados descriptivos de la relación con el índice de rendimiento. En esta tabla se observan puntuaciones bastante similares entre sí y una aparente tendencia de la importancia a aumentar, iniciando desde el grupo 1 (Muy poco eficiente) hasta el grupo 3 (Eficiente). Sin embargo se nota un leve declive entre la valoración de los miembros del grupo 4 (Muy eficiente).

No obstante, los análisis inferenciales han demostrado que existe una asociación positiva entre un mayor índice de rendimiento de las comunidades autónomas de los participantes del estudio y una mayor valoración de las competencias profesionales “Contribuir a la lucha contra los prejuicios...” ($\rho=0,164$; $p\leq 0,05$) e “Implicar a las familias en la construcción...” ($\rho= 0,168$; $p\leq 0,05$).

Tabla 38

Resultados descriptivos de la relación entre en índice de rendimiento y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”

Competencias profesionales	Índice de rendimiento							
	Grupo 1 - Muy poco eficiente (n=31)		Grupo 2 - Poco eficiente (n=116)		Grupo 3 - Eficiente (n=49)		Grupo 4 - Muy eficiente (n=48)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad	4,65	0,839	4,74	0,620	4,86	0,354	4,83	0,377
IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	4,58	0,886	4,72	0,572	4,84	0,373	4,85	0,412
IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	4,32	0,832	4,52	0,666	4,53	0,739	4,50	0,684
IV-22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo	4,65	0,551	4,75	0,542	4,86	0,354	4,73	0,536
IV-23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club	3,87	1,088	4,15	0,916	4,18	0,928	4,29	0,771
IV-24. Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a	3,65	1,226	3,97	0,964	4,08	0,862	4,02	0,838
Total	4,29	0,904	4,48	0,713	4,56	0,602	4,54	0,603

En la Tabla 39 se muestran los valores del análisis descriptivo de la relación entre la experiencia general en la modalidad y la importancia de las competencias profesionales de esta dimensión, utilizando el tiempo de experiencia expresado en rangos. Se puede observar que una tendencia de los grupos de 4 -| 6 y 26 -| 35, otorgar valores más bajos y el grupo 0 -| 3, otorgar valores más altos a la importancia.

En este sentido, el resultado de las correlaciones ha indicado que a medida que aumenta la experiencia general en la modalidad, se le otorga menos importancia a la competencia profesional “Contribuir a la lucha contra los prejuicios...” ($\rho=-0,143$; $p\leq 0,05$).

Tabla 39

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general de la modalidad y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia general con la modalidad									
	0 - 3 (n=10)		4 - 6 (n=22)		7 - 25 (n=169)		26 - 35 (n=25)		36 - 53 (n=20)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad	4,90	0,320	4,82	0,500	4,78	0,600	4,64	0,490	4,75	0,550
IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	4,90	0,320	4,82	0,5	4,77	0,580	4,52	0,590	4,75	0,550
IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	4,50	0,710	4,14	1,080	4,55	0,690	4,24	0,780	4,55	0,510
IV-22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo	4,70	0,670	4,55	0,670	4,80	0,460	4,68	0,560	4,75	0,550
IV-23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club	4,40	0,840	3,91	0,870	4,15	0,950	4,24	0,780	4,20	0,890
IV-24. Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a	4,50	0,530	3,95	0,790	3,91	1,030	3,96	0,730	4,25	0,910
Total	4,65	0,56	4,37	0,73	4,49	0,72	4,38	0,65	4,54	0,66

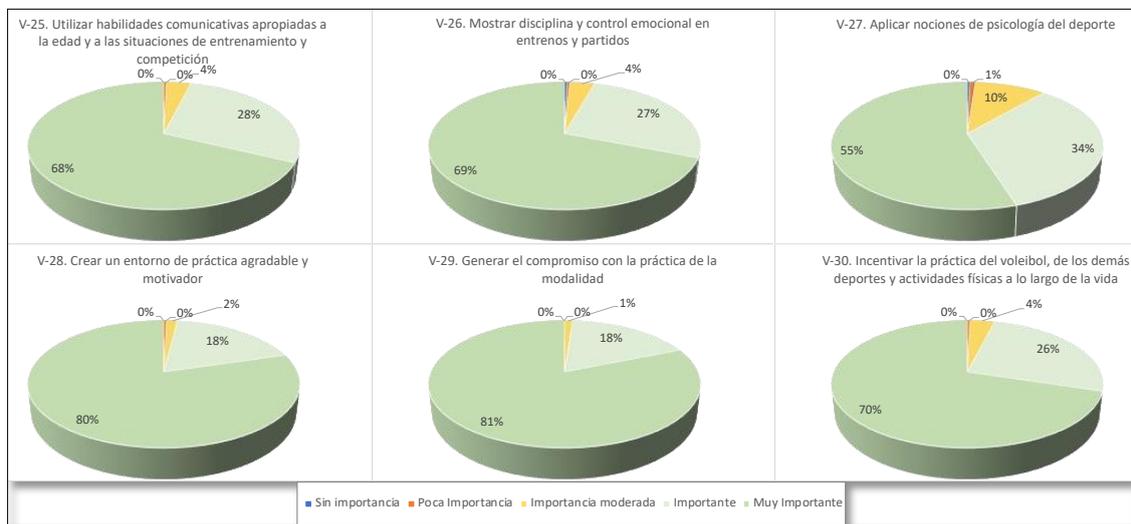
Con relación al tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar, al igual que la acreditación federativa, los ámbitos de formación académica y los niveles educativos no están asociados a las competencias profesionales de esta dimensión. Asimismo, los resultados de estos análisis se presentan en el Apéndice Q.

Importancia de las competencias profesionales de la dimensión V “Liderazgo, comunicación y empatía”

En esta dimensión, todas las competencias profesionales recibieron valoraciones mayoritariamente altas en cuanto a su importancia. Las opciones de respuestas entre los rangos “importante” y “muy importante” figuran entre el 89% y el 99% de las respuestas. En la Figura 88 se puede observar cómo estas dos opciones, representadas en verde, son las dominantes en los gráficos. La competencia profesional “Aplicar nociones de psicología del deporte” es la que recibió mayor cantidad de valoraciones de “importancia moderada” (10%).

Figura 88

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”



Entre los resultados descriptivos de esta dimensión competencial, se destaca que las competencias profesionales “Generar el compromiso con la práctica de la modalidad” ($\bar{x}=4,80, s=0,429$) y “Crear un entorno de práctica agradable y motivador” ($\bar{x}=4,77; s=0,481$) obtuvieron el mayor promedio de puntuación en cuanto a la valoración de su importancia. Por otro lado, la competencia profesional “Aplicar nociones de psicología del deporte” se destacó por tener el menor promedio de puntuación en esta valoración ($\bar{x}=4,42; s=0,737$) (ver Tabla 40).

A pesar de esto, se puede observar que, en general, se otorga puntuaciones relativamente altas para la importancia de las competencias profesionales en esta dimensión.

Tabla 40

Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”

Competencias profesionales	Min	Max	\bar{x}	s
V-29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad	3	5	4,80	0,429
V-28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador	2	5	4,77	0,481
V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida	2	5	4,66	0,566
V-25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición	2	5	4,64	0,572
V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos	1	5	4,64	0,612
V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte	1	5	4,42	0,737
Total	1	5	4,66	0,566

Análisis del perfil sociodemográfico y la valoración de la importancia de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”

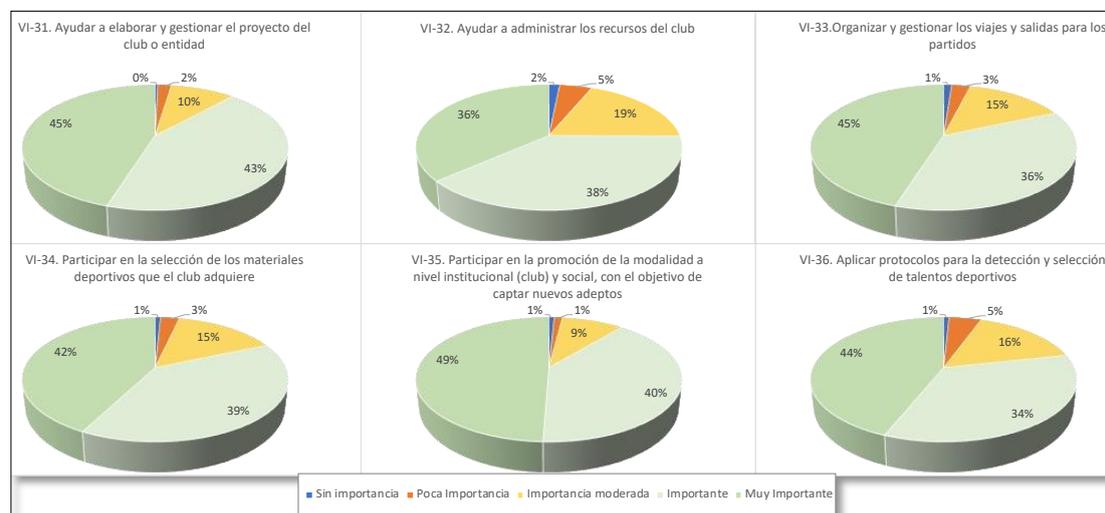
La relación entre las variables sociodemográficas y la valoración de la importancia de las competencias profesionales de esta dimensión no mostró resultados estadísticamente significativos. Los detalles completos de los resultados se pueden encontrar en el Apéndice Q.

Importancia de las competencias profesionales de la dimensión VI “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”

En relación con la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”, se observó que “Ayudar a administrar los recursos del club” es la competencia profesional que obtuvo menos valoraciones en las categorías más altas (“importante” y “muy importante”), aunque aun así sumó el 75% de las respuestas entre estas dos valoraciones, representadas en verdes en los gráficos. Al mismo tiempo, esta competencia profesional obtuvo la mayor cantidad de valoraciones de “importancia moderada” (19%) (Figura 89).

Figura 89

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”



Por otro lado, el análisis descriptivo resultó en que las puntuaciones promedio fueron bastante similares entre ellas (ver Tabla 41). La competencia profesional “Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional...” recibió la puntuación promedio más alta ($\bar{x}=4,36$; $s=0,759$), mientras que la competencia profesional “Ayudar a administrar los recursos del club” ($\bar{x}=4,04$, $s=0,941$), recibió el promedio más bajo.

Tabla 41

Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”

Competencias profesionales	Min	Max	\bar{x}	s
VI-35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos	1	5	4,36	0,759
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	1	5	4,31	0,753
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	1	5	4,22	0,877
VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	1	5	4,20	0,847
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	1	5	4,16	0,915
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	1	5	4,04	0,941
Total	1	5	4,22	0,849

Análisis del perfil sociodemográfico y la valoración de la importancia de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”

Con relación al estudio de la relación entre las variables sociodemográficas y la valoración de la importancia, se ha observado que tanto el índice de rendimiento como el tiempo de experiencia general en la modalidad no guardan asociación con dominio percibido de las competencias profesionales en esta dimensión. No obstante, los resultados de estos análisis se encuentran disponibles en el Apéndice Q.

En lo que respecta el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar, los resultados descriptivos presentados en la Tabla 42, con el tiempo de experiencia expresado en rangos, sugieren que existe una tendencia en la puntuación promedio de valoración de la importancia a aumentar a medida que se incrementan los rangos de tiempo. No obstante, se observa una excepción en el grupo 31-45 años, cuyas puntuaciones muestran un leve declive.

Tabla 42

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia en voleibol en edad escolar							
	0 - 5 (n=109)		6 - 15 (n=87)		16 - 30 (n=37)		31 - 45 (n=9)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	4,26	0,725	4,31	0,826	4,38	0,794	4,44	0,527
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	4,00	0,981	3,94	0,945	4,22	0,947	4,33	0,500
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	4,18	0,862	4,25	0,892	4,30	0,996	4,11	0,782
VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	4,07	0,879	4,23	0,831	4,32	0,884	4,56	0,527
VI-35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos	4,34	0,748	4,36	0,821	4,49	0,651	4,44	0,727
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	4,04	0,902	4,18	0,959	4,51	0,692	4,22	0,833
Total	4,15	0,850	4,21	0,879	4,37	0,827	4,35	0,649

La correlación inferencial entre esta variable y el dominio de las competencias profesionales resultó en una asociación positiva en las competencias “Participar en la selección de los materiales deportivos...” ($\rho=0,153$; $p\leq 0,05$) y “Aplicar protocolos para

la detección y selección de talentos...” (rho=0,161; p≤0,05). Esto indica que a medida que aumenta el tiempo de experiencia en años, también aumenta la importancia atribuida a estas competencias profesionales.

En la Tabla 43 se presentan los datos de los resultados descriptivos sobre la relación entre la acreditación federativa y la valoración de la importancia de las competencias profesionales de esta dimensión competencial. Se observa una cierta tendencia a que los entrenadores y entrenadoras con Nivel II otorguen mayor importancia a las competencias profesionales de esta dimensión en comparación con los demás títulos federativos.

Sin embargo, el análisis inferencial de contraste demostró que los entrenadores y entrenadoras con Nivel II de acreditación federativa (\bar{x} =4,49) valoran estadísticamente más alto la importancia solamente a la competencia profesional “Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad” en comparación a aquellos con Nivel I (\bar{x} =4,14; p≤0,05). No se encontraron diferencias estadísticas en la valoración de las demás acreditaciones.

Tabla 43

Comparación entre los niveles de acreditación federativa y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”

Competencias profesionales	Acreditación federativa							
	Nivel I (n=70)		Nivel II (n=94)		Nivel III (n=51)		Internaciona I (n=23)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	4,14 ¹	0,728	4,49 ¹	0,684	4,24	0,885	4,22	0,795
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	3,97	0,963	4,18	0,842	3,82	1,072	4,09	0,793
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	4,16	0,942	4,35	0,744	4,16	1,027	4,09	0,848
VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	4,10	0,837	4,27	0,832	4,12	0,993	4,30	0,703
VI-35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos	4,34	0,736	4,41	0,646	4,31	0,990	4,43	0,662
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	4,06	0,866	4,22	0,894	4,04	1,095	4,48	0,593
Total	4,13	0,845	4,32	0,774	4,12	1,010	4,27	0,732

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5). Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). p≤0,05¹

Los entrenadores y entrenadoras con formación académica en el ámbito de la AF, EF y DEP no muestran diferencias en la valoración del dominio de las competencias profesionales de esta dimensión en comparación con sus pares con formación académica en otros ámbitos. Lo mismo ocurre con en contraste entre los diferentes niveles educativos. Los detalles completos de estos análisis se encuentran en el Apéndice Q.

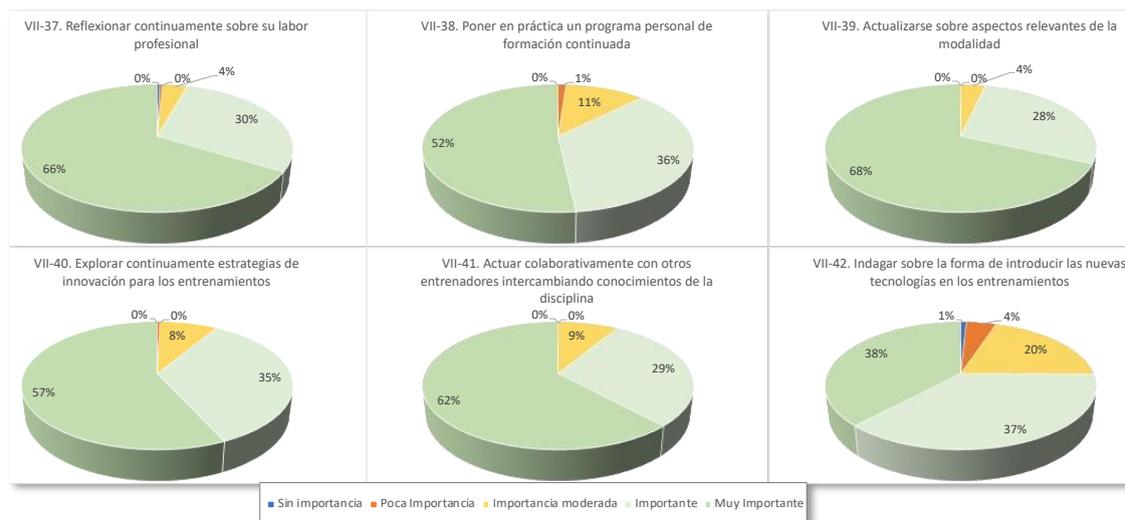
Importancia de las competencias profesionales de la dimensión VII “Formación continuada”

En relación con la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada” se puede observar en la Figura 90

un predominio de las respuestas que indican la valoración tanto “importante” como “muy importante” como las opciones mayoritarias. Incluso en la competencia profesional que menos recibió la menor valoración en términos de importancia, es decir, “Indagar sobre la forma de introducir las nuevas TICS...” fue considerada como siendo “muy importante” por 38% de los participantes y como “importante” por 37%, lo que en conjunto representa un 85% de las respuestas. Es relevante señalar que también se asignaron valoraciones como “importancia moderada” a esta competencia (el 20%).

Figura 90

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”



Al mismo tiempo, a través del análisis descriptivo, se señala que todas las competencias profesionales obtuvieron un alto promedio de puntuación. Se puede

observar en la tabla 44

que la competencia profesional con el mayor promedio de puntuación fue “Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad” ($\bar{x}=4,65;s=0,548$), siendo relativamente similar a las demás competencias profesionales de esta dimensión, a excepción de la competencia profesional “Indagar sobre la forma de introducir las nuevas TICS...” que obtuvo el menor promedio de puntuación ($\bar{x}=4,07;s=0,907$).

Tabla 44

Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”

VII. Formación continuada	Min	Max	\bar{x}	s
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	3	5	4,65	0,548
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	1	5	4,61	0,617
VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	3	5	4,53	0,651
VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	2	5	4,48	0,663
VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	2	5	4,38	0,732
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	1	5	4,07	0,907
Total	1	5	4,45	0,686

Análisis del perfil sociodemográfico y la valoración de la importancia de la dimensión “Formación continuada”

En esta dimensión no se ha identificado una asociación entre el índice de rendimiento y la valoración de la importancia. Asimismo, los resultados de este análisis se encuentran en el Apéndice Q.

En cuanto al tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar, se observan en los datos descriptivos presentados en la Tabla 45, en primer lugar, promedios de puntuaciones bastante similares. Luego, parece haber una propensión que la valoración del dominio aumente a la medida que aumentan los rangos de edad, aunque se presenta un leve descenso entre los participantes con 4-|6 años y 26-|35 años de experiencia.

En línea con esta observación, los resultados de los análisis de correlación indican que el dominio percibido y la competencia profesional “Indagar sobre la forma de

introducir las nuevas tecnologías...” tienen una asociación positiva ($\rho=0,197$; $p\leq 0,05$). Eso quiere decir que a medida que los entrenadores acumulan más años de experiencia, aumenta la importancia percibida en dicha competencia.

Tabla 45

Resultados descriptivos de la relación entre la experiencia general en la modalidad y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia general									
	0 - 3		4 - 6		7 - 25		26 - 35		36 - 53	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	4,40	0,516	4,59	0,59	4,64	0,622	4,48	0,714	4,65	0,489
VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	4,20	0,919	4,23	0,869	4,40	0,734	4,36	0,700	4,45	0,51
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	4,70	0,483	4,59	0,59	4,64	0,56	4,64	0,569	4,65	0,489
VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	4,30	0,675	4,45	0,596	4,53	0,627	4,20	0,913	4,55	0,605
VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	4,70	0,483	4,45	0,671	4,53	0,664	4,52	0,714	4,50	0,607
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	3,90	0,994	3,73	0,827	4,07	0,936	4,32	0,802	4,40	0,681
Total	4,37	0,678	4,34	0,691	4,47	0,691	4,42	0,735	4,53	0,564

El estudio descriptivo sobre la relación entre el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar y la valoración de la importancia de las competencias profesionales en esta dimensión sugiere, en primer lugar, que las valoraciones entre los diferentes grupos etarios son relativamente similares. En segundo lugar, se aprecia una discreta tendencia de aumento en la valoración de la importancia en algunas competencias profesionales a medida que aumenta el tiempo de experiencia (consultar Tabla 46).

Los análisis inferenciales de correlación revelaron haber una asociación positiva entre una mayor importancia a la medida que aumentan los años de experiencia, en las competencias profesionales “Poner en práctica un programa personal de formación

continuada” ($\rho = 0,180$; $p \leq 0,05$) y “Actualizarse sobre aspectos relevantes...” ($\rho = 0,174$; $p \leq 0,05$).

Tabla 46

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol escolar y la importancia de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia en voleibol en edad escolar							
	0 - 5 (n=109)		6 - 15 (n=87)		16 - 30 (n=37)		31 - 45 (n=9)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	4,53	0,715	4,74	0,469	4,54	0,605	4,67	0,500
VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	4,23	0,777	4,48	0,713	4,54	0,605	4,44	0,527
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	4,57	0,551	4,70	0,593	4,70	0,463	4,78	0,441
VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	4,46	0,632	4,55	0,624	4,32	0,818	4,78	0,441
VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	4,48	0,661	4,58	0,658	4,54	0,605	4,56	0,727
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	4,01	0,977	4,06	0,854	4,41	0,725	4,33	0,707
Total	4,38	0,719	4,52	0,652	4,51	0,637	4,59	0,557

Los resultados descriptivos de sobre la relación entre la acreditación federativa y la valoración de la importancia, exhibidos en la Tabla 47 muestran que los promedios entre las diferentes titulaciones son relativamente similares, sin embargo, parece haber una ligera tendencia a que la importancia aumenta en la medida que aumenta el nivel de titulación acreditativa federativa.

Los resultados de contraste de las diferentes titulaciones federativas y las competencias profesionales de esta dimensión revelaron que que los entrenadores y entrenadoras con acreditación federativa de Nivel III presentan un mayor dominio percibido en comparativa con aquellos con Nivel I en las competencias profesionales “Poner en práctica un programa personal de formación continuada” ($\bar{x}=4,53$ y $4,11$, respectivamente; $p \leq 0,05$) y “Actualizarse sobre aspectos relevantes...” ($\bar{x}=4,86$ y $4,54$, respectivamente; $p \leq 0,05$).

Tabla 47

Comparación entre la acreditación federativa y la importancia de la dimensión “Formación continuada”

Competencias profesionales	Acreditación federativa							
	Nivel I (n=70)		Nivel II (n=94)		Nivel III (n=51)		Internacional (n=23)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	4,46	0,736	4,60	0,61	4,73	0,451	4,83	0,491
VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	4,11 ¹	0,790	4,44	0,697	4,53 ¹	0,644	4,52	0,730
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	4,54 ²	0,530	4,61	0,626	4,86 ²	0,348	4,65	0,573
VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	4,46	0,630	4,52	0,684	4,49	0,612	4,39	0,722
VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	4,56	0,629	4,52	0,651	4,47	0,674	4,57	0,662
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	3,99	0,955	4,16	0,833	3,96	0,999	4,30	0,703
Total	4,35	0,712	4,48	0,684	4,51	0,621	4,54	0,647

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5). Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05$ ^{1,2}

Los resultados de las demás variables sociodemográficas en las que no se observaron valores significativos con respecto a la valoración de la importancia se encuentran detalladas en el Apéndice Q.

Importancia: clasificación atendiendo a sus puntuaciones

Como se mencionó previamente, en términos generales, las competencias profesionales han sido mayoritariamente valoradas como “importante” o “muy importante”. En relación con los resultados de los análisis descriptivos de la valoración de la importancia de las 42 competencias profesionales identificadas, se observó que en promedio recibieron una puntuación de 4,4 puntos.

No obstante, para el análisis global de las competencias profesionales bajo estudio, se ha elaborado un listado unificado, sin considerar su respectiva dimensión, y se han ordenado de mayor a menor puntuación promedio y dividiéndolas en 4 cuartiles.

De forma absoluta, la competencia profesional mejor valorada es “Identificar errores y ofrecer *feedback*”, perteneciente a la dimensión III “Enseñanza de la modalidad” con un promedio de valoración de 4,82 (s=0,436). Su puntuación es muy similar a las competencias

“Generar el compromiso con la práctica de la modalidad”, “Crear un entorno de práctica agradable y motivador”, “Potenciar valores de desarrollo personal” y “Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones”, las cuales obtuvieron promedios de valoración entre 4,80 y 4,75 puntos. Estas competencias encabezan la lista de competencias profesionales del cuartil 1, como se muestra Figura 91.

En este cuartil también se destaca la presencia de cinco competencias profesionales de la dimensión competencial "Liderazgo, comunicación y empatía".

Figura 91

Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales de cuartil 1

Posición	Competencias profesionales	Mín	Máx	\bar{x}	s
1º	III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	3	5	4,82	0,436
2º	V-29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad	3	5	4,80	0,429
3º	V-28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador	2	5	4,77	0,481
4º	IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad	1	5	4,77	0,566
5º	IV-22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo	3	5	4,75	0,508
6º	IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	1	5	4,75	0,570
7º	II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	2	5	4,71	0,565
8º	V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida	2	5	4,66	0,566
9º	VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	3	5	4,65	0,548
10º	V-25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición	2	5	4,64	0,572
11º	V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos	1	5	4,64	0,612
Total		1	5	4,72	0,532

Nota. n=255

En la Figura 92 se muestran las competencias profesionales pertenecientes al cuartil 2, en orden descendente de puntuación promedio. Se destaca la presencia de mitad de las competencias profesionales de la dimensión "Planificación Reflexiva" en este cuartil.

Figura 92

Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales del cuartil 2

Posición	Competencias profesionales	Mín	Máx	\bar{x}	s
12°	II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	2	5	4,62	0,675
13°	VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	1	5	4,61	0,617
14°	I-04. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación	2	5	4,58	0,603
15°	VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	3	5	4,53	0,651
16°	III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	3	5	4,52	0,614
17°	III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	1	5	4,52	0,657
18°	II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	3	5	4,50	0,645
19°	I-05. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada	2	5	4,48	0,720
20°	IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	1	5	4,48	0,736
21°	I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	3	5	4,48	0,656
Total		1	5	4,53	0,657

Nota. n=255

En la Figura 93 se exhiben las competencias profesionales que forman parte del cuartil 3, presentadas en orden descendente de sus promedios de puntuación. Se observa que hay competencias profesionales de diversas dimensiones competenciales, sin la preponderancia de ninguna en este cuartil.

Figura 93

Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales del cuartil 3

Posición	Competencias profesionales	Mín	Máx	\bar{x}	s
22°	I-06. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)	1	5	4,48	0,725
23°	VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	2	5	4,48	0,663
24°	II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	2	5	4,44	0,637
25°	V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte	1	5	4,42	0,737
26°	VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	2	5	4,38	0,732
27°	III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	1	5	4,37	0,797
28°	VI-35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos	1	5	4,36	0,759
29°	I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	1	5	4,36	0,801
30°	III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	2	5	4,36	0,706
31°	II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	2	5	4,35	0,664
Total		1	5	4,40	0,722

Nota. n=255

En el cuartil 4, siendo este el último, sobresalen las competencias profesionales con una puntuación más baja en la lista global. Por lo tanto, al considerar los valores promedio de puntuación en términos absolutos, se resaltan las competencias profesionales que han recibido las calificaciones más bajas. Tal es el caso de “Utilizar TICs...”, que ha obtenido el promedio más bajo, con un resultado de 3,65 puntos. Esta competencia está encuadrada en la dimensión “III - Enseñanza de la modalidad” (véase la Figura 94). En este cuartil también se destaca la presencia mayoritaria de las competencias profesionales de la dimensión "Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad", donde se observa cinco competencias profesionales de referida dimensión.

Figura 94

Resultados descriptivos de la valoración de la importancia de las competencias profesionales del cuartil 4

Posición	Competencias profesionales	Mín	Máx	\bar{x}	s
32°	VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	1	5	4,31	0,753
33°	I-02. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	2	5	4,23	0,831
34°	II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	1	5	4,22	0,974
35°	VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	1	5	4,22	0,877
36°	VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	1	5	4,20	0,847
37°	IV-23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club	1	5	4,18	0,913
38°	VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	1	5	4,16	0,915
39°	. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	1	5	4,07	0,914
40°	VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	1	5	4,04	0,941
41°	IV-24. Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a	1	5	3,98	0,953
42°	III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	1	5	3,65	1,000
Total		1	5	4,11	0,902

Nota. n=255

Resumen y tamaño del efecto del análisis de la relación entre perfil sociodemográfico y la valoración de la importancia de las competencias profesionales

A modo de resumen, a continuación se ofrece un compendio de las competencias profesionales que han mostrado asociación estadística relevante con las características sociodemográficas de los participantes, junto con sus respectivos resultados del tamaño del efecto. Estos hallazgos se encuentran detallados en la Figura 95 la cual está organizada en función del cuartil y posición global de cada competencia profesional. De esta manera, se proporcionará una visualización holística acerca de qué características

sociodemográficas podrían estar influyendo en la atribución de la importancia entre las competencias profesionales más destacadas.

Las correlaciones y comparaciones de las distintas variables con la valoración de la importancia de cada competencia profesional revelaron que 15 competencias profesionales en este estudio muestran alguna asociación estadística con las características del perfil sociodemográfico de entrenadores y entrenadoras participantes del estudio.

Como se puede observar en la Figura 95, entre estas características, se destaca que el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar ($f=8$) y pertenecer a las comunidades autónomas con índice de rendimiento más alto ($f=7$) son los factores que se asocian con mayor frecuencia a la importancia atribuida a las competencias profesionales. Sin embargo, todas las correlaciones señaladas, aunque estadísticamente significativas, han demostrado tener una fuerza de magnitud débil y, por lo tanto, un tamaño del efecto pequeño. Esto indica que los resultados de la valoración de la competencia podrían estar siendo parcialmente o apenas explicados por estas dos características sociodemográficas.

Entre otras características sociodemográficas destacables, se encontró que el tiempo de experiencia general en la modalidad ($f=4$) arrojó resultados con efectos de tamaño pequeños, mientras que la acreditación federativa ($f=4$) mostró un tamaño de efecto moderado. En el caso de la acreditación federativa, esto indica que es una condición que influye en la valoración de la importancia de manera significativa.

Por otro lado, el ámbito de formación ($f=0$) y el nivel de formación académica ($f=0$), en sí mismos, parecen no tener una relación evidente con el grado de importancia.

Figura 95

Tamaño del Efecto (TE) del análisis de la relación entre las características sociodemográficas y la valoración de la importancia de las competencias profesionales del estudio

Cuartil	Posición	Competencias profesionales	Características sociodemográficas					
			Rendim.	Exp. Gen.	Exp. VbE.	Acred. Fed.	Amb. Form.	Nivel. Educ.
1	6°	IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	0,164	-0,143	-	-	-	-
	7°	II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	0,156	-	-	-	-	-
	9°	VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	-	-	0,174	N3/N1 0,71	-	-
2	12°	II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	-	-	-0,127	-	-	-
	18°	II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	0,139	-	-	N3/N1 0,57	-	-
3	24°	II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	0,133	-	-	-	-	-
	26°	VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	-	-	0,180	N3/N1 0,56	-	-
	31°	II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	-	0,154	0,164	-	-	-

(Continúa)

(Continuación)

Cuartil	Posición	Competencias profesionales	Características sociodemográficas					
			Rendim. m.	Exp. Gen.	Exp. VbE.	Acred. Fed.	Amb. Form.	Form. Acad.
4	32°	VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	-	-	-	N2/N1 0,50	-	-
	34°	II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	0,161	-	0,171	-	-	-
	36°	VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	-	-	0,153	-	-	-
	37°	IV-23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club	0,168	-	-	-	-	-
	38°	VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	-	-	-	-	-	-
	39°	VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	-	-	-	-	-	-
	42°	III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	0,212	0,141	0,217	-	-	-
Total			f=7	f=4	f=8	f=4	f=0	f=0

Notas. "Rendim." = Índice de rendimiento; "Exp. Gen." = Tiempo de experiencia general con la modalidad; "Exp. VbE." = Tiempo de experiencia como entrenadora/r de voleibol en edad escolar; "Acred. Fed." = Formación acreditativa federativa; "Amb. Form." = Ámbito de formación académica; "Nivel Educ." = Nivel educativo de la formación académica. Leyenda de los resultados para la fuerza del TE: **Rojo**=nulo; **Naranja**=débil/pequeño; **azul**=moderado/mediano; **verde**=fuerte/grande. Coeficiente del tamaño del efecto: Rho de Spearman y g de Hedge.

4.2.2.3 Dominio: análisis general de las dimensiones

A continuación, en esta sección, se expondrán primeramente los resultados exploratorios y descriptivos de las respuestas de los participantes con relación al dominio percibido de las dimensiones competenciales abordadas en el estudio. Es importante recordar que cada dimensión está compuesta por 6 competencias profesionales evaluadas en una escala de 1 a 5. Para realizar la comparación entre las dimensiones, se calculó la suma de las puntuaciones de todas las competencias profesionales que las integran, lo que da lugar a puntuaciones que oscilan entre 6 y 30 puntos.

Es importante tener en cuenta que estas puntuaciones representan la autoevaluación de los participantes y pueden variar según diferentes factores como la experiencia laboral, el contexto en el que se desarrollan las competencias, entre otros.

Por lo tanto, posteriormente se presentan los análisis que exploraran la relación entre la valoración del dominio percibido y las características sociodemográficas de los participantes del estudio. Estos resultados serán examinados en 3 niveles: en primer lugar, se tratarán los análisis descriptivos, seguidos de los análisis inferenciales (en algunos casos, ambos simultáneamente) y, finalmente, se evaluará el tamaño del efecto.

Para tal fin, al concluir la sección, se ofrece un compendio de las dimensiones competenciales que presentaron algún tipo de asociación estadística con las características sociodemográficas estudiadas, junto con el estudio del tamaño del efecto sobre esta relación.

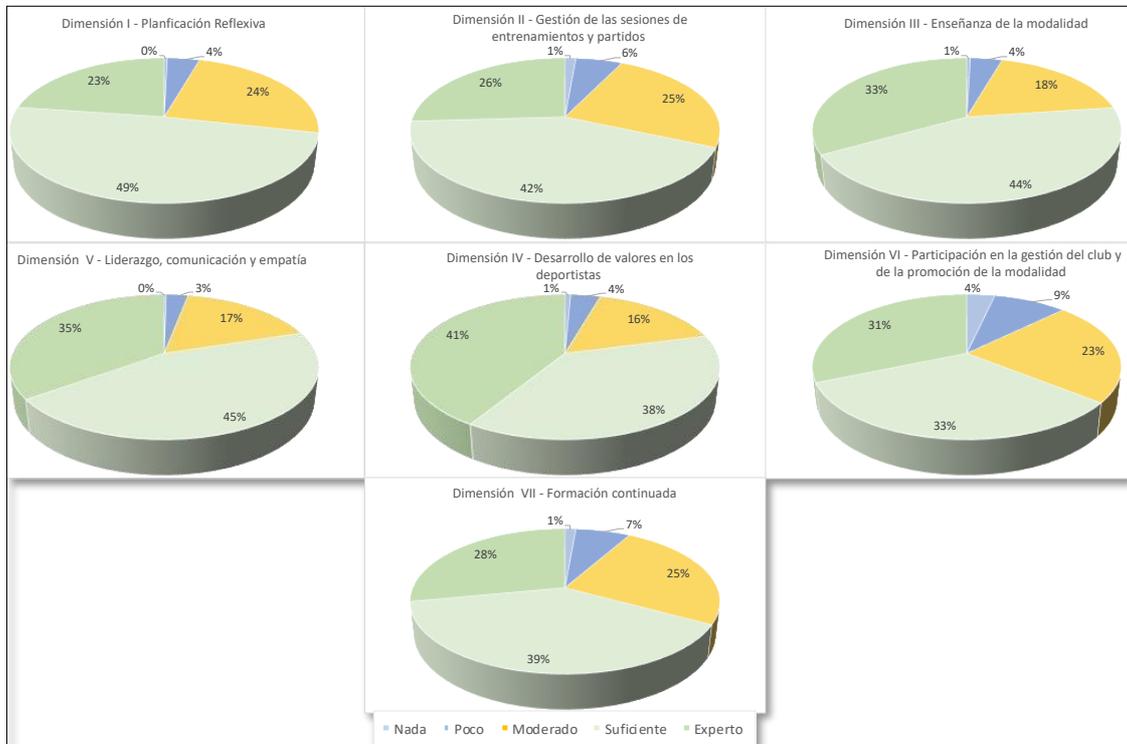
Se observa en la Figura 96 que, en todas las dimensiones, la mayoría de las respuestas de los participantes del estudio se encontraron en el rango entre “Suficiente” y “Experto”, representados en tonos de verde en los gráficos. También se observaron algunas respuestas en el rango “Moderado”, mientras que se registraron pocas respuestas en los rangos “Nada” y “Poco”.

La dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”, recibió la mayor cantidad de respuestas en los rangos “Suficiente” y “Experto”, representando un total del 80% de las respuestas.

Por otro lado, la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad” recibió la menor cantidad de respuestas en los rangos “Suficiente” y “Experto”, representando un total del 61% de las respuestas.

Figura 96

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales agrupadas en dimensiones competenciales



Como resultado del análisis descriptivo, en la tabla 48 se puede observar que la puntuación general se encuentra en un rango que oscila entre el promedio de 22,76 y el de 24,91 puntos. La dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas” obtuvo la suma promedio de puntuación más alta, con el valor de 24,91 puntos ($s=3,513$). Este resultado se sitúa muy cercano al obtenido en la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía” que tuvo el promedio de 24,70 puntos ($s=3,435$).

En extremo opuesto, la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad” registró la calificación más baja, con la suma promedio de 22,76 puntos ($s=5,134$).

Tabla 48

Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las dimensiones competenciales, en orden descendente de promedio de puntuación

Dimensiones competenciales	Min	Max	\bar{x}	s
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	8	30	24,91	3,513
V. Liderazgo, comunicación y empatía	14	30	24,70	3,435
III. Enseñanza de la modalidad	14	30	24,33	3,197
I. Planificación Reflexiva	14	30	23,36	3,442
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	10	30	23,15	3,804
VII. Formación continuada	8	30	23,13	4,418
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	7	30	22,76	5,134
Total	7	30	23,76	3,849

Análisis de la relación entre perfil sociodemográfico y el dominio de las dimensiones competenciales

Al igual que se realizó con la escala de valoración de la importancia, se han realizados interacciones entre los resultados de las valoraciones del dominio con las características sociodemográficas de los participantes del estudio. Con ello, es posible identificar el perfil de entrenadores y entrenadoras que presentan más o menos dominio en cada dimensión.

En la Tabla 49 se presentan los datos descriptivos acerca de la relación entre el índice de rendimiento y la atribución del dominio percibido en las dimensiones competenciales. Se observa una tendencia que sugiere que los individuos pertenecientes al grupo 4 (Muy eficiente) perciben un mayor nivel de dominio en comparación con aquellos del grupo 1 (Muy poco eficiente). No obstante, las valoraciones del grupo 4 son inferiores en comparación con las de los grupos 2 y 3. En este sentido, al inferir los resultados de las correlaciones, se ha observado que estas no alcanzaron significancia estadística, lo cual nos lleva a concluir que el índice de rendimiento de la comunidad autónoma en la que los participantes del estudio actúan no guarda una asociación directa con el dominio de las dimensiones competenciales analizadas en este estudio.

Tabla 49

Resultados descriptivos de la relación entre el índice de rendimiento y el dominio de las dimensiones competenciales

Dimensiones competenciales	Índice de rendimiento							
	Grupo 1 - Muy poco eficiente (n=31)		Grupo 2 - Poco eficiente (n=116)		Grupo 3 - Eficiente (n=49)		Grupo 4 - Muy eficiente (n=48)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I. Planificación Reflexiva	22,48	3,140	23,72	3,538	23,41	3,109	23,23	3,737
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	22,03	4,708	23,28	3,803	23,49	2,923	23,29	4,156
III. Enseñanza de la modalidad	23,52	3,767	24,64	3,239	24,69	2,391	23,88	3,486
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	23,39	4,145	25,30	3,590	25,29	3,162	24,67	3,283
V. Liderazgo, comunicación y empatía	23,58	3,749	24,89	3,398	24,73	3,499	24,90	3,366
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	21,29	5,775	23,03	5,568	22,61	4,276	22,92	4,561
VII. Formación continuada	20,90	5,822	23,79	4,132	23,76	3,865	22,50	4,366
Total	22,46	4,44	24,09	3,90	24,00	3,32	23,63	3,85

En relación con el tiempo de experiencia general con la modalidad y la valoración del dominio, se observa en la Tabla 50 una propensión al aumento del dominio a medida que aumentan los años de experiencia. Los análisis inferenciales realizados indican que cuantos más años de experiencia, mayor el dominio en las dimensiones “Planificación Reflexiva” ($\rho=0,309$; $p<0,001$), “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos” ($\rho=0,3246$; $p<0,001$), “Enseñanza de la modalidad” ($\rho=0,3242$; $p<0,001$), “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad” ($\rho=0,375$; $p<0,001$) y “Formación continuada” ($\rho=0,176$; $p<0,001$).

Tabla 50

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de las dimensiones competenciales

Dimensiones competenciales	Tiempo de experiencia general en la modalidad									
	0 - 3 (n=10)		4 - 6 (n=22)		7 - 25 (n=169)		26 - 35 (n=25)		36 - 53 (n=20)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I. Planificación Reflexiva	21,80	3,12	22,18	3,554	23,11	3,372	25,12	2,833	25,60	3,530
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	20,90	4,654	21,41	3,763	23,08	3,702	24,24	3,597	25,35	3,815
III. Enseñanza de la modalidad	22,00	3,528	23,23	4,082	24,23	3,082	25,12	2,877	26,45	2,585
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	25,20	2,251	24,41	3,621	24,96	3,836	24,88	2,297	25,15	2,943
V. Liderazgo, comunicación y empatía	24,80	3,327	23,50	3,377	24,67	3,582	25,20	2,887	25,25	3,127
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	19,50	4,905	20,45	5,561	22,49	5,243	25,68	3,424	25,45	3,268
VII. Formación continuada	19,80	6,07	21,68	5,037	23,23	4,104	23,36	5,106	25,50	3,620
Total	22,00	3,98	22,41	4,14	23,68	3,85	24,80	3,29	25,54	3,27

De manera muy similar, con relación al tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar, la Tabla 51 muestra una tendencia en la que, a medida que se incrementan los años de experiencia en esta área, también aumenta el dominio percibido.

Los resultados de los análisis inferenciales han demostrado que en las dimensiones “Planificación Reflexiva” ($\rho=0,431$; $p<0,001$), “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos” ($\rho=0,359$; $p<0,001$), “Enseñanza de la modalidad” ($\rho=0,340$; $p<0,001$), “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad” ($\rho=0,443$; $p<0,001$) y “Formación continuada” ($\rho=0,305$; $p<0,001$) hay una asociación entre el número de años de experiencia como profesional en esta categoría y un mayor dominio percibido.

Tabla 51

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y el dominio de las dimensiones competenciales

Dimensiones competenciales	Tiempo de experiencia en voleibol en edad escolar							
	0 - 5 (n=109)		6 - 15 (n=87)		16 - 30 (n=37)		31 - 45 (n=9)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I. Planificación Reflexiva	21,93	3,305	24,13	3,087	25,16	3,176	26,11	3,586
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	21,65	3,912	24,09	3,449	24,41	3,201	26,44	3,432
III. Enseñanza de la modalidad	23,31	3,305	24,83	3,074	25,41	2,91	26,89	1,965
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	24,69	4,107	25,08	3,264	25,24	2,302	24,56	3,644
V. Liderazgo, comunicación y empatía	24,20	3,669	24,99	3,377	25,03	2,986	25,11	3,48
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	20,59	5,327	23,92	4,735	25,73	3,364	25,78	3,232
VII. Formación continuada	21,78	4,846	24,17	3,72	23,95	3,993	26,33	2,598
Total	22,59	4,07	24,46	3,53	24,99	3,13	25,89	3,13

En cuanto a las acreditaciones federativas y la relación con el dominio de las dimensiones competenciales, se puede observar en la Tabla 52 una tendencia a que los niveles más altos relatan tener más dominio en comparación con los niveles más iniciales.

Al llevar a cabo las pruebas de contraste entre estas dos variables, se han revelado algunas diferencias estadísticas. Los entrenadores y entrenadoras con Nivel Internacional y Nivel III reportan tener estadísticamente más dominio que aquellos con Nivel I en la mayoría de las dimensiones en este estudio. Los detalles de estos resultados se encuentran en la referida tabla.

Tabla 52

Comparación entre la acreditación federativa y el dominio de las dimensiones competenciales

Dimensiones competenciales	Acreditación federativa							
	Nivel I (n=70)		Nivel II (n=94)		Nivel III (n=51)		Internacional (n=23)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I. Planificación Reflexiva	22,03 ^{1,2}	3,555	23,34	3,352	24,65 ¹	2,904	25,30 ²	3,14
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	21,61 ^{3,4}	4,441	23,31	3,556	24,35 ³	3,297	25,09 ⁴	2,859
III. Enseñanza de la modalidad	23,11 ^{5,6}	3,395	24,51	3,11	25,06 ⁵	2,901	26,30 ⁶	2,851
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	24,96	3,858	25,15	3,256	24,86	3,96	24,52	3,117
V. Liderazgo, comunicación y empatía	24,26	3,933	24,84	3,364	25,02	3,228	24,74	3,292
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	20,19 ^{7,8,9}	5,544	24,14 ⁷	4,315	23,24 ⁸	5,376	25,26 ⁹	3,122
VII. Formación continuada	21,67 ¹⁰	5,158	23,46	4,259	24,06	3,325	25,04 ¹⁰	4,017
Total	22,55	4,27	24,11	3,60	24,46	3,57	25,18	3,20

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5). Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05$ ^{1,3,4,5,6,8,9,10}; $p < 0,001$ ^{2,7}.

En la Tabla 53 se muestra el resultado descriptivo y comparativo entre la valoración del dominio y los ámbitos de formación académica. Se observa que los entrenadores y entrenadoras con formación académica en el ámbito de la AF, EF y DEP muestran estadísticamente un mayor dominio en las dimensiones “Planificación Reflexiva” ($\bar{x}=24,21$; $p \leq 0,05$) y “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos” ($\bar{x}=25,00$; $p \leq 0,05$) en comparación con aquellos que tienen formación académica en otros ámbitos.

Tabla 53

Comparación entre los ámbitos de formación académicas y el dominio de las dimensiones competenciales

Dimensiones competenciales	Ámbitos de formación			
	Otros (n=144)		AF, EF, DEP (n=100)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I. Planificación Reflexiva	22,82 ¹	3,457	24,21 ¹	3,334
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	22,41 ²	3,976	24,22 ²	3,389
III. Enseñanza de la modalidad	23,88	3,266	25,00	3,101
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	24,81	3,347	25,13	3,834
V. Liderazgo, comunicación y empatía	24,35	3,519	25,2	3,278
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	22,67	5,173	22,89	5,17
VII. Formación continuada	22,81	4,612	23,73	4,102
Total	23,39	3,91	24,34	3,74

Notas. Prueba inferencial utilizada: U de Man-Whitney. Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05$ ^{1,2}

Al considerar los diferentes niveles educativos y su ámbito de formación y la relación con el dominio percibido, se observa en la Tabla 54 que los entrenadores y entrenadoras con estudios universitarios en el ámbito de la AF, ED y DEP (\bar{x} =24,43) relatan tener un dominio estadísticamente superior en la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos” en comparación con aquellos individuos con estudios universitarios en otros ámbitos (\bar{x} =22,58; $p \leq 0,05$) y educación básica (\bar{x} =21,95; $p \leq 0,05$).

Además, los entrenadores y entrenadoras con estudios universitarios en el ámbito de la AF, EF y DEP (\bar{x} =25,23), también indican tener, estadísticamente, un mayor dominio en la dimensión “Enseñanza de la modalidad”, en comparación con aquellos con educación básica (\bar{x} =23,33; $p \leq 0,05$).

Tabla 54

Comparación entre los diferentes niveles educativos y su ámbito de formación y el dominio de las dimensiones competenciales

Dimensiones	Ámbitos de formación académica y niveles educativos									
	Otros						AF/ED/DEP			
	Ed. Básica (n=42)		Form. Profes. (n=42)		Est.Univ. (n=60)		Form. Profes. (n=17)		Est. Univ. (n=83)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I. Planificación Reflexiva	22,29	3,865	23,17	2,995	22,95	3,471	23,65	2,344	24,33	3,503
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	21,95 ¹	4,231	22,62	3,741	22,58 ²	3,993	23,18	3,729	24,43 ^{1,2}	3,299
III. Enseñanza de la modalidad	23,33 ³	3,68	24,31	3,346	23,95	2,884	23,88	3,276	25,23 ³	3,034
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	25,00	3,963	24,88	3,102	24,63	3,081	24,41	4,317	25,28	3,739
V. Liderazgo, comunicación y empatía	24,19	4,098	24,64	3,099	24,25	3,403	23,71	3,567	25,51	3,152
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	20,52	5,654	23,62	4,265	23,50	5,037	23,35	3,639	22,80	5,443
VII. Formación continuada	22,60	5,397	22,48	4,468	23,20	4,145	23,59	3,922	23,76	4,160
Total	22,84	4,41	23,67	3,57	23,58	3,72	23,68	3,54	24,48	3,76

Notas. “Ed. Básica” = Educación Básica; “Form. Profesional” = Formación Profesional; “Est. Univ.” = Estudios Universitarios. Prueba inferencial utilizada: K de Kruskal Wallis con Post Hoc. Se destacan con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05$ ^{1,2,3}

Resumen y tamaño del efecto del análisis de la relación entre perfil sociodemográfico y la valoración del dominio de las dimensiones competenciales

En la sección anterior se ha demostrado que a las dimensiones, en general, les son atribuidas alto dominio por parte de los participantes del estudio, dado que mayormente recibieron calificaciones entre los rangos “suficiente” y “experto” y la puntuación promedio de la valoración del dominio entre todas las dimensiones competenciales fue razonablemente alta (\bar{x} =23,76 puntos).

No obstante, se han identificado aquellas que han obtenido las puntuaciones más altas y más bajas y se han explorado las características sociodemográficas que se relacionan con estas valoraciones. La dimensión competencial que presenta mayor dominio percibido por los participantes del estudio es “Desarrollo de valores en los deportistas” y la que presentan menor dominio percibido es “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”.

La Figura 97, la cual está organizada por orden de posición global de valoración del dominio, muestra un resumen de las características sociodemográfica que presentaron relaciones estadísticas significativas y, además, el resultado del análisis del tamaño del efecto. Es importante tener en cuenta que estas asociaciones no implican necesariamente causalidad y que puede haber otros factores que influyen en la valoración del dominio de las dimensiones competenciales. Sin embargo, estas observaciones pueden ser útiles para identificar características y áreas que pueden ser importantes para el desarrollo de competencias profesionales en el ámbito del voleibol escolar.

De esta figura se destacan:

- Las dos dimensiones mejor calificadas en cuanto al dominio, que son “Desarrollo de valores en los deportistas” y “Liderazgo, comunicación y empatía”, parecen no verse afectadas por las características sociodemográficas de forma individual.
- Tanto la experiencia general en la modalidad (entrenador/a, directivo/a, árbitro/a, entre otros) como el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar se encuentran relacionados con un mayor nivel de dominio percibido en la mayoría de las dimensiones del estudio. En lo que respecta a la experiencia general en la modalidad, en las dimensiones “Enseñanza de la modalidad”, “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos” y “Formación continuada”, la fuerza del tamaño del efecto es débil, lo que indica que estas características tienen un impacto limitado en los valores atribuidos al nivel de dominio. En contraste, en las dimensiones "Planificación Reflexiva" y "Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad" tuvieron una asociación de magnitud moderada. En todas las cinco dimensiones, donde el mayor tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol

en edad escolar estuvo asociado con un mayor dominio, resultaron en un tamaño de efecto moderado. Se puede afirmar que estas características influyen en la evaluación y percepción del dominio en dichas dimensiones.

- Los entrenadores y entrenadoras con acreditaciones federativas más altas (Internacional y Nivel III) presentan un mayor dominio percibido que aquellos con acreditación federativa de Nivel I en la mayoría de las dimensiones. El resultado del análisis del tamaño del efecto, que fue de magnitud entre moderado y grande, demuestra que estas características influyen en la valoración del dominio de las dimensiones afectadas.
- Los entrenadores y entrenadoras con formación académica en el ámbito de la AF, EF y DEP expresan tener un mayor dominio en dos de las 7 dimensiones del estudio, en comparación con aquellos con formación en otros ámbitos. Sin embargo, la magnitud del tamaño del efecto para estos resultados, indica una fuerza débil, por el cual la influencia de esta variable explica poco la atribución del dominio.
- Asimismo, al estudiar esta característica teniendo en cuenta no solo el ámbito de formación académica, sino también el nivel educativo, se ha observado que aquellos que cuentan con estudios universitarios en el ámbito de la AF, EF y DEP poseen un mayor dominio en tres de las 7 dimensiones en comparación con sus pares que tienen educación básica y estudios universitarios en otros ámbitos. El resultado del estudio del tamaño del efecto reveló que la fuerza es de magnitud moderada, por lo cual se asume que en los mencionados casos, el dominio de las dimensiones competenciales afectadas se ve influenciado por estas variables.

Figura 97

Tamaño del Efecto (TE) del análisis de la relación entre las características sociodemográficas y la valoración del dominio percibido de las dimensiones competenciales

Posición	Competencias profesionales	Características sociodemográficas					
		Rendim	Exp. Gen	Exp. VbE	Acred. Fed	Amb. Form	Form. Acad
1°	IV. Desarrollo de valores en los deportistas	-	-	-	-	-	-
2°	V. Liderazgo, comunicación y empatía	-	-	-	-	-	-
3°	III. Enseñanza de la modalidad	-	0,242	0,340	Int/N1 0,97	-	EF-Univ/Otros-EB
					N3/N1 0,61		
4°	I. Planificación Reflexiva	-	0,309	0,431	Int/N1 0,94	EF	-
					N3/N1 0,79		
5°	II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	-	0,246	0,359	Int/N1 0,84	EF	EF-Univ/Otros-EB 0,68
					N3/N1 0,68		0,41
6°	VII. Formación continuada	-	0,176	0,305	Int/N3 0,68	-	-
7°	VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	-	0,375	0,443	Int/N1 0,99	-	-
					N3/N1 0,55		
					N2/N1 0,81		
Total		f=0	f=5	f=5	f=5	f=2	f=2

Notas. "Rendim." = Índice de rendimiento; "Exp. Gen." = Tiempo de experiencia general con la modalidad; "Exp. VbE." = Tiempo de experiencia como entrenadora/r de voleibol en edad escolar; "Acred. Fed." = Formación acreditativa federativa; "Amb. Form." = Ámbito de formación académica; "Nivel Educ." = Nivel educativo de la formación académica. Leyenda de los resultados para la fuerza del TE: **Rojo**=nulo; **Naranja**=débil/pequeño; **azul**=moderado/mediano; **verde**=fuerte/grande. Coeficiente del tamaño del efecto: Rho de Spearman y g de Hedge.

En consecuencia, se podría afirmar que, de manera general, con relación a las características sociodemográficas analizadas y la atribución del dominio percibido, existe una asociación entre un mayor dominio en las dimensiones competenciales estudiadas y factores como una mayor experiencia general en la modalidad, una mayor experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar, acreditaciones federativas Internacional y de Nivel III, así como poseer estudios universitarios en el ámbito de la AF, EF y DEP y también de estudios universitarios en otros ámbitos se asocian con un mayor dominio en las dimensiones competenciales estudiadas.

En las secciones subsiguientes, se analiza cada dimensión competencial por separado y sus competencias profesionales que las integran. El propósito es destacar aquellas que han obtenido mayores y menores valoraciones en término de dominio percibido dentro de cada dimensión. Además, se exploran las características sociodemográficas que pueden estar vinculadas con estos resultados.

4.2.2.4 Dominio: análisis por dimensiones competenciales

A continuación, se presentarán los resultados descriptivos de cada competencia profesional, agrupadas por sus respectivas dimensiones competenciales. Esto permitirá identificar las competencias que se destacan en cada una de estas dimensiones.

En esta sección se exponen los resultados promedio de cada competencia profesional con relación a su valoración de importancia, utilizando la escala de 1 a 5.

Además, se muestran las correlaciones y contrastes entre las características sociodemográficas y la atribución del dominio de las competencias profesionales, a través análisis descriptivos, inferenciales y del tamaño del efecto.

No obstante, para facilitar la lectura, solo se expondrán los análisis cuyos resultados sean estadísticamente significativos, mientras que los resultados que no alcancen esta significancia podrán consultarse en el Apéndice Q.

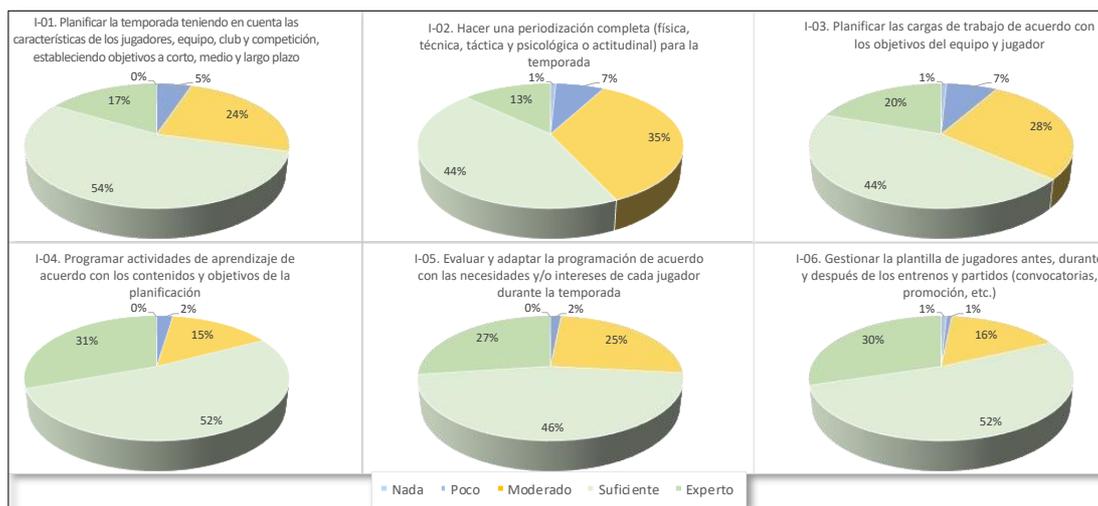
Dominio de las competencias profesionales de la dimensión I “Planificación Reflexiva”.

En esta dimensión se aprecia que la amplia mayoría de las competencias profesionales ha sido calificadas dentro del rango “Suficiente” y “Experto”. Es relevante destacar que la competencia profesional “Hacer una periodización completa...” obtuvo el menor porcentaje de valoraciones en las categorías “Suficiente” y “Experto” (representando solo el 57% de las respuestas) mientras que en su lugar obtuvo el mayor porcentaje de valoraciones en la

categoría de dominio “Moderado”, alcanzando un 35%. Los detalles de este análisis se encuentran en la Figura 98.

Figura 98

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Planificación Reflexiva”



En cuanto al estudio descriptivo del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Planificar reflexivamente”, se encontró que las competencias profesionales “Programar actividades de aprendizaje...” y “Gestionar la plantilla de jugadores...”, recibieron la puntuación promedio más altas ($\bar{x}=4,11$ y $\bar{x}=4,09$, respectivamente) (ver tabla 55). Por otro lado, se observó que la competencia profesional “Hacer una periodización completa...” presentó menos dominio percibido en esta dimensión, con una puntuación promedio de 3,61 puntos.

Tabla 55

Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Planificación Reflexiva”

Competencias profesionales	Min	Max	\bar{x}	s
I-4. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación	2	5	4,11	0,734
I-6. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)	1	5	4,09	0,747
I-5. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada	2	5	3,99	0,766
I-1. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	2	5	3,82	0,763
I-3. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	1	5	3,74	0,885
I-2. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	1	5	3,61	0,829
total	1	5	4,01	0,764

Análisis del perfil sociodemográfico y la valoración del dominio de la dimensión “Planificación Reflexiva”

Al realizar la correlación entre el índice de rendimiento y las valoraciones del dominio percibido de las competencias profesionales de esta dimensión se ha observado que no existe una asociación entre ellos. Sin embargo, los detalles de estos análisis se pueden encontrar en el Apéndice Q.

Se exhibe en la Tabla 56 los resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia de la modalidad, expresado en rangos, y la atribución del dominio. Se aprecian valores promedios bastante similares entre los diferentes grupos y una tendencia en los grupos con más tiempo de experiencia a valorar más alto el dominio de estas competencias profesionales.

A través de los análisis inferenciales se ha evidenciado que a medida que aumenta el número de años de experiencia, los entrenadores y entrenadoras muestran más dominio percibido en todas las competencias profesionales de la dimensión en cuestión. Esto se debe a que se han encontrado correlaciones positivas entre estas dos variables, con coeficientes rho que varían entre 0,155 y 0,302. Todos con valores de $p \leq 0,005$.

Tabla 56

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de la dimensión “Planificación Reflexiva”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia general en la modalidad									
	0 - 3 (n=10)		4 - 6 (n=22)		7 - 25 (n=169)		26 - 35 (n=25)		36 - 53 (n=20)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	4,40	0,699	4,27	0,703	4,52	0,645	4,60	0,577	4,20	0,768
I-02. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	3,60	0,699	3,32	0,945	3,55	0,786	4,04	0,735	4,05	0,945
I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	3,60	0,699	3,45	0,963	3,68	0,882	4,20	0,707	4,20	0,768
I-04. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación	3,70	0,823	4,09	0,811	4,09	0,726	4,40	0,577	4,35	0,587
I-05. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada	3,60	0,699	3,73	0,456	3,98	0,809	4,12	0,726	4,35	0,587
I-06. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)	3,80	0,789	3,95	0,899	4,06	0,746	4,12	0,666	4,50	0,607
Total	3,78	0,73	3,80	0,80	3,98	0,77	4,25	0,66	0,73	3,80

De manera similar, se observa una tendencia que, a medida que aumenta el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar, aumenta el dominio percibido en las competencias profesionales de esta dimensión, conforme se puede visualizar en en la Tabla 57.

A través de los análisis inferenciales se ha evidenciado que a medida que aumenta el número de años de experiencia, los entrenadores y entrenadoras muestran más dominio percibido en todas las competencias profesionales de la dimensión en cuestión. Esto se debe a que se han encontrado correlaciones positivas entre estas dos variables, con coeficientes rho que varían entre 0,158 y 0,426, todos con valores de $p \leq 0,005$.

Tabla 57

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y la valoración del dominio de la dimensión “Planificación Reflexiva”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia en voleibol en edad escolar							
	0 - 5 (n=109)		6 - 15 (n=87)		16 - 30 (n=37)		31 - 45 (n=9)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	3,49	0,715	3,98	0,682	4,22	0,75	4,22	0,833
I-02. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	3,30	0,739	3,79	0,823	3,97	0,799	4,22	0,833
I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	3,50	0,949	3,83	0,766	4,14	0,751	4,33	0,707
I-04. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación	3,91	0,752	4,29	0,663	4,35	0,633	4,33	0,707
I-05. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada	3,75	0,747	4,15	0,771	4,19	0,66	4,56	0,527
I-06. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)	3,97	0,833	4,09	0,693	4,30	0,618	4,44	0,527
Total	3,65	0,79	4,02	0,73	4,20	0,70	4,35	0,69

Se puede apreciar en la Tabla 58 que los entrenadores y entrenadoras con acreditaciones federativas de nivel más alto, como las acreditaciones Internacional y de Nivel III, muestran estadísticamente un mayor dominio percibido en comparación a aquellos que tienen acreditación federativa de Nivel I, en buena parte de las competencias profesionales de esta dimensión.

Tabla 58

Comparación entre la acreditación federativa y la valoración del dominio de la dimensión “Planificación Reflexiva”

Competencias profesionales	Acreditación federativa							
	Nivel I (n=70)		Nivel II (n=94)		Nivel III (n=51)		Internacional (n=23)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	3,57 ^{1,2}	0,650	3,78	0,792	4,14 ¹	0,601	4,17 ²	0,887
I-02. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	3,36 ³	0,799	3,66	0,770	3,92 ³	0,744	3,74	1,096
I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	3,49 ^{4,5}	0,974	3,77	0,822	3,94 ⁴	0,759	4,26 ⁵	0,689
I-04. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación	3,96	0,788	4,10	0,673	4,33	0,653	4,39	0,783
I-05. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada	3,77 ^{6,7}	0,802	3,94	0,745	4,20 ⁶	0,722	4,35 ⁷	0,647
I-06. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)	3,89	0,894	4,11	0,679	4,12	0,683	4,39	0,583
Total	3,67	0,82	3,89	0,75	4,11	0,69	4,22	0,78

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5). Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05^{2,3,4,5,6,7}$; $p < 0,001^1$.

Los resultados presentados en la Tabla 59 revelan que los entrenadores y entrenadoras que cuentan con formación académica en el ámbito de la AF, EF y DEP demuestran, estadísticamente, un mayor dominio percibido en cuatro de las seis competencias profesionales de esta dimensión, en comparación con sus pares que tienen formación académica en otros ámbitos. Específicamente, estas competencias son “Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores...”

($p \leq 0,05$), “Hacer una periodización completa...” ($p \leq 0,05$), “Planificar las cargas de trabajo...” ($p \leq 0,05$) y “Programar actividades de aprendizaje...” ($p \leq 0,05$).

Tabla 59

Comparación entre los ámbitos de formación académicas y la valoración del dominio de la dimensión “Planificación Reflexiva”

Competencias profesionales	Ámbitos de formación			
	Otros (n=144)		AF, EF, DEP (n=100)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	4,43 ¹	0,664	4,54 ¹	0,658
I-02. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	3,47 ²	0,836	3,84 ²	0,775
I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	3,62 ³	0,931	3,95 ³	0,77
I-04. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación	4,06 ⁴	0,746	4,25 ⁴	0,672
I-05. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada	3,96	0,756	4,03	0,784
I-06. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)	4,03	0,775	4,17	0,711
Total	3,93	0,78	4,13	0,73

Notas. Prueba inferencial utilizada: U de Man-Whitney. Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05$ ^{1,2,3,4}

Los resultados presentados en la Tabla 60 destacan que los entrenadores y entrenadoras con estudios universitarios en el ámbito de la AF, EF y DEP tienden a valorar su dominio como siendo mayor que los de sus colegas, con otros niveles de estudio y los de otros ámbitos.

No obstante, a través de los análisis inferenciales, se encontró que aquellos con estudios universitarios en el ámbito de la AF, EF y DEP ($\bar{x}=3,84$; $s=0,788$), estadísticamente, presentan un mayor grado de dominio percibido en la competencia profesional “Hacer una periodización completa...” en comparación con aquellos que poseen solamente la educación básica ($\bar{x}=3,31$; $s=0,924$; $p \leq 0,05$).

Tabla 60

Comparación entre las diferentes formaciones académicas y la valoración del dominio de la dimensión “Planificación Reflexiva”

Competencias profesionales	Niveles de formación académica									
	Otros				AF/ED/DEP					
	Ed. Básica (n=42)		Form. Profes. (n=42)		Est.Univ. (n=60)		Form. Profes. (n=17)		Est. Univ. (n=83)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	3,62	0,661	3,79	0,682	3,68	0,792	3,94	0,659	3,98	0,841
I-02. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	3,31 ¹	0,924	3,50	0,773	3,55	0,811	3,82	0,728	3,84 ¹	0,788
I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	3,52	0,969	3,74	0,885	3,60	0,942	3,76	0,562	3,99	0,804
I-04. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación	4,00	0,826	4,05	0,731	4,10	0,706	4,00	0,612	4,30	0,676
I-05. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada	3,86	0,814	4,02	0,749	3,98	0,725	3,82	0,636	4,07	0,808
I-06. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)	3,98	1,047	4,07	0,640	4,03	0,637	4,29	0,686	4,14	0,718
Total	3,72	0,87	3,86	0,74	3,94	0,65	3,82	0,77	4,05	0,77

Notas. “Ed. Básica” = Educación Básica; “Form. Profesional” = Formación Profesional; “Est. Univ.” = Estudios Universitarios. Prueba inferencial utilizada: K de Kruskal Wallis con Post Hoc. Se destacan con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05$ ¹

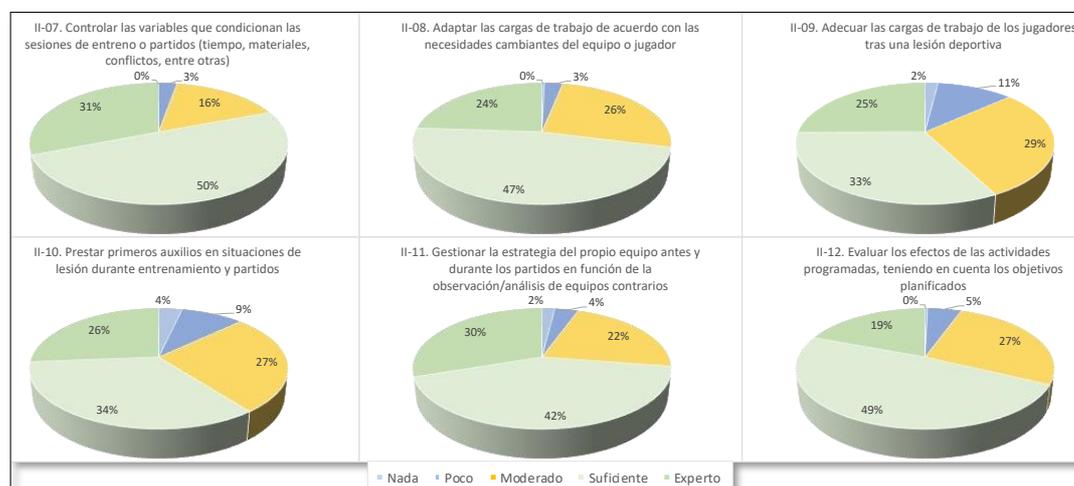
Dominio de las competencias profesionales de la dimensión II “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

Al analizar los resultados en la Figura 99

se observa que, aunque la mayoría de las respuestas se encuentran en el rango de dominio entre “Suficiente” y “Experto”, estas se encuentran más distribuidas entre la opción de dominio “Moderado”. Si tomamos como ejemplo la competencia profesional “Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores...”, vemos que esta recibió un 58% de respuestas entre los niveles “Suficiente” y “Experto”, un 29% en el nivel “Moderado” y un 11% en el nivel “Poco”.

Figura 99

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”



En esta dimensión, se puede observar en la Tabla 61 que la competencia profesional con mayor nivel dominio percibido es “Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno...” con una puntuación promedio de 4,09 puntos ($s=0,761$). Por otro lado, la competencia profesional que obtuvo menor dominio percibido en esta dimensión es “Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva” con una puntuación media de 3,68 puntos ($s=1,035$).

Tabla 61

Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

Competencias profesionales	Mín	Max	\bar{x}	s
II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	2	5	4,09	0,761
II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	1	5	3,95	0,917
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	1	5	3,91	0,799
II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	1	5	3,81	0,816
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	1	5	3,70	1,067
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	1	5	3,68	1,035
total	1	5	3,85	0,873

*Análisis del perfil sociodemográfico y la valoración del dominio de la dimensión
“Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”*

Se ha verificado que el índice de rendimiento no está asociado a la valoración del dominio de las competencias profesionales de esta dimensión. Sin embargo, los resultados de estos análisis se encuentran en el Apéndice Q.

En la Tabla 62 se puede observar que parece haber un patrón lineal ascendente respecto al promedio de puntuación de cada rango de tiempo de experiencia y la valoración del dominio de las competencias profesionales en esta dimensión.

Los resultados del análisis indican que existe una asociación positiva entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio percibido en prácticamente todas las competencias profesionales de esta dimensión (coeficientes de correlación rho entre 0,175 y 0,248; $p \leq 0,05$ a $p < 0,001$), con la excepción de la competencia “Prestar primeros auxilios...”.

Tabla 62

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia general en la modalidad									
	0 - 3 (n=10)		4 - 6 (n=22)		7 - 25 (n=169)		26 - 35 (n=25)		36 - 53 (n=20)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	3,70	0,675	3,73	0,935	4,09	0,773	4,40	0,577	4,30	0,571
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	4,00	0,943	3,59	0,734	3,89	0,798	4,08	0,702	4,25	0,716
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	3,40	1,174	3,27	0,883	3,66	1,058	3,84	0,987	4,20	0,951
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	3,30	1,16	3,50	1,058	3,70	1,111	3,76	0,97	3,90	0,912
II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	3,30	1,16	3,73	1,077	3,92	0,903	4,24	0,831	4,40	0,681
II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	3,20	0,789	3,59	0,854	3,82	0,807	3,92	0,759	4,30	0,733
Total	3,48	0,98	3,57	0,92	3,85	0,91	4,04	0,80	4,23	0,76

De manera similar, la Tabla 63 muestra los resultados descriptivos respecto con la experiencia como entrenador y entrenadora de voleibol en edad escolar y la valoración del dominio. Se observan valoraciones con tendencia al aumento del dominio a medida que aumentan los rangos de tiempo, con la excepción de la competencia profesional “Prestar primeros auxilios...” donde se observa una tendencia inversa.

Confirmando estas observaciones, los análisis inferenciales arrojaron correlaciones positivas, en cinco de las seis las competencias profesionales de esta dimensión (excepción a “Prestar primeros auxilios...”). Los coeficientes de correlación rho variaron entre 0,242 y 0,384; $p < 0,001$)

Tabla 63

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y el dominio de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia en voleibol en edad escolar							
	0 - 5 (n=109)		6 - 15 (n=87)		16 - 30 (n=37)		31 - 45 (n=9)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	3,90	0,804	4,21	0,749	4,32	0,669	4,44	0,527
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	3,71	0,853	4,06	0,705	4,11	0,658	4,33	0,707
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	3,39	1,096	3,86	0,967	3,84	0,928	4,56	0,726
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	3,55	1,142	3,75	1,102	3,81	0,877	4,22	0,667
II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	3,57	1,022	4,21	0,734	4,30	0,702	4,44	0,726
II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	3,54	0,856	4,01	0,739	4,03	0,687	4,44	0,726
Total	3,61	0,96	4,02	0,83	4,07	0,75	4,41	0,68

Los resultados presentados en la Tabla 64 sugieren que los entrenadores y entrenadoras con acreditaciones federativas más altas, tienden a reportar un mayor dominio sobre las competencias profesionales de esta dimensión.

Los análisis de contraste demostraron que los entrenadores y entrenadoras de Nivel Internacional y de Nivel III, estadísticamente, muestran un mayor dominio percibido en la mayoría de las competencias profesionales evaluadas en esta dimensión, en

comparación con sus pares que poseen acreditación federativa de Nivel I. Los detalles de estas relaciones se pueden observar en la Tabla 64.

Tabla 64

Comparación entre la acreditación federativa y el dominio de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

Competencias profesionales	Acreditación federativa							
	Nivel I (n=70)		Nivel II (n=94)		Nivel III (n=51)		Internacional (n=23)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	3,79 ^{1,2}	0,849	4,13	0,691	4,25 ¹	0,771	4,52 ²	0,511
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	3,63 ^{3,4}	0,920	3,93	0,722	4,12 ³	0,683	4,30 ⁴	0,635
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	3,44	1,125	3,70	1,066	3,86	0,980	4,00	0,798
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	3,59	1,186	3,82	1,037	3,65	1,092	3,83	0,834
II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	3,60 ^{5,6}	1,122	3,89 ⁷	0,809	4,41 ^{5,7}	0,669	4,39 ⁶	0,722
II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	3,57 ⁸	0,844	3,84	0,794	4,06 ⁸	0,785	4,04	0,767
Total	3,60	1,01	3,89	0,85	4,06	0,83	4,18	0,71

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5). Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05$ ^{1,2,3,4,6,7,8}; $p < 0,001$ ⁵.

En la Tabla 65 se observa que los entrenadores y entrenadoras que cuentan con formación académica en el ámbito de la AF, EF y DEP reportan tener estadísticamente mayor dominio en cuatro de las seis competencias profesionales de esta dimensión en comparación con aquellos que poseen formación académica en otros ámbitos.

Concretamente, estas competencias profesionales son “Controlar las variables que condicionan las sesiones...” ($p \leq 0,05$), “Adecuar las cargas de trabajo...”, “Prestar primeros auxilios...” ($p \leq 0,05$) y “Gestionar la estrategia del propio equipo...” ($p \leq 0,05$).

Tabla 65

Comparación entre los ámbitos de formación académica y el dominio de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

Competencias profesionales	Ámbitos de formación			
	Otros (n=144)		AF, EF, DEP (n=100)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	4,01	0,811	4,21	0,686
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	3,81 ¹	0,813	4,07 ¹	0,728
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	3,46 ²	1,064	3,99 ²	0,948
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	3,51 ³	1,153	3,96 ³	0,909
II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	3,83 ⁴	0,963	4,12 ⁴	0,844
II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	3,79	0,792	3,87	0,861
Total	3,74	0,93	4,04	0,83

Notas. Prueba inferencial utilizada: U de Man-Whitney. Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05$ ^{1,3,4}; $p < 0,01$ ²

En la Tabla 66 se observa que los entrenadores y entrenadoras con estudios universitarios y de formación profesional en el ámbito de la AF, EF y DEP así como los con estudios universitarios en otros ámbitos, tienden a atribuirse mayor dominio con relación a los demás niveles educativos.

Los análisis de contraste demostraron que los entrenadores y entrenadoras con estudios universitarios en el ámbito de la AF, EF y DEP ($\bar{x}=4,13$) reportan tener un mayor dominio, estadísticamente, en la competencia profesional “Adaptar las cargas de trabajo...” en comparación con sus pares que cuentan solamente con educación básica ($\bar{x}=3,64$; $p \leq 0,05$). Estos también muestran un mayor dominio percibido en la competencia profesional “Adecuar las cargas de trabajo...” en comparación con colegas con educación básica ($\bar{x}=3,52$; $p \leq 0,05$), formación profesional en otros ámbitos ($\bar{x}=3,40$; $p \leq 0,05$) y estudios universitarios de otros ámbitos ($\bar{x}=3,45$; $p \leq 0,05$).

Tabla 66

Comparación entre los diferentes niveles de formación académica y el dominio de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

Competencias profesionales	Ámbitos de formación académica y niveles educativos									
	Otros				AF/ED/DEP					
	Ed. Básica (n=42)		Form. Profes. (n=42)		Est.Univ. (n=60)		Form. Profes. (n=17)		Est. Univ. (n=83)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	3,93	0,947	4,02	0,78	4,07	0,733	4,24	0,831	4,20	0,658
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	3,64 ¹	0,85	3,79	0,813	3,93	0,778	3,76	0,664	4,13 ¹	0,729
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	3,52 ²	0,994	3,40 ³	1,106	3,45 ⁴	1,096	3,47	1,125	4,10 ^{2,3,4}	0,878
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	3,33	1,223	3,71	1,132	3,50	1,112	4,06	0,748	3,94	0,942
II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	3,79	1,025	3,98	0,924	3,75	0,95	3,94	0,827	4,16	0,848
II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	3,74	0,798	3,71	0,805	3,88	0,783	3,71	1,047	3,90	0,821
Total	3,66	0,97	3,77	0,93	3,76	0,91	3,86	0,87	4,07	0,81

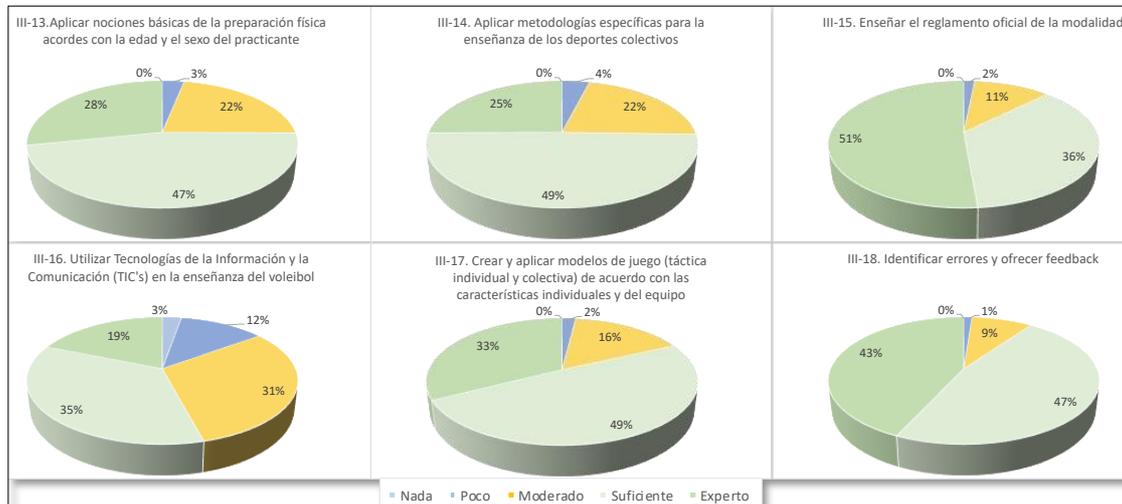
Notas. “Ed. Básica” = Educación Básica; “Form. Profesional” = Formación Profesional; “Est. Univ.”= Estudios Universitarios. Prueba inferencial utilizada: K de Kruskal Wallis con Post Hoc. Se destacan con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05$ ^{1,2,3,4}

Dominio de las competencias profesionales de la dimensión III “Enseñanza de la modalidad”

Con relación al dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”, se puede apreciar en la Figura 100 que la mayoría de las competencias profesionales en esta dimensión son evaluadas como “Suficiente” y “Experto” por los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio. Por otro lado, la competencia profesional “Utilizar Tecnologías de la Información...” es la que presenta el mayor porcentaje de valoración en las categorías “Moderado”, con un 31% y “Nada” y “Poco” que, juntas, suman un 15%.

Figura 100

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”



Al examinar los datos descriptivos de tabla 67 se observa que la competencia profesional “Enseñar el reglamento...” es la que los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio indican tener mayor dominio ($\bar{x} = 4,37$; $s = 0,741$), seguida de “Identificar errores y ofrecer *feedback*” ($\bar{x} = 4,32$; $s=0,681$). Por otro lado, la competencia profesional “Utilizar Tecnologías de la Información obtuvo la puntuación media más baja en esta dimensión ($\bar{x} = 3,55$; $s = 1,018$).

Tabla 67

Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”

Competencias profesionales	Mín	Max	\bar{x}	s
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	2	5	4,37	0,741
III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	2	5	4,32	0,681
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	2	5	4,13	0,742
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	2	5	4,00	0,794
III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	2	5	3,96	0,790
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	1	5	3,55	1,018
Total	1	5	3,98	0,834

*Análisis del perfil sociodemográfico y la valoración del dominio de la dimensión
“Enseñanza de la modalidad”*

En cuanto al análisis de la interacción entre las características sociodemográficas y la valoración del dominio, se ha constatado que no hay asociación entre el índice de rendimiento y el dominio percibido de las competencias profesionales en esta dimensión. No obstante, los detalles y resultados completos de estos análisis se encuentran detallados en el Apéndice Q.

En la Tabla 68 se presentan los promedios de valoración de los rangos de tiempo de experiencia general en la modalidad. Se observa una tendencia lineal hacia los grupos con más años de experiencia a valorarse con mayor dominio en las competencias profesionales de esta dimensión. Sin embargo, de destaca la competencia profesional “Utilizar Tecnologías de la Información...”, que sigue una tendencia lineal similar, pero muestra promedio más bajo de sus puntuaciones.

Tabla 68

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia general con la modalidad									
	0 - 3 (n=10)		4 - 6 (n=22)		7 - 25 (n=169)		26 - 35 (n=25)		36 - 53 (n=20)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	3,80	0,632	3,77	0,869	3,97	0,798	4,20	0,816	4,35	0,671
III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	3,70	0,675	3,59	0,854	3,89	0,782	4,44	0,651	4,50	0,607
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	4,10	0,876	4,27	0,883	4,37	0,746	4,36	0,7	4,55	0,51
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	3,20	0,789	3,41	1,297	3,56	1,034	3,48	0,823	4,00	0,725
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	3,30	1,059	3,91	0,61	4,12	0,747	4,36	0,638	4,50	0,513
III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	3,90	0,994	4,27	0,827	4,33	0,66	4,28	0,678	4,55	0,51
Total	3,67	0,84	3,87	0,89	4,04	0,79	4,19	0,72	4,41	0,59

En este sentido, a través del análisis inferencial, se ha identificado una asociación que revela que a medida que aumentan los años de experiencia de los participantes del estudio en la modalidad, aumenta el dominio las competencias profesionales: “Aplicar nociones básicas de la preparación física...” ($\rho=0,206$; $p\leq 0,05$), “Aplicar metodologías específicas para la enseñanza...” ($\rho=0,294$; $p<0,001$), “Enseñar el reglamento oficial...” ($\rho=0,151$; $p\leq 0,05$) y “Crear y aplicar modelos de juego...” ($\rho=0,263$; $p<0,001$).

De manera análoga, los resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar y la valoración del dominio percibido presentado en la Tabla 69 muestra la misma tendencia de los resultados anteriores. Hay una propensión a aumentar el dominio percibido a medida que aumentan los años de experiencia, con excepción de la competencia profesional “Utilizar Tecnologías de la Información...” que, mantiene la tendencia, pero presenta valoraciones más bajas.

Mediante pruebas inferenciales de correlación, se ha encontrado una medida de asociación que indica que en cuanto aumenta el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar en años, también se incrementa la valoración de todas las competencias profesionales de esta dimensión. Los coeficientes rho varían entre 0,138 y 0,349, con valores de p entre 0,05 y 0,001.

Tabla 69

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y el dominio de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia en voleibol en edad escolar							
	0 - 5 (n=109)		6 - 15 (n=87)		16 - 30 (n=37)		31 - 45 (n=9)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	3,81	0,799	4,11	0,799	4,14	0,751	4,56	0,527
III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	3,76	0,792	3,97	0,799	4,35	0,676	4,56	0,527
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	4,28	0,795	4,4	0,739	4,49	0,607	4,67	0,500
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	3,39	1,113	3,7	0,978	3,62	0,828	3,89	0,601
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	3,88	0,778	4,23	0,710	4,49	0,559	4,56	0,527
III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	4,19	0,763	4,41	0,620	4,32	0,580	4,67	0,500
Total	3,89	0,84	4,14	0,77	4,24	0,67	4,49	0,53

En la Tabla 70 se puede observar en los resultados descriptivos que hay una tendencia a que a medida que aumenta la acreditación federativa, aumenta el promedio de puntuación del dominio percibido.

Para comprobar si hay diferencia entre estos grupos de entrenadores, se aplicaron pruebas de contrastes inferenciales que arrojaron que los entrenadores y entrenadoras con acreditación federativa de Nivel Internacional presentan estadísticamente mayor dominio percibido en las competencias profesionales “Aplicar nociones básicas de la preparación física...” (\bar{x} =4,39; s=0,583), “Aplicar metodologías específicas para la enseñanza...” (\bar{x} =4,30; s=0,876) y “Crear y aplicar modelos de juego...” (\bar{x} =4,52; 0,593), en comparación con sus pares con acreditación federativa de Nivel I (\bar{x} =3,83; s=0,816, \bar{x} =3,76; s=0,824 y \bar{x} =3,73; s=0,797, respectivamente, todos con $p \leq 0,05$).

También se puede observar en la misma tabla que los entrenadores y entrenadoras con Nivel III y Nivel II, presentan, estadísticamente, un mayor dominio percibido en comparación con aquellos con acreditación federativa Nivel I, en en la competencia profesional “Crear y aplicar modelos de juego...”. El promedio de dominio percibido de los profesionales con Nivel III es de 4,39 (s=0,635) mientras que el promedio de dominio de aquellos con Nivel II es de 4,20 (s=0,697) y el promedio de dominio de aquellos con Nivel I es de 3,73 (s=3,73). Todas las diferencias mencionadas presentan un $p < 0,001$.

Tabla 70

Comparación entre la acreditación federativa y el dominio de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”

Competencias profesionales	Acreditación federativa							
	Nivel I (n=70)		Nivel II (n=94)		Nivel III (n=51)		Intl. (n=23)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	3,83 ¹	0,816	3,98	0,747	4,18	0,865	4,39 ¹	0,583
III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	3,76 ²	0,824	3,97	0,782	4,04	0,747	4,30 ²	0,876
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	4,30	0,823	4,43	0,68	4,35	0,716	4,52	0,665
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	3,36	1,091	3,60	0,987	3,63	0,979	4,04	0,825
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	3,73 ^{3,4,5}	0,797	4,20 ³	0,697	4,39 ⁴	0,635	4,52 ⁵	0,593
III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	4,14	0,748	4,34	0,696	4,47	0,578	4,52	0,665
Total	3,85	0,85	4,09	0,76	4,18	0,75	4,38	0,70

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5). Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05$ ^{1,2,3}; $p < 0,001$ ^{4,5}.

En la Tabla 71 se observa que los entrenadores y entrenadoras que poseen formación académica en el ámbito de la AF, EF y DEP tienden a valorar más alto el dominio en todas las competencias profesionales de esta dimensión.

Los resultados de los análisis de contraste indicaron que estos profesionales presentan estadísticamente mayor dominio percibido en las competencias profesionales “Aplicar nociones básicas de la preparación física...” ($\bar{x}=4,28$), “Adecuar las cargas de trabajo...” y “Identificar errores y ofrecer *feedback*” ($\bar{x}=4,03$) en comparación con aquellos con formación académica en otros ámbitos ($\bar{x}=3,81$; $p<0,001$ y $\bar{x}=3,92$; $p\leq 0,05$, respectivamente).

Tabla 71

Comparación entre los ámbitos de formación académicas y el dominio de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”

Competencias profesionales	Ámbitos de formación			
	Otros (n=144)		AF, EF, DEP (n=100)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	3,81 ¹	0,784	4,28 ¹	0,74
III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	3,92	0,798	4,03	0,797
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	4,33	0,783	4,44	0,671
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	3,49	1,058	3,66	0,956
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	4,10	0,742	4,16	0,762
III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	4,24 ²	0,709	4,43 ²	0,64
Total	3,98	0,81	4,17	0,76

Notas. Prueba inferencial utilizada: U de Man-Whitney. Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p\leq 0,05$; $p<0,01$ ¹

Con relación a los niveles formativos, se puede observar en la Tabla 72 que los entrenadores y entrenadoras con estudios universitarios en el ámbito de la AF, EF y DEP y con estudios universitarios en otros ámbitos tienden a valorar el dominio percibido más alto que los demás profesionales.

Sin embargo, los análisis de contraste han revelado que los participantes con estudios universitarios en el área de la AF, EF y DEP ($\bar{x}=4,33$) presentan, estadísticamente, un mayor dominio percibido en la competencia profesional “Aplicar nociones básicas de la preparación física...” en comparación a los entrenadores y entrenadoras con educación

básica (\bar{x} =3,71; $p \leq 0,05$). También se ha encontrado que los mismos profesionales con estudios universitarios en el ámbito de la AF, EF y DEP (\bar{x} =4,46) reportan tener mayor dominio percibido, estadísticamente, en la competencia profesional “Identificar errores y ofrecer *feedback*” en comparación sus pares con estudios universitarios en otros ámbitos (\bar{x} =4,24; $p \leq 0,05$).

Tabla 72

Comparación entre las diferentes formaciones académicas y el dominio de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”

Competencias profesionales	Niveles de formación académica									
	Otros					AF/ED/DEP				
	Ed. Básica (n=42)		Form. Profes. (n=42)		Est.Univ. (n=60)		Form. Profes. (n=17)		Est. Univ. (n=83)	
\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	3,71 ¹	0,835	3,93	0,712	3,80	0,798	4,06	0,659	4,33 ¹	0,751
III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	3,79	0,842	3,81	0,833	4,08	0,72	3,76	0,903	4,08	0,768
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	4,24	0,878	4,52	0,671	4,25	0,773	4,29	0,686	4,47	0,669
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	3,38	1,125	3,60	0,939	3,48	1,097	3,47	1,068	3,70	0,934
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	3,98	0,841	4,10	0,821	4,18	0,596	4,00	0,866	4,19	0,74
III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	4,24	0,79	4,36	0,821	4,15 ²	0,547	4,29	0,686	4,46 ²	0,631
Total	3,89	0,89	4,05	0,80	3,99	0,81	3,98	0,81	4,21	0,75

Notas. “Ed. Básica” = Educación Básica; “Form. Profesional” = Formación Profesional; “Est. Univ.”= Estudios Universitarios. Prueba inferencial utilizada: K de Kruskal Wallis con Post Hoc. Se destacan con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05$ ^{1,2}; $p < 0,001$.

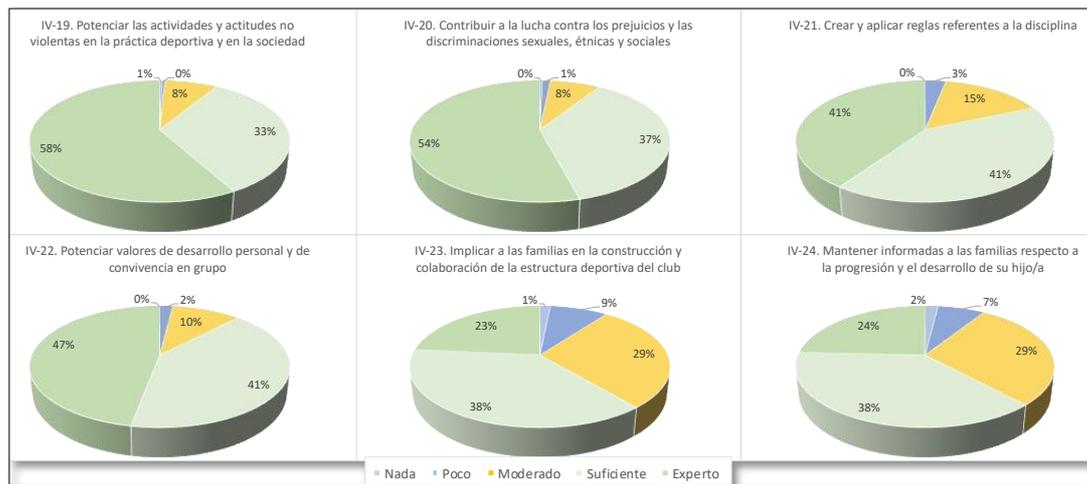
Dominio de las competencias profesionales de la dimensión IV “Desarrollo de valores en los deportistas”.

En esta dimensión se ha observado que las competencias profesionales obtuvieron una valoración mayoritaria entre “Suficiente” y “Experto”, siendo especialmente destacables las competencias de “Potenciar las actividades y actitudes no violentas...” y “Contribuir a la lucha contra los prejuicios...”, ambas con un 91% de respuestas de este tipo. Por otro lado, las competencias profesionales de “Implicar a las familias en la construcción...” y “Mantener informadas a las familias...” obtuvieron una buena parte

de las respuestas con dominio “Moderado”, ambas con un 29%. Se pueden ver los detalles de este resultado en Figura 101.

Figura 101

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”



Sobre los resultados descriptivos, se destaca que las competencias profesionales con mayor dominio percibido son “Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad” ($\bar{x}=4,48$; $s=0,692$) y “Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones...” ($\bar{x}=4,43$; $s=0,717$). Por otro lado, las competencias que los participantes relataron tener menor dominio son “Implicar a las familias en la construcción y colaboración...” ($\bar{x}=3,73$; $s=0,969$) seguida de “Mantener informadas a las familias...” ($\bar{x}=3,75$; $s=0,967$) (tabla 73).

Tabla 73

Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”

Competencias profesionales	Min	Max	\bar{x}	s
IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad	1	5	4,48	0,692
IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	1	5	4,43	0,717
IV-22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo	2	5	4,33	0,738
IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	2	5	4,19	0,806
IV-24. Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a	1	5	3,75	0,967
IV-23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club	1	5	3,73	0,969
Total	1	5	4,06	0,843

*Análisis del perfil sociodemográfico y la valoración del dominio de la dimensión
“Desarrollo de valores en los deportistas”*

En cuanto al análisis de la valoración de la importancia de las competencias profesionales en esta dimensión y su relación con las características sociodemográficas, presentamos en la Tabla 74 los resultados descriptivos de la relación entre el índice de rendimiento y la valoración del dominio percibido. En esta tabla se observan puntuaciones bastante similares entre sí y una aparente tendencia del dominio aumentar, iniciando desde el grupo 1 (Muy poco eficiente) hasta el grupo 3 (Eficiente). Sin embargo se nota un leve declive entre la valoración de los miembros del grupo 4 (Muy eficiente).

No obstante, los análisis inferenciales han demostrado que existe una asociación positiva entre un mayor índice de rendimiento de las comunidades autónomas de los participantes del estudio y un mayor dominio de la competencia profesional “Implicar a las familias en la construcción...” ($\rho = 0,128$; $p \leq 0,05$).

Tabla 74

Resultados descriptivos de la relación entre el índice de rendimiento y el dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”

Competencias profesionales	Índice de rendimiento							
	Grupo 1 - Muy poco eficiente		Grupo 2 - Poco eficiente		Grupo 3 - Eficiente		Grupo 4 - Muy eficiente	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad	4,32	0,832	4,56	0,663	4,53	0,649	4,42	0,679
IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	4,29	0,938	4,47	0,703	4,55	0,58	4,31	0,719
IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	4,00	1,033	4,22	0,781	4,27	0,7	4,19	0,79
IV-22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo	4,23	0,762	4,33	0,8	4,35	0,561	4,44	0,712
IV-23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club	3,23	1,117	3,83	0,998	3,8	0,889	3,69	0,879
IV-24. Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a	3,32	1,077	3,9	0,964	3,8	0,979	3,63	0,89
Total	3,90	0,96	4,22	0,82	4,22	0,73	4,11	0,78

En la Tabla 75 se muestran los valores del análisis descriptivo de la relación entre la experiencia general en la modalidad y el dominio de las competencias profesionales de esta dimensión, utilizando el tiempo de experiencia expresado en rangos. Se puede observar una tendencia en algunas competencias profesionales a presentar un declive en la valoración de la importancia conforme aumentan los años de experiencia, como por ejemplo en la competencia profesional “Potenciar las actividades y actitudes no violentas...”. En otros casos, las valoraciones son muy parecidas, como la competencia “Contribuir a la lucha contra los prejuicios...” y, en algunos casos, se puede notar una tendencia a aumentar el dominio percibido conforme aumentan los años de experiencia, como es el caso de la competencia “Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina”.

En este sentido, el resultado de las correlaciones ha indicado que a medida que aumenta la experiencia general en la modalidad, se le otorga mayor dominio percibido a la competencia profesional “Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina” ($\rho=0,129$; $p\leq 0,05$).

Tabla 75

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia general en la modalidad									
	0 - 3 (n=10)		4 - 6 (n=22)		7 - 25 (n=169)		26 - 35 (n=25)		36 - 53 (n=20)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad	4,60	0,516	4,64	0,581	4,47	0,749	4,52	0,510	4,40	0,598
IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	4,50	0,527	4,50	0,598	4,45	0,771	4,28	0,614	4,40	0,598
IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	3,90	0,568	3,91	0,921	4,25	0,815	4,04	0,735	4,40	0,681
IV-22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo	4,30	0,675	4,05	0,899	4,37	0,738	4,52	0,586	4,15	0,587
IV-23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club	3,90	0,568	3,64	1,049	3,70	1,022	3,80	1,000	3,80	0,696
IV-24. Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a	4,00	1,155	3,68	0,894	3,72	1,012	3,72	0,891	4,00	0,795
Total	4,20	0,67	4,07	0,82	4,16	0,85	4,15	0,72	4,19	0,66

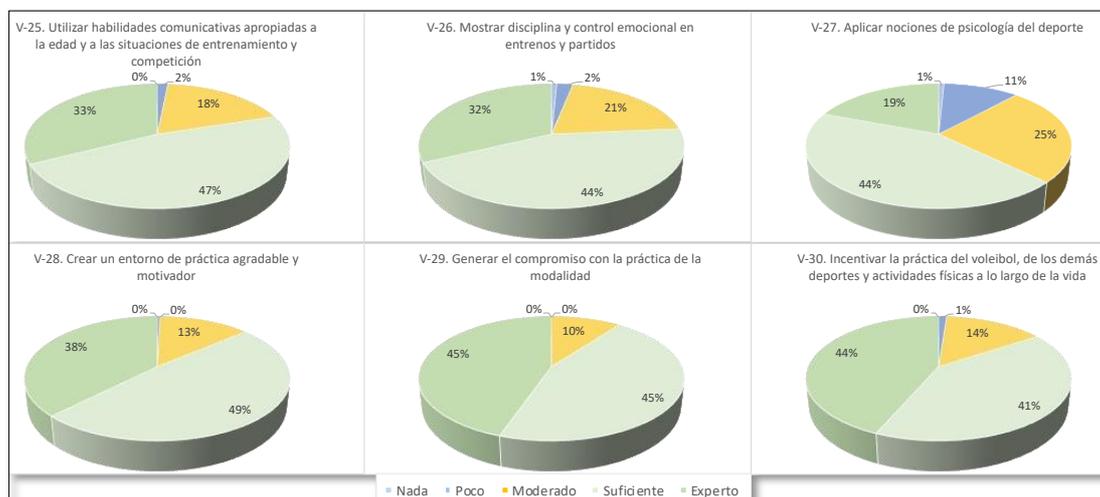
Con relación al tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar, al igual que la acreditación federativa, los ámbitos de formación académica y los niveles educativos no están asociados a las competencias profesionales de esta dimensión. Asimismo, los resultados de estos análisis se presentan en el Apéndice Q.

Dominio de las competencias profesionales de la dimensión V “Liderazgo, comunicación y empatía”

Con respecto a la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”, se puede apreciar en la Figura 102, que la competencia profesional “Generar el compromiso con la práctica...” es la que obtuvo más valoraciones entre las categorías de respuesta “Suficiente” y “Experto” que sumadas representan un 90% de los encuestados. Por otro lado, “Aplicar nociones de psicología del deporte” aunque obtuvo un 63% de respuestas entre las categorías “Suficiente” y “Experto”, ha sumado un 25% de respuestas de dominio “Moderado” y el 15% de respuestas entre las categorías “Nada” y “Poco”.

Figura 102

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”



Con base en los datos descriptivos de la tabla 76, que reflejan los resultados de la valoración del dominio, se puede notar que la competencia con el mayor nivel de *expertise* percibido por parte de los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio

es “Generar el compromiso con la práctica...” con una puntuación promedio de 4,35 puntos ($s=0,657$). Por otro lado, la competencia en la que indican tener un mayor déficit de dominio es “Aplicar nociones de psicología del deporte”, con una media de 3,69 puntos ($s=0,931$).

A pesar de esto, se puede observar que, en general, se otorga puntuaciones relativamente altas para el dominio de las competencias profesionales en esta dimensión.

Tabla 76

Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”

Competencias profesionales	Min	Max	\bar{x}	s
V-29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad	3	5	4,35	0,657
V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida	2	5	4,27	0,747
V-28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador	2	5	4,24	0,687
V-25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición	2	5	4,11	0,750
V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos	1	5	4,05	0,831
V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte	1	5	3,69	0,931
Total	1	5	4,06	0,802

Análisis del perfil sociodemográfico y la valoración del dominio de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”

En cuanto a la relación entre el índice de rendimiento y el dominio en esta dimensión, como se presenta en la Tabla 77, los resultados descriptivos sugieren que los miembros del grupo 1 (Muy poco eficiente) muestran, en general, menor dominio percibido en comparación con los demás grupos, con excepción de la competencia “Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad...” en que se observa una tendencia contraria.

En esta línea, los análisis inferenciales han revelado que el nivel de dominio de la competencia profesional “Mostrar disciplina y control emocional...” está asociado al índice de rendimiento de la comunidad autónoma. En la medida que aumenta el índice de rendimiento, también se incrementa el dominio percibido en esta competencia profesional. Este hallazgo está respaldado por una correlación positiva cuyo coeficiente rho es 0,132 ($p \leq 0,05$).

Tabla 77

Resultados descriptivos de la relación entre el índice de rendimiento y el dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”

Competencias profesionales	Índice de rendimiento							
	Grupo 1 - Muy poco eficiente		Grupo 2 - Poco eficiente		Grupo 3 - Eficiente		Grupo 4 - Muy eficiente	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
V-25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición	4,13	0,718	4,12	0,782	4,08	0,702	4,10	0,778
V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos	3,68	0,871	4,09	0,844	4,04	0,815	4,21	0,771
V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte	3,52	1,029	3,74	0,952	3,69	0,871	3,69	0,926
V-28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador	4,19	0,654	4,23	0,69	4,24	0,723	4,31	0,657
V-29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad	4,10	0,70	4,40	0,644	4,37	0,668	4,33	0,663
V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida	3,97	0,875	4,30	0,701	4,31	0,769	4,25	0,758
Total	3,93	0,81	4,15	0,77	4,12	0,76	4,15	0,76

En la Tabla 78 se observa los datos de la relación entre tiempo de experiencia general en la modalidad y la valoración del dominio. En primer lugar, se puede observar que el promedio de las puntuaciones parece ser bastante similar entre los diferentes grupos. Por otro lado, se nota una propensión de los individuos del grupo 4-|6 años a atribuirse un menor dominio en comparación con los demás grupos.

Al llevar a cabo el análisis inferencial de correlación, se ha detectado una asociación positiva entre el tiempo de experiencia y el dominio de la competencia profesional “Aplicar nociones de psicología del deporte...” ($\rho=0,126$; $p\leq 0,05$). Esto significa que a medida que aumentan los años de experiencia, los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio muestran un mayor dominio percibido en esta competencia profesional.

Tabla 78

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia general en la modalidad									
	0 - 3 (n=10)		4 - 6 (n=22)		7 - 25 (n=169)		26 - 35 (n=25)		36 - 53 (n=20)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
V-25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición	4,00	0,471	3,82	0,795	4,13	0,776	4,20	0,707	4,15	0,671
V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos	4,20	0,789	3,68	0,995	4,07	0,860	4,12	0,600	4,10	0,718
V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte	3,80	1,033	3,32	0,894	3,69	0,964	3,76	0,779	3,95	0,826
V-28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador	4,20	0,789	4,09	0,811	4,24	0,692	4,32	0,557	4,35	0,587
V-29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad	4,20	0,632	4,32	0,646	4,34	0,690	4,36	0,569	4,35	0,587
V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida	4,40	0,699	4,27	0,827	4,21	0,771	4,44	0,651	4,35	0,671
Total	4,13	0,74	3,92	0,83	4,11	0,79	4,20	0,64	4,21	0,68

En la Tabla 79 se muestran los resultados referentes a la relación entre el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar y el dominio de las competencias profesionales de esta dimensión competencial. Se puede observar una ligera tendencia en la cual el dominio tiende a aumentar en el rango de los grupos de 0-|5 años y 16-|30 años, y parece haber un declive en la valoración por parte de los profesionales del grupo de 31-|45 años.

Sim embargo, los análisis de correlación han identificado que aquellos con más años de experiencia tienden a tener un mayor dominio percibido en las competencias profesionales “Aplicar nociones de psicología del deporte...” ($\rho=0,150$; $p\leq 0,05$) e “Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes...” ($\rho=0,145$; $p\leq 0,05$).

Tabla 79

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y el dominio de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia en voleibol en edad escolar							
	0 - 5 (n=109)		6 - 15 (n=87)		16 - 30 (n=37)		31 - 45 (n=9)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
V-25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición	4,05	0,750	4,13	0,790	4,22	0,672	4,11	0,782
V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos	4,00	0,953	4,11	0,754	3,97	0,726	4,11	0,782
V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte	3,54	1,014	3,77	0,911	3,78	0,787	4,11	0,601
V-28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador	4,23	0,702	4,24	0,698	4,19	0,616	4,33	0,707
V-29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad	4,26	0,712	4,41	0,639	4,41	0,551	4,22	0,667
V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida	4,13	0,783	4,32	0,755	4,46	0,605	4,22	0,833
Total	4,04	0,82	4,16	0,76	4,17	0,66	4,18	0,73

En esta dimensión, no se encontraron diferencias significativas en cuanto al dominio de las competencias profesionales entre los entrenadores y entrenadoras con diferentes niveles de acreditación federativa. Los detalles y resultados de estos análisis se encuentran en el Apéndice Q.

En la Tabla 80 se puede apreciar que, a pesar de las valoraciones muy similares, los entrenadores y entrenadoras que cuentan con formación académica en el ámbito de la AF, EF y DEP, en general, reportan un mayor dominio en las competencias profesionales en esta dimensión competencial. Sin embargo, el resultado de la prueba de contraste ha indicado que solamente en la competencia profesional “Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad...” los profesionales del ámbito de la AF, F y DEP ($\bar{x}=4,24$; 0,712), presentan estadísticamente mayor dominio en comparación con aquellos con formación académica en otros ámbitos ($\bar{x}=4,01$; $p\leq 0,05$).

Tabla 80

Comparación entre los ámbitos de formación académicas y el dominio de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”

Competencias profesionales	Ámbitos de formación			
	Otros (n=144)		AF, EF, DEP (n=100)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
V-25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición	4,01 ¹	0,766	4,24 ¹	0,712
V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos	3,98	0,889	4,16	0,748
V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte	3,60	0,956	3,82	0,892
V-28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador	4,20	0,705	4,31	0,647
V-29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad	4,35	0,672	4,34	0,639
V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida	4,21	0,756	4,33	0,739
Total	4,06	0,79	4,20	0,73

Notas. Prueba inferencial utilizada: U de Man-Whitney. Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05^1$; $p < 0,001$

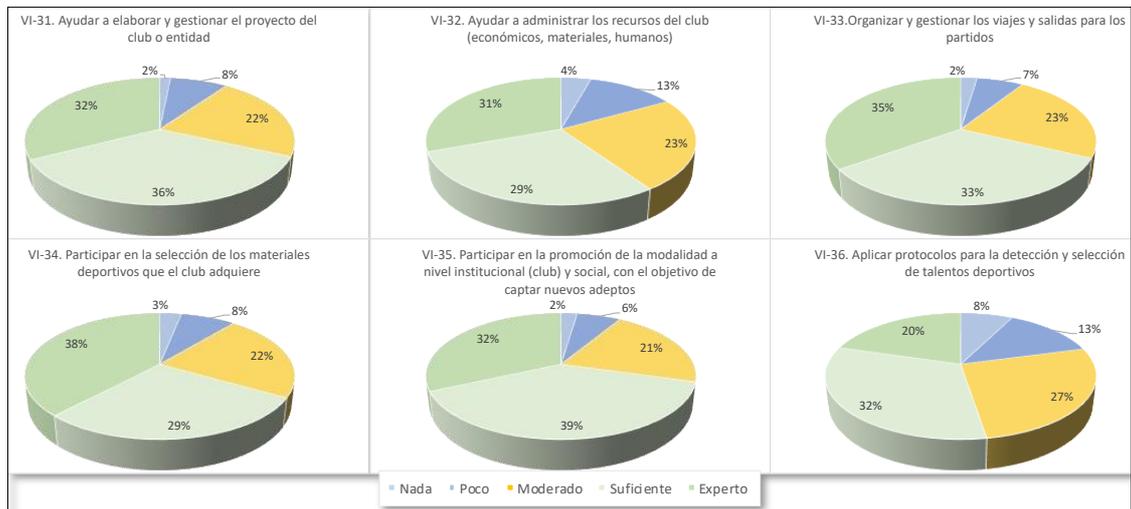
Sin embargo, en cuanto al resultado de la valoración del dominio entre los entrenadores y entrenadoras de diferentes niveles formativos académicos, no arrojaron diferencias estadísticas. Los detalles completos de estos resultados se encuentran en el Apéndice Q.

Dominio de las competencias profesionales de la dimensión VI “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”.

Al estudiar los resultados de la Figura 103 se puede notar que, de manera general, predominan las opciones “Suficiente” y “Experto” (destacadas en tonos verdes en el gráfico), aunque con una mayor frecuencia de respuesta en la opción “Moderado”. Como ejemplo, la competencia profesional “Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos” obtuvo la mayor cantidad de respuestas en la categoría “Moderado” (25%) y también la mayor cantidad de respuestas en la categoría “Poco” dominio (13%).

Figura 103

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”



Con relación a los resultados descriptivos de esta dimensión competencial, que se encuentran disponibles en la tabla 81, se destaca algunos aspectos. En primer lugar, las puntuaciones para la valoración de dominio percibido de las competencias profesionales presentan valores muy similares. En segundo lugar, estas puntuaciones, en conjunto, son relativamente más bajas que las competencias profesionales estudiadas hasta este momento. Además, se observan valores de desviación estándar relativamente más altos, lo que indica menos homogeneidad en las respuestas de los participantes del estudio.

No obstante, las competencias profesionales en esta dimensión con mayor promedio de puntuación en cuanto al dominio son “Participar en la promoción de la modalidad...”, “Organizar y gestionar los viajes ...”, “Participar en la selección de los materiales...” con el promedio similares de 3,91 puntos y “Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club...” con una puntuación media de 3,89. En contraste, en esta dimensión, la competencia profesional con menor dominio percibido es “Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos”, con un promedio de 3,45 puntos.

Tabla 81

Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”

Competencias profesionales	Min	Max	\bar{x}	s
VI-35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos	1	5	3,91	0,992
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	1	5	3,91	1,027
VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	1	5	3,91	1,094
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	1	5	3,89	1,004
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	1	5	3,69	1,158
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	1	5	3,45	1,172
Total	1	5	3,79	1,075

Análisis del perfil sociodemográfico y la valoración del dominio de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”

Con relación al estudio de la relación entre las variables sociodemográficas y la valoración del dominio, se ha observado que el índice de rendimiento no guarda asociación con dominio percibido de las competencias profesionales en esta dimensión. No obstante, los resultados de estos análisis se encuentran disponibles en el Apéndice Q.

Con relación al tiempo de experiencia general en la modalidad, se puede visualizar en la Tabla 82 los resultados descriptivos de su relación con la valoración del dominio. Los datos sugieren que existe una tendencia en la puntuación promedio de valoración de la importancia a aumentar a medida que se incrementan los rangos de tiempo. No obstante, se observa una excepción en el grupo 26-|35 años, cuyas puntuaciones muestran un leve declive.

Confirmando estas observaciones, los análisis inferenciales mostraron que hay una asociación estadística positiva entre el tiempo de experiencia general y la valoración del dominio en todas las competencias profesionales evaluadas en esta dimensión. Los coeficientes de correlación rho varían entre 0,182 y 0,358, cuyos valores de $p < 0,001$. Esto significa que a la medida que aumentan los años de experiencia, también se incrementa el dominio percibido en las competencias profesionales mencionadas.

Tabla 82

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia general en la modalidad									
	0 - 3 (n=10)		4 - 6 (n=22)		7 - 25 (n=169)		26 - 35 (n=25)		36 - 53 (n=20)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	3,20	0,789	3,32	1,086	3,89	1,02	4,52	0,51	4,20	0,768
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	3,00	1,155	3,23	1,11	3,63	1,193	4,28	0,891	4,25	0,786
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	3,70	0,949	3,73	0,767	3,85	1,102	4,32	0,802	4,30	0,801
VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	3,10	1,101	3,45	1,184	3,86	1,114	4,52	0,714	4,35	0,813
VI-35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos	3,70	0,949	3,68	1,041	3,89	1,032	4,16	0,85	4,20	0,894
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	2,80	1,033	3,05	1,327	3,37	1,179	3,88	1,013	4,15	0,933
Total	3,25	1,00	3,41	1,09	3,75	1,11	4,28	0,80	4,24	0,83

De manera similar, con respecto al tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar, los datos de los resultados descriptivos de la Tabla 83 sugieren que existe una tendencia en la puntuación promedio de valoración de del dominio a aumentar a medida que se incrementan los rangos de tiempo. No obstante, se observa una excepción en el grupo 31-|45 años, cuyas puntuaciones muestran un leve declive.

Confirmando estas observaciones, los análisis inferenciales mostraron que hay una asociación estadística positiva entre el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora y la valoración del dominio en todas las competencias profesionales evaluadas en esta dimensión. Los coeficientes de correlación rho varían entre 0,286 y 0,390, cuyos valores de $p < 0,001$. Esto significa que a la medida que aumentan los años de experiencia, también se incrementa el dominio percibido en las competencias profesionales mencionadas.

Tabla 83

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y el dominio de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia en voleibol en edad escolar							
	0 - 5 (n=109)		6 - 15 (n=87)		16 - 30 (n=37)		31 - 45 (n=9)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	3,49	1,085	4,18	0,843	4,38	0,721	4,22	0,667
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	3,32	1,246	3,84	1,055	4,30	0,878	4,22	0,667
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	3,65	1,049	4,03	1,061	4,30	0,777	4,56	0,726
VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	3,45	1,167	4,17	0,967	4,41	0,798	4,56	0,726
VI-35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos	3,70	1,059	4,03	0,97	4,27	0,693	4,11	1,167
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	2,98	1,194	3,66	1,108	4,08	0,862	4,11	1,054
Total	3,43	1,13	3,99	1,00	4,29	0,79	4,30	0,83

En la Tabla 84 se presentan los datos de los resultados descriptivos sobre la relación entre la acreditación federativa y la valoración del dominio de las competencias profesionales de esta dimensión competencial. Se observa una cierta tendencia a que los entrenadores y entrenadoras con Nivel II y Nivel Internacional se atribuyan mayor dominio a las competencias profesionales de esta dimensión en comparación con los demás títulos federativos, y los que tienen Nivel I con valores aparentemente bastante más bajos en comparación a las demás acreditaciones.

El análisis inferencial de contraste demostró que los entrenadores y entrenadoras que poseen la acreditación federativa de Nivel Internacional, así como con Nivel III y Nivel II, muestran, estadísticamente, un mayor dominio percibido en comparación que aquellos con Nivel I en la mayoría de las competencias profesionales en esta dimensión. Los detalles de estas relaciones se aprecian en la Tabla 84 ya mencionada.

Tabla 84

Comparación entre la acreditación federativa y el dominio de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”

Competencias profesionales	Acreditación federativa							
	Nivel I (n=70)		Nivel II (n=94)		Nivel III (n=51)		Internacional (n=23)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	3,36 ^{1,2,3}	1,050	4,18 ¹	0,829	4,08 ²	0,977	4,30 ³	0,765
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	3,21 ^{4,5}	1,226	4,02 ⁴	0,927	3,67	1,306	4,09 ⁵	0,900
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	3,60 ⁶	1,134	4,07	0,871	3,90	1,171	4,35 ⁶	0,775
VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	3,54	1,188	4,06	0,925	4,04	1,199	4,22	0,902
VI-35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos	3,63 ⁷	1,024	4,12 ⁷	0,914	3,96	1,038	4,13	0,869
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	2,84 ^{8,9,10}	1,247	3,68 ⁸	1,060	3,59 ⁹	1,062	4,17 ¹⁰	0,937
Total	3,36	1,14	4,02	0,92	3,87	1,13	4,21	0,86

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05$ ^{1,3,5,6,7,9}; $p < 0,001$ ^{2,4,8,10}. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5).

Los entrenadores y entrenadoras con formación académica en el ámbito de la AF, EF y DEP no muestran diferencias en la valoración del dominio de las competencias profesionales de esta dimensión en comparación con sus pares con formación académica en otros ámbitos. Los detalles completos de este análisis se encuentran en el Apéndice Q.

Con respecto a los diferentes niveles educativos y su relación con la valoración del dominio se observa en los resultados descriptivos mostrados en la Tabla 85 que hay una predisposición a que los entrenadores y entrenadoras que poseen formación profesional, tanto en el ámbito de la AF, EF y DEP como fuera de este ámbito, otorguen mayor un dominio percibido en comparación con los demás niveles educativos.

Sin embargo, tras las pruebas de contraste se halló que los entrenadores y entrenadoras con estudios universitarios en otros ámbitos reportan tener, estadísticamente, un mayor dominio percibido en las competencias profesionales “Ayudar a administrar los recursos del club...” ($\bar{x}=3,65$; $s=1,169$) y “Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos” ($\bar{x}=4,00$; $s=0,791$) en comparación con los entrenadores y entrenadoras con educación básica ($\bar{x}=3,24$; $s=1,226$; $p \leq 0,05$ y

$\bar{x}=3,50$; $s= 1,110$; $p\leq 0,05$, respectivamente). Además, los participantes del estudio con formación profesional en otros ámbitos también presentan, estadísticamente, mayor dominio en la competencia profesional “Ayudar a administrar los recursos del club...” ($\bar{x}=4,05$; $s=0,909$) que sus colegas con educación básica ($\bar{x}=3,24$; $s=1,226$; $p\leq 0,05$)

Tabla 85

Comparación entre las diferentes formaciones académicas y el dominio de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”

Competencias profesionales	Ámbito de formación académica y niveles educativos									
	Otros					AF/ED/DEP				
	Ed. Básica (n=42)		Form. Profes. (n=42)		Est.Univ. (n=60)		Form. Profes. (n=17)		Est. Univ. (n=83)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	3,50	1,215	3,98	0,897	4,18	0,728	4,03	1,025	3,92	0,940
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	3,24 ^{1,2}	1,226	4,05 ¹	0,909	3,65 ²	1,169	3,93	1,087	3,58	1,231
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	3,50 ³	1,110	4,14	0,872	4,00 ³	0,791	4,08	0,996	3,88	1,075
VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	3,52	1,234	4,10	0,932	4,06	0,899	4,03	1,041	3,87	1,156
VI-35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos	3,69	1,024	3,86	1,095	4,12	0,781	3,97	1,025	3,98	0,975
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	3,07	1,404	3,50	1,153	3,35	1,057	3,45	1,126	3,58	1,138
Total	3,42	1,20	3,94	0,98	3,89	0,90	3,92	1,05	3,80	1,09

Notas. “Ed. Básica” = Educación Básica; “Form. Profesional” = Formación Profesional; “Est. Univ.”= Estudios Universitarios. Prueba inferencial utilizada: K de Kruskal Wallis con Post Hoc. Se destacan con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p\leq 0,05$ ^{1,2,3}

Dominio de las competencias profesionales de la dimensión VII “Formación continuada”

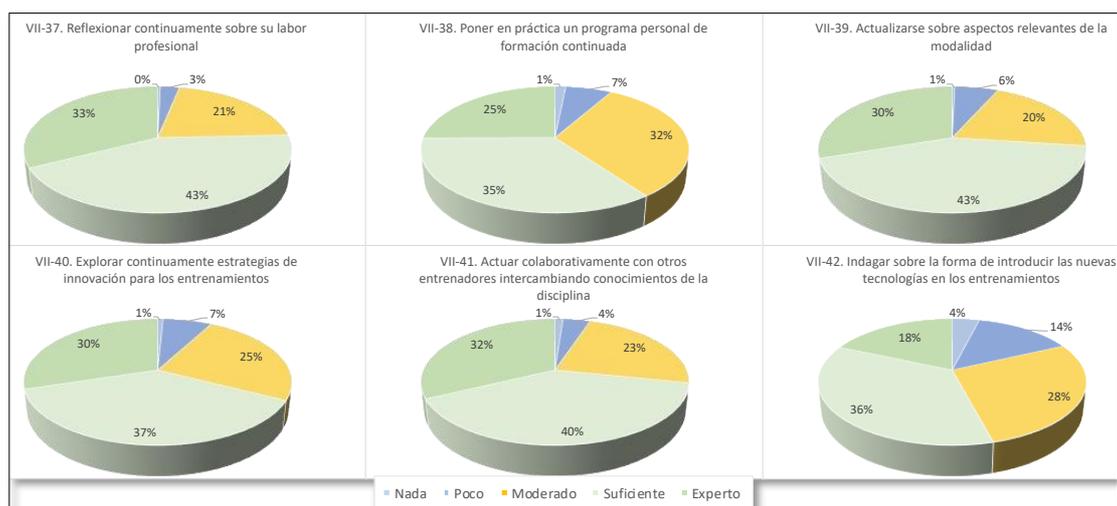
En lo que respecta a la valoración del dominio de las competencias profesionales en esta dimensión, se puede observar en la Figura 104

que las respuestas para todas las competencias profesionales siguen siendo predominantemente en las categorías “Suficiente” y “Experto”. Sin embargo, también se han distribuido en mayor medida entre las categorías “Moderado” y “Poco” dominio. Por ejemplo, en la competencia profesional “Poner en práctica un programa personal de formación continuada”, se obtuvo un 60% de respuestas entre las opciones “Suficiente”

y “Experto”, un 32% de en la categoría “Moderado” dominio, y el 8% en el rango de categorías entre “Poco” y “Nada”.

Figura 104

Representación gráfica de la frecuencia de respuestas de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”



En los análisis descriptivos presentados en la tabla 86 se puede observar que las puntuaciones de valoración del dominio presentan promedios similares. No obstante, las competencias profesionales “Reflexionar continuamente sobre su labor profesional” ha obtenido el mayor promedio de puntos, con un valor 3,89 ($s=0,826$). En comparación, la competencia profesional “Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías...” obtuvo la puntuación más baja, con un promedio de 3,51 puntos ($s=1,068$).

Tabla 86

Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”

Competencias profesionales	Min	Max	\bar{x}	s
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	1	5	4,05	0,826
VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	1	5	3,98	0,905
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	1	5	3,96	0,891
VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	1	5	3,89	0,943
VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	1	5	3,75	0,959
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	1	5	3,51	1,068
Total	1	5	3,86	0,932

*Análisis del perfil sociodemográfico y la valoración del dominio de la dimensión
“Formación continuada”*

Los resultados descriptivos presentados en la Tabla 87 sugieren algunas tendencias a destacar. En primero lugar, se observa que los participantes del estudio que actúan en las comunidades autónomas del grupo 1 (Muy poco eficiente), tienden a atribuirse un menor dominio a las competencias profesionales de esta dimensión, en comparación con sus pares de otros grupos. Posteriormente, se evidencia una propensión hacia un aumento en el dominio percibido hasta el grupo 2 (Poco eficiente). Sin embargo, en el grupo 3 y 4, de manera general, se observa un declive.

Sin embargo, en esta dimensión se ha identificado una asociación positiva entre el índice de rendimiento y el dominio percibido en la competencia profesional “Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías...” ($\rho=0,154$; $p\leq 0,05$). Es decir, a medida que aumenta el índice de rendimiento de la comunidad autónoma el que actúa el entrenador o entrenadora, también aumenta el dominio en esta competencia profesional.

Tabla 87

Resultados descriptivos de la relación entre el índice de rendimiento y el dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”

Competencias profesionales	Índice de rendimiento							
	Grupo 1 - Muy poco eficiente		Grupo 2 - Poco eficiente		Grupo 3 - Eficiente		Grupo 4 - Muy eficiente	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	3,74	0,893	4,14	0,822	4,10	0,77	4,00	0,875
VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	3,35	1,199	3,93	0,948	3,80	0,816	3,56	0,897
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	3,61	1,174	4,04	0,828	4,16	0,746	3,81	0,915
VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	3,55	1,207	4,08	0,886	3,92	0,862	3,69	0,903
VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	3,71	1,131	4,07	0,831	4,00	0,866	3,85	0,989
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	2,94	1,124	3,53	1,107	3,78	0,919	3,58	1,007
Total	3,48	1,12	3,97	0,9	3,96	0,83	3,75	0,93

En la Tabla 88 se observan los resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y la valoración del dominio. Se observa una clara tendencia lineal en la que el promedio de la valoración del dominio aumenta a medida que aumentan los rangos de edad.

Los resultados de los análisis inferenciales indican que hay un incremento en el dominio percibido de los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio en ciertas competencias profesionales de esta dimensión, a medida que aumentan los años de experiencia. Específicamente, se encontraron correlaciones positivas entre el tiempo de experiencia y el dominio en las competencias profesionales “Poner en práctica un programa personal de formación continuada” ($\rho=0,166$; $p\leq 0,05$), “Actualizarse sobre aspectos relevantes...” ($\rho=0,220$; $p<0,01$) e “Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías...” ($\rho=0,165$; $p\leq 0,05$).

Tabla 88

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia general en la modalidad y el dominio de la dimensión “Formación continuada”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia general en la modalidad									
	0 - 3 (n=10)		4 - 6 (n=22)		7 - 25 (n=169)		26 - 35 (n=25)		36 - 53 (n=20)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	3,50	0,707	3,86	0,941	4,07	0,828	4,12	0,881	4,30	0,657
VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	3,20	1,033	3,55	1,299	3,73	0,896	3,92	0,954	4,25	0,91
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	3,30	1,16	3,73	1,077	3,95	0,833	4,12	0,971	4,50	0,607
VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	3,40	1,265	3,59	0,959	3,91	0,938	3,92	1,038	4,25	0,639
VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	3,50	1,269	3,77	0,869	4,02	0,852	3,76	1,165	4,25	0,851
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	2,90	1,449	3,18	1,053	3,54	1,074	3,52	1,046	3,95	0,686
Total	3,30	1,15	3,61	1,03	3,87	0,90	3,89	1,01	4,25	0,73

En cuanto al tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar, se observa en los datos descriptivos exhibidos en la Tabla 89 una propensión a la valoración del dominio ir en aumento a la medida que aumentan los rangos de edad, aunque, un leve descenso entre los participantes de entre 16-|30 años.

Tras los análisis de correlación, se ha observado que hay una asociación positiva entre estas dos variables en todas las competencias profesionales de esta dimensión (coeficientes ρ entre 0,159 y 0,359; $p<0,001$ y $p\leq 0,05$). Eso significa que a medida que aumentan los años de experiencia, también aumenta el dominio percibido sobre las competencias profesionales en esta dimensión.

Tabla 89

Resultados descriptivos de la relación entre el tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar y el dominio de la dimensión “Formación continuada”

Competencias profesionales	Tiempo de experiencia en voleibol en edad escolar							
	0 - 5 (n=109)		6 - 15 (n=87)		16 - 30 (n=37)		31 - 45 (n=9)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	3,84	0,904	4,26	0,723	4,11	0,737	4,33	0,707
VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	3,48	1,051	3,94	0,826	3,95	0,815	4,56	0,726
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	3,65	0,937	4,14	0,824	4,30	0,661	4,56	0,527
VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	3,70	1,050	4,06	0,840	3,89	0,843	4,44	0,726
VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	3,84	0,973	4,08	0,838	3,97	0,928	4,44	0,726
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	3,27	1,191	3,69	0,98	3,73	0,902	4,00	0,000
Total	3,63	1,02	4,03	0,84	3,99	0,81	4,39	0,57

Los resultados descriptivos de sobre la relación entre la acreditación federativa y la valoración del dominio percibido, exhibidos en la Tabla 90 muestran que parece haber una tendencia a que el dominio aumente en la medida que aumenta el nivel de titulación acreditativa federativa.

En esta dimensión, se ha encontrado que los entrenadores y entrenadoras con acreditación federativa de Nivel III presentan, estadísticamente, un mayor dominio percibido en comparativa con aquellos con Nivel I en las competencias profesionales “Reflexionar continuamente sobre su labor profesional...” ($\bar{x}=4,27$ y $3,74$, respectivamente; $p\leq 0,05$), “Poner en práctica un programa personal de formación continuada” ($\bar{x}=3,96$ y $3,39$, respectivamente; $p\leq 0,05$) y “Actualizarse sobre aspectos relevantes...” ($\bar{x}=4,22$ y $3,70$, respectivamente; $p\leq 0,05$). De manera similar, aquellos con Nivel Internacional de acreditación presentan estadísticamente mayor dominio percibido en comparación a los entrenadores y entrenadoras con acreditación federativa de Nivel I en las competencias profesionales “Poner en práctica un programa personal de formación continuada” ($\bar{x}=4,17$ y $3,39$, respectivamente; $p\leq 0,05$) y “Actualizarse sobre aspectos relevantes...” $\bar{x}=4,39$ y $3,70$, respectivamente; $p\leq 0,05$) (ver Tabla 90).

Tabla 90

Comparación entre la acreditación federativa y el dominio de la dimensión “Formación continuada”

Competencias profesionales	Acreditación federativa							
	Nivel I (n=70)		Nivel II (n=94)		Nivel III (n=51)		Internacional (n=23)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	3,74 ¹	0,879	4,12	0,828	4,27 ¹	0,695	4,30	0,765
VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	3,39 ^{2,3}	1,094	3,85	0,867	3,96 ²	0,824	4,17 ³	0,887
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	3,70 ^{4,5}	1,012	3,97	0,873	4,22 ⁴	0,73	4,39 ⁵	0,583
VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	3,71	1,118	3,91	0,912	3,96	0,799	4,22	0,850
VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	3,90	0,965	3,96	0,915	4,04	0,848	4,09	0,949
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	3,23	1,206	3,65	0,958	3,61	0,94	3,87	0,968
Total	3,61	1,05	3,91	0,89	4,01	0,81	4,17	0,83

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5). Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05$ ^{1,2,3,4,5}.

En Tabla 91 se puede observar que los entrenadores y entrenadoras con formación académica en el ámbito de la AF, EF y DEP, en general, declaran tener un mayor dominio percibido en las competencias profesionales de esta dimensión.

Sin embargo, los análisis comparativos especificaron que estos profesionales dominan estadísticamente más la competencia profesional “Poner en práctica un programa personal de formación continuada” ($\bar{x}=3,94$), en comparación con aquellos con formación académica en otros ámbitos ($\bar{x}=3,65$; $p \leq 0,05$).

Tabla 91

Comparación entre los Niveles de formación académica académicas y el dominio de la dimensión “Formación continuada”

Competencias profesionales	Ámbitos de formación			
	Otros (n=144)		Ámbito familia AF, EF, DEP (n=100)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	3,97	0,864	4,18	0,783
VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	3,65 ¹	1,000	3,94 ¹	0,874
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	3,88	0,96	4,11	0,751
VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	3,81	0,975	4,02	0,899
VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	3,99	0,927	3,96	0,887
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	3,52	1,071	3,52	1,078
Total	3,80	0,97	3,96	0,88

Notas. Prueba inferencial utilizada: U de Man-Whitney. Se destaca con numeración en superíndice los grupos con diferencia estadística (IC=95%). $p \leq 0,05^1$; $p < 0,001$

Con respecto a los diferentes niveles educativos de formación académica, los participantes del estudio no presentaron diferencias estadísticas en la valoración del dominio en esta dimensión. Los detalles completos de estos resultados se encuentran disponibles en el Apéndice Q.

Dominio: clasificación atendiendo a sus puntuaciones

Como se mencionó anteriormente, en términos generales, las competencias profesionales han sido mayoritariamente valoradas con dominio “Experto” y “Suficiente”. En relación con los resultados de los análisis descriptivos de la valoración del dominio percibido de las 42 competencias profesionales identificadas, resultó en una puntuación promedio relativamente alta de 4,0 puntos.

No obstante, para el análisis global de las competencias profesionales bajo estudio, se ha elaborado un listado unificado, sin considerar su respectiva dimensión, y se han ordenado de mayor a menor puntuación promedio y dividiéndolas en 4 cuartiles.

De manera absoluta, la competencia profesional con mayor dominio percibido es “Potenciar las actividades y actitudes no violentas ...” (dimensión IV "Desarrollo de valores en los deportistas") con una puntuación promedio de 4,57 puntos (s=0,692), encabezando la lista del cuartil 1. En seguida se encuentra la competencia profesional “Contribuir a la lucha contra los prejuicios...” con una media de 4,54 puntos (s=0,717) y

luego “Enseñar el reglamento oficial...” con 4,52 puntos ($s=0,741$), como se muestra en la Figura 105.

Según esta misma figura se puede observar que en este cuartil se incluyen competencias profesionales de las dimensiones “III - Enseñanza de la modalidad”, “V - Liderazgo, comunicación y empatía” y “VI -Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”. En destaque las dos últimas ya que en este cuartil se encuentran cuatro competencias profesionales de las seis presentes en cada dimensión.

Figura 105

Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales del cuartil 1

Posición	Competencias profesionales	Mín	Máx	\bar{x}	s
1°	IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad	1	5	4,48	0,692
2°	IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	1	5	4,43	0,717
3°	III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	2	5	4,37	0,741
4°	V-29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad	3	5	4,35	0,657
5°	IV-22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo	2	5	4,33	0,738
6°	III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	2	5	4,32	0,681
7°	V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida	2	5	4,27	0,747
8°	V-28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador	2	5	4,24	0,687
9°	IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	2	5	4,19	0,806
10°	III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	2	5	4,13	0,742
11°	I-04. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación	2	5	4,11	0,734
12°	V-25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición	2	5	4,11	0,750
Total		1	5	4,28	0,723

Nota. n=255

En la Figura 116 se puede observar las competencias profesionales incluidas en el cuartil 2, ordenadas por puntuación promedio para la valoración del dominio. En este conjunto de competencias profesionales no se observa una predominancia de competencias profesionales provenientes de una dimensión específica, aunque se identifica que la mitad de las competencias profesionales de la dimensión "Formación continuada" están presentes en este cuartil.

Figura 106

Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales del cuartil 2

Posición	Competencias profesionales	Mín	Máx	\bar{x}	s
13°	I-06. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)	1	5	4,09	0,747
14°	II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	2	5	4,09	0,761
15°	V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos	1	5	4,05	0,831
16°	VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	1	5	4,05	0,826
17°	III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	2	5	4,00	0,794
18°	I-05. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada	2	5	3,99	0,766
19°	VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	1	5	3,98	0,905
20°	VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	1	5	3,96	0,891
21°	III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	2	5	3,96	0,790
Total		1	5	4,02	0,812

Nota. n=255

En la Figura 107 se puede observar las competencias profesionales incluidas en el cuartil 3, ordenadas por puntuación promedio para la valoración del dominio. En este grupo de competencias profesionales se aprecia un desvío estándar promedio relativamente elevado ($s=0,934$), lo que indica una mayor variabilidad en las percepciones en cuanto al dominio de las competencias profesionales de este cuartil. Además, se observa que se encuentran la mayoría de las competencias profesionales de

la dimensión "Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad" y la mitad de las de la dimensión "Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos".

Figura 107

Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales del cuartil 3

Posición	Competencias profesionales	Mín	Máx	\bar{x}	s
22°	II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	1	5	3,95	0,917
23°	II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	1	5	3,91	0,799
24°	VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	1	5	3,91	1,027
25°	VI-35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos	1	5	3,91	0,992
26°	VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	1	5	3,91	1,094
27°	VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	1	5	3,89	1,004
28°	VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	1	5	3,89	0,943
29°	I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	2	5	3,82	0,763
30°	II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	1	5	3,81	0,816
31°	IV-24. Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a	1	5	3,75	0,967
32°	VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	1	5	3,75	0,959
Total		1	5	3,87	0,934

Nota. n=255

En el cuartil 4, siendo este el último, sobresalen las competencias profesionales con una puntuación más baja en la lista global. Por lo tanto, al considerar los valores promedio de puntuación en términos absolutos, se resaltan las competencias profesionales que han recibido las calificaciones más bajas. Tal es el caso de “Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos” con un promedio de 3,45 puntos (s=1,172). Esta competencia profesional pertenece a la dimensión “VI - Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”. La segunda menor puntuación corresponde a la competencia profesional “Indagar sobre la forma de introducir las nuevas

tecnologías...” con un promedio de 3,51 puntos ($s=1,068$) la cual pertenece a la dimensión “III - Enseñanza de la modalidad” (consultar Figura 108).

También es importante destacar que en este conjunto de competencias profesionales se nota un desvío estándar promedio relativamente elevado de 1,013 puntos, lo que indica una mayor variabilidad en las percepciones en cuanto al dominio de las competencias profesionales de este cuartil. Además, no se observa una predominancia de competencias profesionales provenientes de una dimensión específica.

Figura 108

Resultados descriptivos de la valoración del dominio de las competencias profesionales del Cuartil 4

Posición	Competencias profesionales	Mín	Máx	\bar{x}	s
33°	I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	1	5	3,74	0,885
34°	IV-23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club	1	5	3,73	0,969
35°	II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	1	5	3,70	1,067
36°	V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte	1	5	3,69	0,931
37°	VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	1	5	3,69	1,158
38°	II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	1	5	3,68	1,035
39°	I-02. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	1	5	3,61	0,829
40°	III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	1	5	3,55	1,018
41°	VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	1	5	3,51	1,068
42°	VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	1	5	3,45	1,172
Total		1	5	3,63	1,013

Nota. n=255

Resumen y tamaño del efecto del análisis de la relación entre perfil sociodemográfico y la valoración del dominio de las competencias profesionales

A modo de resumen, a continuación se presenta un compendio de las competencias profesionales que han mostrado asociación estadística con las características sociodemográficas de los participantes junto con sus respectivos resultados del tamaño del efecto. Estos hallazgos se encuentran detallados en la Figura 109 la cual está organizada en función del cuartil y posición global de cada competencia profesional. De esta manera, se proporcionará una visualización holística acerca de qué características sociodemográficas podrían estar influyendo en la atribución del dominio percibido entre las competencias profesionales más destacadas.

Las correlaciones y comparaciones de las distintas variables con la valoración del dominio de cada importancia profesional revelaron que 36 de las 42 competencias profesionales muestran asociación estadística con las características del perfil sociodemográfico de los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio.

Para facilitar la visualización de estos resultados, se incluyen en la Figura 109 los valores de las competencias profesionales que pertenecen a los cuartiles contrastantes: el 1 (competencias profesionales con mejor dominio) y el 4 (competencias profesionales con peor dominio). No obstante, los resultados del tamaño del efecto de las competencias profesionales de los cuartiles 2 y 3 se encuentran en el Apéndice R.

Se puede observar en la Figura 109, que entre estas características, el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar ($f=12$) y el tiempo de experiencia general en la modalidad ($f=8$) son los factores que se asocian con mayor frecuencia con la percepción del dominio de las competencias profesionales de este estudio. Sin embargo, más de la mitad de estos resultados estadísticos resultó en un tamaño del efecto de magnitud débil, por lo cual se deben valorarlos con cautela.

Además, se encontró que mayores niveles de acreditación federativa ($f=5$) y el ámbito académico de estudios ($f=4$) también están relacionados con un mayor dominio percibido de las competencias profesionales estudiadas. En el caso de las acreditaciones federativas, el resultado del análisis del tamaño del efecto demuestra una magnitud entre los rangos mediano y grande, confirmando que esta variable influye el dominio percibido de los participantes del estudio. Por el contrario, los ámbitos de formación académica, de

manera individual, al tener un tamaño del efecto pequeño, parece que no responde a la totalidad de los resultados de la valoración del dominio.

Con relación al índice de rendimiento ($f=2$) y los diferentes niveles de formación académica ($f=2$) se puede consultar en la Figura 109 que fueron las características sociodemográficas que menos frecuentemente estuvieran asociadas al dominio percibido de las competencias profesionales estudiadas. Se ha observado que el índice de rendimiento, de manera individual, parece no influir en estas valoraciones, ya que el resultado del análisis del tamaño del efecto reveló una fuerza débil. En contraste, los niveles de formación sí resultaron en un tamaño del efecto mediano, confirmando la influencia de esta variable sobre la percepción del dominio de las competencias profesionales estudiadas. Este fenómeno se observa especialmente en relación con los entrenadores y entrenadoras que poseen estudios universitarios en el área de la AF, EF y DEP en comparación a distintos niveles de formación en otros ámbitos.

Figura 109

Tamaño del efecto (TE) del análisis de la relación entre las características sociodemográficas y el dominio de las competencias profesionales del estudio

Cuartil	Posición	Competencias profesionales	Características sociodemográficas					
			Rendim	Exp. General	Exp. VbE.	Acred. Fed.	Amb. Form.	Form. Acad.
1	3°	III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	-	0,151	0,138	-	-	-
1	6°	III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	-	-	0,176	-	EF 0,27	EF-Univ/ Otros-Univ 0,51
1	7°	V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida	-	-	0,145	-	-	-
1	9°	IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	-	0,129	-	-	-	-
1	10°	III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	-	0,263	0,349	Int/N1 1,04 N3/N1 0,89 N2/N1 0,63	-	-
1	11°	V-25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición	-	-	-	-	EF 0,31	-
4	33°	I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	-	0,258	0,302	Int/N1 0,84 N3/N1 0,50	EF 0,38	-
4	34°	IV-23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club	0,128	-	-	-	-	-
4	35°	II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	-	-	-	-	EF 0,42	-
4	36°	V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte	-	-	0,150	-	-	-

(Continúa)

(Continuación)

Cuartil	Posición	Competencias profesionales	Características sociodemográficas					
			Rendim	Exp. General	Exp. VbE.	Acred. Fed.	Amb. Form.	Form. Acad.
4	37°	VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	-	0,351	0,329	Int/N1 0,76	-	-
						N2/N1 0,76		Otros-FP/Otros-EB 0,74
4	38°	II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	-	0,185	0,259	-	-	EF-Univ/Otros-Univ 0,66
								EF-Univ/Otros-FP 0,72
4	39°	I-02. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	-	0,287	0,388	N3/N1 0,72	EF 0,45	EF-Univ/Otros-EB 0,63
4	40°	III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	-	-	0,161	-	-	-
4	41°	VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	0,154	0,165	0,233	-	-	-
4	42°	VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	-	-	0,389	Int/N1 1,12	-	-
						N3/N1 0,64		
						N2/N1 0,66		
Total			f=2	f=8	f=12	f=5	f=5	f=2

Notas. "Rendim." = Índice de rendimiento; "Exp. Gen." = Tiempo de experiencia general con la modalidad; "Exp. VbE." = Tiempo de experiencia como entrenadora/r de voleibol en edad escolar; "Acred. Fed." = Formación acreditativa federativa; "Amb. Form." = Ámbito de formación académica; "Form. Acad." = Nivel de formación académica. Leyenda resultados para la fuerza del TE: **Rojo**=Nulo; **Naranja**=débil/pequeño; **azul**=moderado/mediano; **verde**=fuerte/grande. Coeficiente del tamaño del efecto: g de Hedge.

En el próximo apartado se mostrarán los resultados de la comparación entre las valoraciones de la importancia y las valoraciones del dominio. Para ello se utilizará el mismo orden de presentación que las secciones anteriores: primero los resultados generales de las dimensiones competenciales, luego por competencias profesionales dentro de cada dimensión y finalmente los resultados en una lista conjunta de todas las competencias profesionales.

4.2.2.5 Comparación entre la importancia y el dominio: análisis general de las dimensiones competenciales

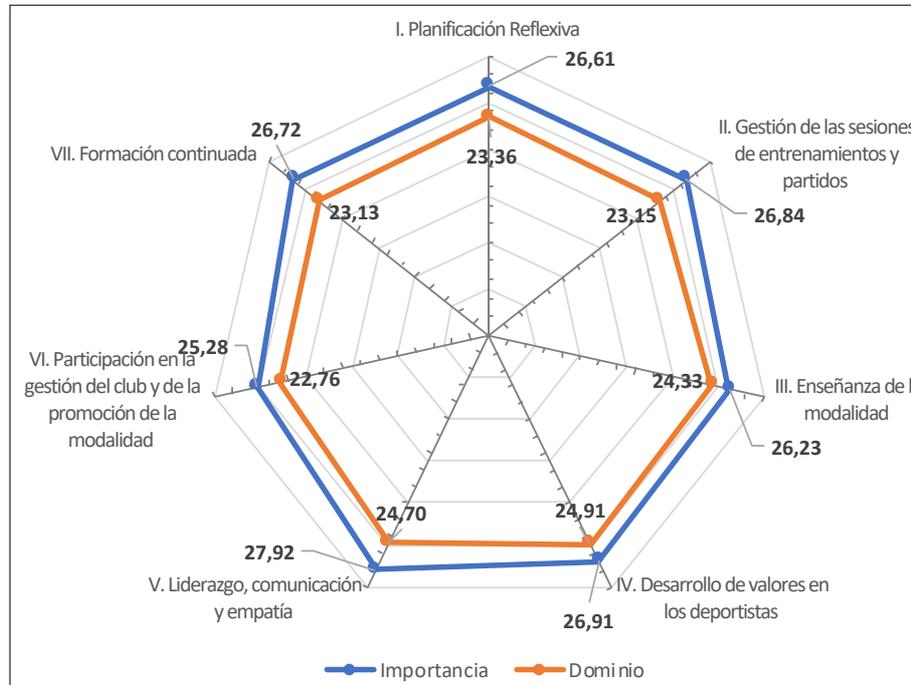
Los resultados previos proporcionaron una visión panorámica de cómo los participantes del estudio han evaluado tanto la importancia como el dominio percibido de las competencias profesionales. Se ha observado que, en términos generales, el promedio de puntuaciones obtenidas para ambas valoraciones ha sido elevado (4,4 y 4,0, respectivamente).

No obstante, se deseaba examinar la discrepancia entre la valoración de la importancia y la valoración del dominio realizada por los participantes del estudio, a fin de identificar qué dimensiones presentan mayores debilidades (mayor diferencia) y cuáles ofrecen mayores oportunidades (menor diferencia).

Según se puede apreciar en la Figura 110 las dimensiones mantienen, aparentemente, una distancia similar entre las dos valoraciones. También se aprecia que la valoración de la importancia siempre es superior a la del dominio, en todas las dimensiones. En esta figura, también se destaca que las dimensiones competenciales "Enseñanza de la modalidad" y "Desarrollo de valores en los deportistas" parecen mostrar la menor diferencia entre la valoración de la importancia y la del dominio.

Figura 110

Representación gráfica de la comparación entre la valoración de la importancia y la del dominio de las dimensiones competenciales del estudio



En la Tabla 92

se detallan los resultados de los análisis descriptivos sobre la diferencia entre ambas valoraciones. Se destaca que los resultados se expresan en una escala de 0 a 24, donde el valor cero indica que las valoraciones son idénticas, y el valor 24 representa la mayor diferencia posible entre las dos puntuaciones. En la tabla, se observa un rango de diferencia que va desde 3,69 puntos hasta 1,90 puntos. A pesar de ser valores relativamente bajos en comparación con la escala de 0 a 24, estos valores muestran que hay discrepancias existentes entre las dos valoraciones.

En el extremo superior del rango, encontramos la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos” (dif.=3,69 puntos; s=3,873) y “Formación continuada” (dif.=3,59 puntos; s=3,921), las cuales presentan la mayor discrepancia entre las dos valoraciones. Por otro lado, las dimensiones “Enseñanza de la modalidad” (dif.=1,90 puntos; s=3,498) y “Desarrollo de valores en los deportistas” (dif.=2,00 puntos; s=3,068), muestran una menor discrepancia en comparación.

A pesar de esta aparente baja diferencia, el análisis inferencial reveló que hay una diferencia estadística entre las calificaciones de la importancia y las calificaciones del dominio en todas las áreas competenciales estudiadas ($p < 0,001$).

Tabla 92

Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de las dimensiones del estudio

Dimensiones	\bar{x} Diferencia	s
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	3,69**	3,873
VII. Formación continuada	3,59**	3,921
I. Planificación Reflexiva	3,25**	3,958
V. Liderazgo, comunicación y empatía	3,22**	3,323
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	2,51**	5,137
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	2,00**	3,068
III. Enseñanza de la modalidad	1,90**	3,498

Notas. Prueba inferencial utilizada: Wilcoxon. Se destacan con “**” los contrastes con valores de $p \leq 0,05$ y “***” los contrastes con $p < 0,001$.

4.2.2.6 Comparación entre la importancia y el dominio: análisis por dimensiones competenciales

En esta sección se detallan los resultados de los análisis descriptivos sobre la diferencia entre la valoración de la importancia y la valoración del dominio para cada competencia profesional, analizadas por la dimensión competencial la cual están integradas. Se destaca que los resultados se expresan en una escala de 0 a 4, donde el valor cero indica que las valoraciones son idénticas, y el valor 4 representa la mayor diferencia posible entre las dos valoraciones.

Comparación entre la importancia y el dominio de las competencias profesionales de la dimensión I “Planificación Reflexiva”

Al comparar la valoración de la importancia con la del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Planificación Reflexiva”, se ha notado que la competencia profesional “Planificar la temporada...” (dif.=0,66 puntos; s=894) exhibe la mayor discrepancia entre las dos valoraciones. En contraste, entre aquellas que muestran una menor discrepancia, se encuentra la competencia profesional “Gestionar la plantilla de jugadores...” (dif.=0,38 puntos; s=0,824) (tabla 93).

El análisis inferencial realizado indicó que existe diferencia estadística en todas las competencias profesionales estudiadas en esta dimensión al comparar las dos valoraciones.

Tabla 93

Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de la dimensión “Planificación Reflexiva”

Competencias profesionales	\bar{x} Diferencia	s
I-1. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	0,66**	0,894
I-2. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	0,62**	1,039
I-3. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	0,62**	1,050
I-4. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación	0,47**	0,777
I-5. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada	0,49**	0,864
I-6. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)	0,38**	0,824
Total	0,54	0,908

Notas. Prueba inferencial utilizada: Wilcoxon. Se destacan con “**” los contrastes con valores de $p \leq 0,05$ y “***” los contrastes con $p < 0,001$.

Comparación entre la importancia y el dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”.

En la tabla 94 se presenta la comparativa entre las valoraciones de las competencias profesionales de los entrenadores y entrenadoras de voleibol en de la dimensión “Gestión de entrenamientos y partidos”.

Se destacan las competencias “Adecuar las cargas de trabajo (dif.=1,03 puntos; s=1,061)) y “Prestar primeros auxilios (dif.=0,92puntos; s=1,141) como aquellas con la mayor diferencia entre las dos valoraciones.

Por otro lado, la competencia “Gestionar la estrategia del propio equipo...” (dif.=0,26 puntos; 1,142) es la que muestra menos disparidad entre las dos valoraciones.

El análisis inferencial realizado indicó que existe diferencia estadística en todas las competencias profesionales estudiadas en esta dimensión al comparar las dos valoraciones.

Tabla 94

Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de la dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”

Competencias profesionales	\bar{x} Diferencia	s
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	1,03**	1,061
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	0,92**	1,141
II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	0,54**	0,797
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	0,53**	0,877
II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	0,41**	0,768
II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	0,26**	1,142
Total	0,62	0,964

Notas. Prueba inferencial utilizada: Wilcoxon. Se destacan con “**” los contrastes con valores de $p \leq 0,05$ y “***” los contrastes con $p < 0,001$.

Comparación entre la importancia y el dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”.

En la comparación entre la valoración de la importancia y la del dominio de las competencias de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”, se observó entre aquellas que presentaron una mayor diferencia se encuentran las competencias profesionales “Aplicar nociones básicas de la preparación física...” (dif.=0,52 puntos; s=0,846) e “Identificar errores y ofrecer *Feedback*” (dif. 0,49 puntos; s=0,669) (tabla 95).

Por otro lado, entre las competencias profesionales con menos diferencia se encuentra la competencia profesional “Enseñar el reglamento oficial de la modalidad”, que obtuvo la misma puntuación en ambas valoraciones (dif.=0,00 puntos; s=0,937), seguida de la competencia profesional “Utilizar Tecnologías de la Información...” cuya diferencia es de 0,10 puntos (s=1,084).

El análisis inferencial realizado indicó que existe diferencia estadística en casi todas las competencias profesionales estudiadas en esta dimensión al comparar las dos valoraciones. No se encontraron diferencias estadísticas entre las dos valoraciones de las competencias profesionales “Utilizar Tecnologías de la Información...” y “Enseñar el

reglamento oficial...”, lo cual significa que en estos casos, las valoraciones son muy similares.

Tabla 95

Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de la dimensión “Enseñanza de la modalidad”

Competencias profesionales	\bar{x} Diferencia	s
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	0,52**	0,846
III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	0,49**	0,669
III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	0,40**	0,854
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	0,39**	0,885
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	0,10	1,084
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	0,00	0,937
Total	0,32	0,879

Notas. Prueba inferencial utilizada: Wilcoxon. Se destacan con “**” los contrastes con valores de $p \leq 0,05$ y “***” los contrastes con $p < 0,001$.

Comparación entre la importancia y el dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”.

Al comparar las dos valoraciones de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”, se identificaron diferencias estadísticas en todas ellas. “Implicar a las familias en la construcción del club...” y “Potenciar valores de desarrollo personal...” presentaron la mayor diferencia en puntos (dif.=0,45 puntos; s=1,026 y 0,42 puntos; s=0,665, respectivamente). Por otro lado, la competencia profesional “Mantener informadas a las familias...” (dif.=0,23 puntos; s=0,978) exhibió la menor discrepancia entre las dos valoraciones en esta dimensión (tabla 96).

El análisis inferencial realizado indicó que existe diferencia estadística en todas las competencias profesionales estudiadas en esta dimensión al comparar las dos valoraciones.

Tabla 96

Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas”

Competencias profesionales	\bar{x} Diferencia	s
IV-23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club	0,45**	1,026
IV-22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo	0,42**	0,665
IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	0,31**	0,624
IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad	0,29**	0,676
IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	0,29**	0,734
IV-24. Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a	0,23**	0,978
Total	0,33	0,784

Notas. Prueba inferencial utilizada: Wilcoxon. Se destacan con “**” los contrastes con valores de $p \leq 0,05$ y “***” los contrastes con $p < 0,001$.

Comparación entre la importancia y el dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”.

En la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía” se puede observar en tabla 97 que la competencia profesional “Aplicar nociones de psicología del deporte” presenta la mayor diferencia (dif.=0,73 puntos, s=0,953). Por otro lado, la competencia profesional “Incentivar la práctica del voleibol...” (dif.=0,39 puntos; s=0,690) es la que presenta la menor discrepancia entre las dos valoraciones en esta dimensión

El análisis inferencial realizado indicó que existe diferencia estadística en todas las competencias profesionales estudiadas en esta dimensión al comparar las dos valoraciones.

Tabla 97

Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de la dimensión “Liderazgo, comunicación y empatía”

Competencias profesionales	\bar{x} Diferencia	s
V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte	0,73**	0,953
V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos	0,59**	0,827
V-28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador	0,54**	0,719
V-25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición	0,53**	0,798
V-29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad	0,45**	0,656
V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida	0,39**	0,690
Total	0,54	0,774

Notas. Prueba inferencial utilizada: Wilcoxon. Se destacan con “**” los contrastes con valores de $p \leq 0,05$ y “***” los contrastes con $p < 0,001$.

Comparación entre la importancia y el dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”

Luego de completar el análisis de la diferencia entre la valoración de importancia y la valoración del dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad” se constató que la competencia profesional “Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos” exhibe la mayor diferencia en comparación con las demás competencias profesionales de esta dimensión, con un promedio de 0,71 puntos (s=1,130), mientras la competencia profesional “Participar en la selección de los materiales deportivos...” obtuvo un promedio de diferencia de 0,29 (s=1,137) (tabla 98).

El análisis inferencial realizado indicó que existe diferencia estadística en todas las competencias profesionales estudiadas en esta dimensión al comparar las dos valoraciones.

Tabla 98

Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad”

Competencias profesionales	\bar{x} Diferencia	s
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	0,71**	1,130
VI-35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos	0,45**	0,942
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	0,41**	1,082
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	0,35**	1,163
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	0,30**	1,111
VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	0,29**	1,137
Total	0,41	1,082

Notas. Prueba inferencial utilizada: Wilcoxon. Se destacan con “*” los contrastes con valores de $p \leq 0,05$ y “***” los contrastes con $p < 0,001$.

Comparación entre la importancia y el dominio de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”

Al evaluar la discrepancia entre la valoración de la importancia y la valoración del dominio en la dimensión “Formación Continuada”, se constató que la competencia

profesional que presenta mayor diferencia es “Actualizarse sobre aspectos relevantes...” (dif.=0,69 puntos; 0,835) mientras que las que presentan menor diferencia son la “Reflexionar continuamente sobre su labor profesional...”, “Actuar colaborativamente con otros entrenadores...” e “Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías...”, todas con una diferencia de 0,56 puntos (desvíos estándar de 0,771, 0,884 y 1,047, respectivamente) (consultar tabla 99).

El análisis inferencial realizado indicó que existe diferencia estadística en todas las competencias profesionales estudiadas en esta dimensión al comparar las dos valoraciones.

Tabla 99

Resultados descriptivos e inferenciales de la comparación entre las valoraciones de importancia y dominio de la dimensión “Formación continuada”

Competencias profesionales	\bar{x} Diferencia	s
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	0,69**	0,835
VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	0,63**	0,908
VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	0,59**	0,864
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	0,56**	0,771
VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	0,56**	0,844
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	0,56**	1,047
Total	0,60	0,878

Notas. Prueba inferencial utilizada: Wilcoxon. Se destacan con “**” los contrastes con valores de $p \leq 0,05$ y “***” los contrastes con $p < 0,001$.

Comparación entre la importancia y el dominio: clasificación atendiendo a sus puntuaciones

Una vez presentados los resultados de los análisis por dimensiones y de cada dimensión, presentamos una visión integral de la comparación entre las dos valoraciones: la importancia y el dominio, presentando una lista única de competencias profesionales. Esta comparación arroja indicadores sobre de las necesidades de formación de este grupo, al identificar las áreas (dimensiones) y competencias profesionales que reflejan una alta importancia relativa y, al mismo tiempo, un dominio relativo bajo. Estas competencias podrían recibir una atención especial en un supuesto programa formativo.

Al concluir esta sección también se enumeran algunas necesidades en la formación de los entrenadores y entrenadoras que actúan en edad escolar, según la opinión de los participantes del estudio.

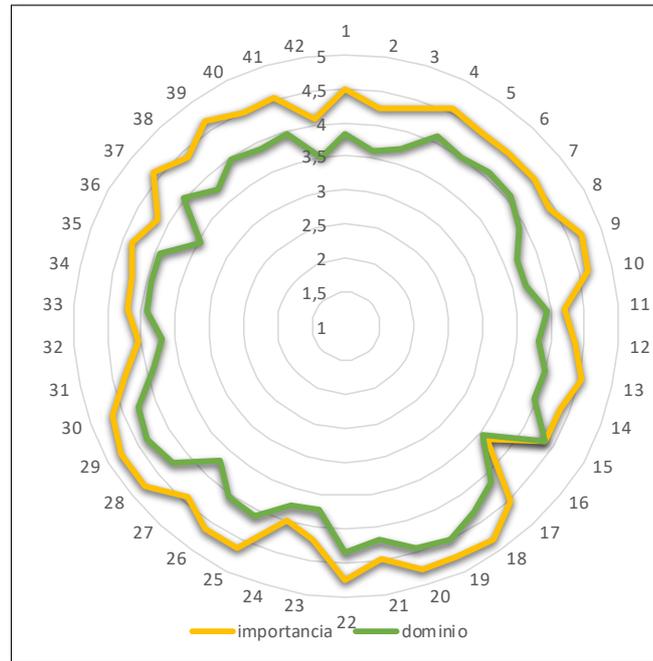
En la Figura 111 se presenta de manera gráfica y contrastada las valoraciones de la importancia y el dominio de las 42 competencias profesionales. Como observado en los análisis previos, prácticamente todas las competencias profesionales, la importancia siempre es mayor que el dominio. En todos los casos, la competencia profesional número 15 “Enseñar el reglamento oficial...” muestra una comparativa de cero debido a que su promedio de valoración es idéntico en ambas escalas.

En esta misma figura también se puede apreciar visualmente las competencias profesionales que presentan una mayor distancia entre las dos valoraciones y que fueron evaluadas con direcciones opuestas. Un ejemplo de esto es la competencia profesional número 9 “Adecuar las cargas de trabajo...” y la competencia profesional número 10 “Prestar primeros auxilios...”, que muestran una alta importancia pero un bajo dominio.

Además, en esta misma figura se pueden observar las competencias que recibieron baja valoración tanto en dominio como en importancia, como es el caso de la competencia profesional número 42 “Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías...”. Por otro lado, también se pueden identificar competencias que fueron evaluadas con alta importancia y alto dominio, como es el caso de la competencia profesional número 19 “Potenciar las actividades y actitudes no violentas...”.

Figura 111

Representación gráfica de la comparación entre la valoración de la importancia y la del dominio de las competencias profesionales del estudio



De manera similar a la metodología empleada en el análisis previo de la valoración de la importancia y el dominio, en esta sección presentamos de la Figura 112 a la Figura 115 un listado único de las competencias profesionales estudiadas en función de las puntuaciones resultantes de las diferencias entre la valoración de la importancia y la valoración del dominio. Dicha clasificación se encuentra ordenada de mayor a menor puntuación y se divide en cuatro cuartiles.

En términos absolutos, la competencia profesional que presenta la mayor discrepancia entre la valoración de importancia y el dominio es “Adecuar las cargas de trabajo...” (dif.=1,03 puntos; s=1,061). Le sigue en la lista de “Prestar primeros auxilios...”(dif.= 0,92 puntos; s=1,141), ambas encabezando la lista de competencias profesionales del primer cuartil. Este análisis se puede apreciar en la Figura 112.

Se destaca el hecho de que la mitad de las competencias profesionales de la dimensión “Planificación Reflexiva” se encuentran en este cuartil.

Este cuartil representa las competencias profesionales con mayores posibilidades de mejora, dado que son las globalmente tuvieron mayor valoración de importancia y menor dominio percibido.

Figura 112

Resultados descriptivos e inferencial de la comparación entre la valoración de la importancia y la valoración del dominio de las competencias profesionales del cuartil 1

Posición	Competencias profesionales	\bar{x} Diferencia	s
1°	II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	1,03	1,061
2°	II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	0,92	1,141
3°	V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte	0,73	0,953
4°	VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	0,71	1,130
5°	VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	0,69	0,835
6°	I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	0,66	0,894
7°	VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	0,63	0,908
8°	I-02. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	0,62	1,039
9°	I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	0,62	1,050
10°	VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	0,59	0,864
11°	V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos	0,59	0,827
Total		0,71	0,973

En la Figura 113 se observan las competencias profesionales correspondientes al segundo cuartil, dispuestas en orden descendiente según su promedio de puntos resultado de la diferencia entre las valoraciones de importancia y dominio.

Se destaca el hecho de que la mitad de las competencias profesionales de la dimensión “Formación continuada”, se encuentra en este cuartil.

Figura 113

Resultados descriptivos e inferencial de la comparación entre la valoración de la importancia y la valoración del dominio de las competencias profesionales del cuartil 2

Posición	Competencias profesionales	\bar{x} Diferencia	s
12°	VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	0,56	1,047
13°	VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	0,56	0,771
14°	VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	0,56	0,844
15°	V-28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador	0,54	0,797
16°	II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	0,54	0,719
17°	II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	0,53	0,877
18°	V-25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición	0,53	0,798
19°	III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	0,52	0,846
20°	III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	0,49	0,864
21°	I-05. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada	0,49	0,669
Total		0,53	0,823

En la Figura 114 se observan las competencias profesionales correspondientes al tercer cuartil, dispuestas en orden descendiente según su promedio de puntos de diferencia entre las valoraciones de importancia y dominio.

En este conjunto de competencias profesionales no se observa una predominancia de competencias profesionales provenientes de una dimensión específica.

Figura 114

Resultados descriptivos e inferencial de la comparación entre la valoración de la importancia y la valoración del dominio de las competencias profesionales del cuartil 3

Posición	Competencias profesionales	\bar{x} Diferencia	s
22°	I-04. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación	0,47	0,777
23°	V-29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad	0,45	0,656
24°	IV-23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club	0,45	1,026
25°	VI-35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos	0,45	0,942
26°	IV-22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo	0,42	0,665
27°	VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	0,41	0,768
28°	II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	0,41	1,011
29°	III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	0,40	0,854
30°	V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida	0,39	0,885
31°	III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	0,39	0,690
Total		0,43	0,827

En la Figura 115 se presentan las competencias profesionales que mostraron la menor discrepancia entre las valoraciones de importancia y dominio. Son competencias que fueron calificadas como de “baja” en importancia y, al mismo tiempo, “bajo” dominio, o viceversa, como de “alta” importancia y también “alto” dominio.

En esta lista, “Enseñar el reglamento oficial...” (dif.=0,00; s=0,937) es la competencia profesional con menor diferencia entre las dos valoraciones, seguida de “Utilizar Tecnologías de la Información...” (dif.=0,10; s=1,084), concluyendo así la lista de las 42 competencias profesionales.

Se destaca el hecho de que la mayoría de las competencias profesionales de la dimensión “Desarrollo de valores en los deportistas” se encuentra en este cuartil.

Figura 115

Resultados descriptivos e inferencial de la comparación entre la valoración de la importancia y la valoración del dominio de las competencias profesionales del cuartil 4

Posición	Competencias profesionales	\bar{x} Diferencia	s
32°	I-06. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)	0,38	0,824
33°	VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	0,35	1,163
34°	IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	0,31	0,624
35°	VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	0,30	1,111
36°	IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	0,29	0,734
37°	VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	0,29	1,137
38°	IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad	0,29	0,676
39°	II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	0,26	1,142
40°	IV-24. Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a	0,23	0,978
41°	III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	0,10	1,084
42°	III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	0,00	0,937
Total		0,25	0,946

4.2.2.7 Listado unificado sobre la valoración de la importancia, el dominio percibido y la diferencia entre ambas

La Figura 116 recopila en un único listado las dimensiones competenciales del estudio de acuerdo con las puntuaciones de las valoraciones de importancia, dominio percibido y la diferencia entre ellas. Este listado permite la identificación de dimensiones con potencial necesidad formativa más pronunciada. Entre las dimensiones competenciales destacadas se encuentran las siguientes: "Gestión de las sesiones de entrenamiento y partidos," "Participación en la gestión del club y la promoción de la modalidad," y "Liderazgo, comunicación y empatía."

El orden presentado en esta figura (*Diferencia, Dominio e Importancia*), guardadas las diferencias contextuales y necesidades específicas, podría representar un orden de prioridad en un programa formativo en los días actuales.

Figura 116

Listado unificado de las valoraciones de las dimensiones competenciales

Diferencia (mayor diferencia)		Dominio (menor dominio)		Importancia (mayor importancia)	
Posición	Dimensiones competenciales	Posición	Dimensiones competenciales	Posición	Dimensiones competenciales
1ª	II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	7ª	VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	1ª	V. Liderazgo, comunicación y empatía
2ª	VII. Formación continuada	6ª	VII. Formación continuada	2ª	IV. Desarrollo de valores en los deportistas
3ª	I. Planificación Reflexiva	5ª	II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	3ª	II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos
4ª	V. Liderazgo, comunicación y empatía	4ª	I. Planificación Reflexiva	4ª	VII. Formación continuada
5ª	VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	3ª	III. Enseñanza de la modalidad	5ª	I. Planificación Reflexiva
6ª	IV. Desarrollo de valores en los deportistas	2ª	V. Liderazgo, comunicación y empatía	6ª	III. Enseñanza de la modalidad
7ª	III. Enseñanza de la modalidad	1ª	IV. Desarrollo de valores en los deportistas	7ª	VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad

De manera similar, la Figura 117 agrupa las valoraciones de importancia, dominio percibido y la diferencia entre ellas de las competencias profesionales. Se ordenan en cuanto al cuartil y su posición global en la lista, con relación a la puntuación resultado de la diferencia entre las dos valoraciones. Se destacan las 3 primeras competencias profesionales de cada listado como siendo potencialmente prioritarias. En esta lista se identifican competencias profesionales de cinco dimensiones: II "Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos", III "Enseñanza de la modalidad", V "Liderazgo, comunicación y empatía", VI "Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad" y VII "Formación continuada".

Al igual que el análisis de las dimensiones, el orden presentado (*Diferencia, Dominio e Importancia*), indican las competencias profesionales, que aisladamente podrían requerir más prioridad de atención.

Figura 117

Listado unificado de las valoraciones de las de competencias profesionales

Diferencia – Curtíl 1 (mayor diferencia)		Dominio - Curtíl 4 (menor dominio)		Importancia - Curtíl 1 (mayor importancia)	
Posición	Competencias profesionales	Posición	Competencias profesionales	Posición	Competencias profesionales
1°	II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	42°	VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	1°	III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>
2°	II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	41°	VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	2°	V-29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad
3°	V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte	40°	III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	3°	V-28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador
4°	VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos	39°	I-02. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	4°	IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad
5°	VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	38°	II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	5°	IV-22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo
6°	I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	37°	VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	6°	IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales
7°	VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	36°	V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte	7°	II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva
8°	I-02. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	35°	II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	8°	V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida
9°	I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	34°	IV-23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club	9°	VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad
10°	VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	33°	I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	10°	V-25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición
11°	V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos	-	-	-	-

4.2.2.8 Necesidades formativas sugeridas por los participantes del estudio

Al solicitar sus opiniones, los participantes del estudio tuvieron la oportunidad de contribuir con sus ideas relacionadas a las necesidades en la formación de los entrenadores y entrenadoras que trabajan en el ámbito del voleibol en edad escolar.

Al analizar el contenido de estas contribuciones, a grandes rasgos, se observó que en su mayoría hacía referencia a posibles contenidos para una formación más ideal, mientras que una buena parte se centraba en el formato de las sesiones formativas.

Dentro de estas contribuciones relacionadas con el contenido, se observó que una parte significativa hacía referencia al desarrollo de habilidades que ya estaban incluidas en las competencias profesionales originalmente sugeridas. Aunque estas fueron pasadas por alto para el análisis, se puede interpretar que los participantes tenían la intención de resaltar la importancia de ciertas competencias profesionales abordadas en el estudio. Esto se evidencia, por ejemplo, en las menciones reiteradas sobre la necesidad de emplear metodologías más activas y adecuadas a la edad de los practicantes.

No obstante, en otras contribuciones distintas a estas, fue posible identificar diversas expectativas de los entrenadores y entrenadoras en relación con el formato de su formación, la posible obligatoriedad de la misma, la descentralización de los cursos de formación y la necesidad de abordar algunos contenidos de manera más detallada y específica. Estas contribuciones se pueden observar en Figura 118. Al analizar las diferentes ideas de los participantes del estudio, que hemos ilustrado con fragmentos de sus discursos, se han podido identificar algunas categorías y subcategorías.

Otros aspectos que se pudieron identificar están relacionados con la especificidad de algunos contenidos, como el manejo de situaciones en caso de lesiones y el uso de la voz. Además, los participantes del estudio reclaman por más formación en el área de la nutrición y alimentación saludable.

Además, los entrenadores y entrenadoras realizaron otros tipos de contribuciones alineados con una filosofía en el desarrollo profesional. Estas incluyeron aspectos como la concienciación sobre el uso de la competición como un medio y no un fin; la valorización económica y profesionalización de este colectivo; el enfoque en el trato con su público como educadores o educadoras; y, finalmente, la destacada paradoja de que los entrenadores y entrenadoras con menos experiencia profesional son los que habitualmente trabajan con los jugadores y jugadoras más jóvenes en la iniciación del deporte, asumiendo así una gran responsabilidad.

Figura 118

Las necesidades en la formación de los entrenadores y entrenadoras sugeridos por los participantes del estudio

Categorías	Subcategorías	Fragmentos de las respuestas		
Ubicación	Descentralización de cursos y talleres	“Los cursos deberían ser en todas las comunidades!”(Ent. 3)	“Creo que deberían ser los clubes, en el caso, los que promovieran actividades de formación complementarias a la recibida durante los cursos de entrenador impartidos por las federaciones.”(Ent. 35)	
	Presencialidad	“No presenciales (online).” (Ent. 97)	“Actualmente en la sociedad actual no podemos obligar a nuestros entrenadores a acudir a los diferentes actos de formación de manera presencial. Por ello, centraría el enfoque en una formación a distancia mediante plataformas digitales. (...) tengo del Nivel II y me gustaría poder disponer del tiempo suficiente para realizar el curso de Nivel III (...)” (Ent. 158)	
Formato	Obligatoriedad en la formación continuada	“(…)no estoy muy de acuerdo con la obligatoriedad pero sería necesario para así poder intentar que el voleibol español vuelva a resurgir” (Ent. 21) “Debe incentivarse de forma voluntaria porque no es un trabajo casi todos los entrenadores nos dedicamos a ello por afición.” (Ent. 98)	“No se pide la misma titulación a todos. Cada 2 años deberían refrescar las formaciones. (...)” [comenta sobre la obligatoriedad de la formación continuada] (Ent. 125)	“(…)pero más de cara a entrenadores que tienen dedicación exclusiva, no como en mi caso que el voleibol es como un ‘hobby’, porque mi trabajo es otro.” (Ent. 155) “Cada 3 meses actualizar el entrenador.” (Ent. 238)
	Formación práctica y con prácticas	“Existe poca parte práctica en lo que a relación con los deportistas se refiere y muchos entrenadores no saben desenvolverse en situaciones habituales con menores.” (Ent. 34) “Habría que meter más práctica en la formación y cada vez que cambien algo del reglamento, mantenernos informados.”(Ent. 61)	“Casos reales de Clínicas o formaciones donde se resuelva de manera efectiva la manera de trabajar de los entrenadores/as en edad escolar.” (Ent. 191)	“(…) Se debería ser más exigentes a la hora de evaluar en los cursos de entrenadores, incluso facilitando las prácticas y valorando las mismas.” (Ent. 235)
	Distribución de la carga horaria, la exigencia y la especificidad en la formación	“Encuentro en falta la profundización de la materia, ya que se engloba en los cursos y los pasan muy por encima. Y, en mi opinión la base es lo más importante para un/a deportista.” (Ent. 11) “Se mete muchas horas en psicología y metodología en un curso de pocas horas.” (Ent. 29) “Práctica general del voley. Un entrenador aparte de conocimientos teóricos debe saber jugar.” (Ent. 44)	“Ser más estrictos en las pruebas y facilitar más a los jugadores de niveles altos para adquirir el título.” (Ent.45) “(…)yo soy de la opinión que en categorías inferiores deberían estar los mejores entrenadores, y por tanto debería haber una formación continua en los primeros niveles de entrenadores para fortalecer su formación y que esto repercutiese así sobre los jugadores noveles.” (Ent. 186)	“Mucho más volumen en materia de psicología deportiva.” (Ent. 197) “La formación debe ser más exigente (...). Hay poca calidad del trabajo en las categorías de formación, (...) la formación para los entrenadores iniciados es muy simplista.” (Ent. 218)

(Continúa)

(Continuación)

Categorías	Subcategorías	Fragmentos de las respuestas		
	Capacitación específica en la iniciación al voleibol en edad escolar	“Creo que los cursos que se imparten no son apropiado a la edad escolar, yo cuando hice el curso las preguntas del examen eran de penetraciones, recepción con tres jugadoras o cuatro (...). Ya me contareis que tiene que ver con los escolares.” (Ent. 26)		
	Nutrición deportiva	“Nutrición deportiva, preparación física por categorías y resolución de conflictos” (Ent. 18)	“(…) cómo hacer que los jóvenes coman comidas con aportes nutritivos correspondientes a un deportista.” (Ent. 73)	
Contenidos	Resolución de conflictos y comunicación eficiente con jóvenes en edad escolar	“Nutrición deportiva, preparación física por categorías y resolución de conflictos” (Ent. 18)	“La dificultad de la unión con las familias. Para conseguir disfrutar y seguir mejorando, es fundamental” (Ent. 78)	“Saber tratar con los padres” (Ent. 134)
	Modulación de la voz para trabajar en grupo	“Que se enseñe a trabajar con grandes grupos de niños, (ejemplo yo tengo un grupo de 25), como modular la voz, imponerse ante los niños (...).” (Ent. 189)		
	Técnicas de primeros auxilios ante lesiones (vendajes) y prevención de lesiones	“Primeros auxilios o medicina deportiva, más profundización, enseñar vendajes...” (Ent. 62)	“(…) Incluso técnicas de primeros auxilios ante lesiones, y clases de vendaje básicas para capsulitis en las manos, recuperaciones de esguinces de tobillo o muñeca, entre otras.” (Ent 144)	“una formación específica y continua sobre la preparación física y prevención de lesiones (“lo que no hay que hacer”).” (Ent. 208)
	Utilización de los recursos materiales	“Adaptaciones según los RRMM y RRHH que disponen los colegios y clubes, ya que la gran mayoría no disponen del material, instalaciones ni equipamientos adecuados (...).” (Ent. 195)		

Complementariamente, se ha observado que, al ser cuestionados sobre la obligatoriedad de asistir a cursos de actualización periódicos, los participantes del estudio muestran una tendencia a favor de esta medida. El 83% de los entrenadores y entrenadoras están de acuerdo con esta condición ($p < 0,001$), como se puede observar en la Tabla 100.

Tabla 100

Opinión de los participantes del estudio sobre la obligatoriedad de asistencia a cursos de formación continuada

	f	%
No	42	16,5
Sí	213	83,5
Total	255	100

Nota. Prueba inferencial utilizada: Chi-cuadrado de Pearson, $\chi^2 = 114,671$, $p < 0,001$.

4.2.2.9 Competencias profesionales sugeridas por los entrenadores y entrenadoras encuestados

En el estudio, los participantes tuvieron la oportunidad de proponer durante la encuesta nuevas competencias profesionales que consideraban no estar representadas entre las 42 definidas previamente. Si la competencia sugerida guardaba relación con habilidades y conocimientos ya incluidos en las competencias profesionales existentes, no se tuvieron en cuenta. Por otro lado, si la competencia sugerida se refería a un nuevo ámbito o habilidad que no estaba contemplada en las competencias profesionales propuestas originalmente, podría requerir el establecimiento de una nueva competencia profesional o complementar una ya existente. Como resultado, se podría llegar a generarse una nueva dimensión.

De entre todas las contribuciones realizadas, seleccionamos cinco ideas que abordaban, ya sea el contenido para una potencial nueva competencia profesional o complementaban el contenido de una ya existente. No se consideró necesario introducir nuevas dimensiones, pero sí ajustar la descripción de algunas competencias y de una dimensión competencial, como se detalla en la Figura 119.

En la figura presentada se evidencia que, a partir de las sugerencias de los participantes, existe la posibilidad de incorporar una nueva competencia profesional relacionada con la Nutrición Deportiva. Esta posible adición podría integrarse en la ya existente dimensión “Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”, la cual

engloba otras competencias profesionales vinculadas a la gestión de las variables que condicionan los entrenamientos y partidos, al igual que esta nueva sugerencia podría hacerlo.

Adicionalmente, en esta misma tabla se presentan otras contribuciones por parte de los participantes que podrían complementar las competencias profesionales identificadas originalmente en este estudio. Un ejemplo destacado es el énfasis alrededor a la resolución de conflictos que engloba todo el entorno de práctica incluyendo jugadores/as, familias, entre otros, dado que fue una sugerencia recurrente. Aunque en un principio se había asumido implícitamente que este aspecto formaba parte del conocimiento en Psicología Deportiva, la cual ya tenía una competencia específica relacionada, parece haber una necesidad de incluirlo explícitamente en el rótulo de dicha competencia, para que esta noción sea más clara.

La sugerencia para este caso es redactar esta competencia profesional como “Aplicar nociones de psicología del deporte y *de resolución de conflictos en el entorno de práctica (pares, familias, jugadores/as, etc.)*”. Esta competencia profesional seguiría perteneciendo a la dimensión original “Liderazgo, comunicación y empatía”.

Entre otras reflexiones aportadas por los encuestados, se menciona la capacidad de valorarse económicamente. En este caso, se sugiere que esta capacidad sea parte complementaria de la competencia profesional “Reflexionar continuamente sobre su labor profesional”, y se propone renombrarla como “Reflexionar continuamente sobre su labor y *su desarrollo profesional*”. Por lo tanto, esta competencia profesional podría mantenerse en la misma dimensión “Formación continuada”, la cual, a su vez, sería interesante renombrarla como “Formación continuada y *desarrollo profesional*”.

Otras contribuciones se relacionaron con el *respeto hacia rivales, árbitros/as, compañeros/as, entre otros, el juego limpio*, así como la *utilización de protocolos para la detección de abusos por género, raza, nivel deportivo o social*. Estas dos propuestas, al igual que la mencionada anteriormente, se incorporarían en competencias profesionales ya existentes y se mantendrían, por lo tanto, en la misma dimensión. Los nuevos anunciados de estas competencias profesionales, junto con las demás, se pueden consultar en la Figura 119.

Figura 119

Competencias profesionales sugeridas por los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio

Fragmentos de las respuestas	¿Nueva competencia profesional?		Nuevo rótulo o texto complementario de la Competencia profesional*	¿Nueva dimensión?			Dimensión competencial
	Sí	Comple-mentar		Sí	No	Comple-mentar	
- “Nutrición deportiva” (Ent. 18) - “El control de la alimentación del deportista y la asimilación de que hay que llevar una dieta sana” (Ent. 66)	√		<i>Aplicar nociones sobre la nutrición deportiva y la alimentación sana</i>		√		“Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos”
- “Valorar o no la parte económica como parte del desarrollo profesional del entrenador” (Ent. 50) - “(...) es necesario remarcar el aspecto económico. (...) [ser entrenador implica] una cantidad de horas muy elevadas a la hora de poder planificar tanto entrenamientos así como la misma competición. (...) Todas las personas cualificadas y competentes necesitan una recompensa económica a acorde con sus responsabilidades y su trabajo (...)”(Ent. 158)		√	Reflexionar continuamente sobre su labor <u>y su desarrollo</u> profesional			√	“Formación continuada y <u>desarrollo profesional</u> ”
- “Se debe formar en la educación deportiva en este periodo. Respeto a rivales/árbitros/compañeros, etc.” (Ent. 85)		√	Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad y <u>fomentar las actitudes éticas, incluido el respeto a rivales, árbitros, compañeros, etc.</u>		√		“Desarrollo de valores en los deportistas”
- “Respeto a los árbitros” (Ent. 116) - “Juego limpio” (Ent. 117)		√	Enseñar el reglamento oficial de la modalidad <u>y valores de juego limpio (fair-play)</u>		√		““Enseñanza de la modalidad”
- “Puede que la creación de protocolos para la detección de abusos por género, raza, nivel deportivo o social”. (Ent. 197)		√	Contribuir a la lucha <u>y aplicar protocolos</u> contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.		√		“Desarrollo de valores en los deportistas”
- “Saber lidiar con familiares del/la jugador/a y evitar confrontaciones”. (Ent. 46) - “Como aplicar la psicología en el deporte y como resolver los conflictos que puedan surgir. Hacen falta más recursos de talleres o actividades grupales y de cooperación”. (Ent. 172) - “Resolución de conflictos de acuerdo a la edad y al sexo”. (Ent. 187) - “Capacidad de resolución de conflictos además de terapias de control de emociones”. (Ent. 209)		√	Aplicar nociones de psicología del deporte <u>y de resolución de conflictos en el entorno de práctica (pares, familias, jugadoras/es, etc.)</u>		√		“Liderazgo, comunicación y empatía”

Nota. En letra *cursiva* y subrayado se expresa el nuevo texto o texto complementario de la competencia profesional o dimensión

4.2.2.10 Propuesta final de competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar

Es crucial destacar que en el proceso de identificación de las competencias profesionales para este estudio, aunque se busque presentar con rigor y claridad el proceso metodológico empleado para su obtención, en consonancia con los principios del paradigma de investigación inherente a este estudio, en realidad, no se ha limitado meramente a un procedimiento mecánico de extracción, ya sea de la literatura o de las entrevistas con los entrenadores y entrenadoras, ni tampoco se ha reducido únicamente a la interacción entre ellos.

En realidad, intervienen diversos agentes en este proceso. Algunos de manera directa y formal y otros de manera indirecta, más informal. Entre aquellos que desarrollan un papel más directo y formal, los profesionales seleccionados para ser entrevistados para la primera etapa del estudio son los participantes más visibles. Sin embargo, posteriormente, los jueces expertos encargados de validar el cuestionario basado en las competencias identificadas. Aquí, tanto los expertos académicos como los entrenadores y entrenadoras que se sumaron a esta labor, aportaron sus perspectivas y realidades.

En el intermedio, se encuentra la investigadora de este estudio. La experiencia profesional tanto en las pistas deportivas como en el medio académico desarrollados en el pasado y concomitante al desarrollo de la investigación, experiencia la cual, contribuye en buena medida al proceso de identificación de estas competencias profesionales.

En consecuencia, no se puede dejar de mencionar a los agentes indirectos o informales que forman parte de este proceso. Se trata de todos aquellos que pasaron desapercibidos, o no tanto, ante la mirada y las preguntas de la investigadora. Entre ellos se encuentran los colegas entrenadores y entrenadoras, así como los dirigentes deportivos, con sus prácticas, tanto las exitosas como las que no lo fueron tanto. También forman parte de este grupo los colegas profesores y profesoras, los jugadores y jugadoras juntamente con sus familias, los entrenadores y entrenadoras de otros deportes e incluso los alumnos y alumnas, entre muchos otros que sería imposible enumerar en su totalidad.

Con este manifiesto se busca transmitir, y en parte también agradecer a los participantes, que la identificación de las competencias profesionales fue un proceso lo más consciente posible, pero a la vez complejo, resultado de un acumulado de acciones. Al mismo tiempo, se desea también y, finalmente expresar, que la identificación y el

redactado de las competencias no se acabó con el análisis de las entrevistas y la revisión bibliográfica que condujo al cuestionario a ser administrado en secuencia para la atribución de la importancia y el dominio percibido. De hecho, fue hasta después de que los entrenadores y entrenadoras de todo el territorio español respondieron al cuestionario en la segunda fase del estudio cuando este proceso continuó. En esta fase, se les brindó la oportunidad de sugerir otras competencias que no figuraban en cuestionario, y los participantes aprovecharon esta oportunidad para hacerlo.

Basándonos en lo mencionado y considerando que las 42 competencias profesionales, divididas en 7 dimensiones competenciales propuestas al inicio de la segunda fase del estudio a través del cuestionario (consultar Apéndice O), fueron validadas por los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio, dado que la valoración de la importancia de las competencias propuestas en el cuestionario arrojó, en promedio, valoraciones elevadas. Por lo tanto, en esta propuesta final, decidimos mantener todas las dimensiones y competencias profesionales de la propuesta inicial y proponemos la introducción de una competencia profesional nueva: "Aplicar nociones sobre la nutrición deportiva y la alimentación saludable". Además, sugerimos añadir redacciones complementarias para otras cinco competencias. Aunque las dimensiones competenciales se mantienen iguales, se realizan algunos cambios complementarios en sus enunciados. Finalmente, en la Figura 120 se presenta la propuesta definitiva de un listado de 43 competencias profesional y sus respectivas dimensiones competenciales para este estudio. En esta tabla se han destacado los fragmentos del enunciado en los que se haya modificado el redactado original mediante subrayado y cursiva.

Figura 120

Propuesta final de dimensiones y competencias profesionales de los entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar

Dimensión: Planificar Reflexivamente	
Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación
Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada	Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada
Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador	Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)
Dimensión: Enseñanza de la modalidad	
Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>	Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos
Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	Enseñar el reglamento oficial de la modalidad y <i>valores de juego limpio (fair-play)</i>
Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo	Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol
Dimensión: Liderazgo, comunicación y empatía	
Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición	Crear un entorno de práctica agradable y motivador
Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos	Generar el compromiso con la práctica de la modalidad
Aplicar nociones de psicología del deporte <i>y de resolución de conflictos en el entorno de práctica (pares, familias, jugadoras/es, etc.)</i>	Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida
Dimensión: Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	
Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios
Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados
Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	<i>Aplicar nociones sobre la nutrición deportiva y la alimentación sana</i>
Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	
Dimensión: Desarrollo de valores en los deportistas	
Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad <i>y fomentar las actitudes éticas, incluido el respeto a rivales, árbitros, compañeros, etc.</i>	Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo
Contribuir a la lucha <i>y aplicar protocolos</i> contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club
Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a
Dimensión: Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	
Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere
Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)	Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos
Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos
Dimensión: Formación continuada y <i>desarrollo profesional</i>	
Reflexionar continuamente sobre su labor <i>y su desarrollo</i> profesional	Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos
Poner en práctica un programa personal de formación continuada	Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina
Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos

En este apartado, se ha expuesto detalladamente los resultados del estudio, revelando las valoraciones y patrones obtenidos a través de análisis descriptivos e inferenciales. Los

datos recopilados han proporcionado una visión integral de la importancia y percepción del dominio de los participantes en relación con las competencias profesionales y sus dimensiones, además de arrojar luz sobre cuáles podrían ser las necesidades formativas. Este apartado se ha constituido un paso importante en el proceso de alcanzar los objetivos del trabajo. En resumen, se ha encontrado lo siguiente:

- Se han identificado 43 competencias profesionales, clasificadas en 7 dimensiones;
- Se ha verificado que, en general, todas las competencias profesionales son importantes, aunque algunas reciben una valoración más alta que otras;
- Se ha verificado que, en general, los participantes del estudio se perciben con alto dominio en estas competencias profesionales, aunque algunas indican una debilidad mayor que otras;
- Basado en estudio de la relación entre la importancia y el dominio, junto con la relación de estas valoraciones con las características sociodemográficas de los participantes del estudio, se han identificado algunas debilidades (necesidades formativas) y potencialidades entre las competencias profesionales y dimensiones estudiadas, y finalmente;
- Se ha logrado enmarcar el perfil sociodemográfico de los participantes del estudio con relación a sus características generales, experiencia profesional dentro de la modalidad, formación federativa y académica.

Estos resultados constituyen una base esencial para comprender el panorama de esta temática en el ámbito del deporte escolar, especialmente, en la modalidad de voleibol. En el siguiente apartado, profundizaremos en la discusión de estos hallazgos, explorando sus implicaciones y conexiones con la literatura existente. La comprensión de estos resultados es crucial para enriquecer la visión y contribuir al crecimiento y avance de este campo de estudio

5. Discusión de los resultados

En este capítulo, se analizan los resultados obtenidos en el marco de la investigación realizada para cumplir con los objetivos específicos planteados en esta tesis doctoral. Estos objetivos se orientaron a comprender de manera precisa las competencias profesionales del entrenador o entrenadora de voleibol en el contexto del deporte en edad escolar, así como a explorar el sistema de formación vigente y proponer directrices para mejoras basadas en las necesidades identificadas.

En línea con el primer objetivo, se reflexiona sobre los hallazgos relacionados con la identificación de las competencias profesionales para el desempeño efectivo de los entrenadores y entrenadoras de voleibol en el ámbito del deporte en edad escolar.

Luego, se profundiza en la importancia atribuida a estas competencias por las partes interesadas, los entrenadores y entrenadoras de voleibol. Este análisis, unido a las principales características sociodemográficas, permite comprender las percepciones variadas sobre la relevancia de las competencias estudiadas y cómo estas perspectivas pueden incidir en la formación y el desarrollo profesional de los entrenadores y entrenadoras involucrados en el deporte en edad escolar.

Se presenta, además, las reflexiones sobre los resultados relacionados con el grado de dominio percibido de las competencias profesionales identificadas, atribuido por los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio. Estos datos brindarán una visión más precisa de las áreas de fortaleza y las posibles áreas de mejora, lo que a su vez puede indicar estrategias de formación más efectivas y enfocadas.

A continuación, se procede al análisis del modelo de formación existente y al examen del perfil sociodemográfico de los entrenadores y entrenadoras de voleibol en el Estado español. Esta perspectiva proporciona una comprensión más completa de los factores que influyen en la formación y desarrollo profesional en esta área.

Finalmente, este capítulo culmina con la presentación de directrices orientadas a mejorar la formación de los entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar. Estas recomendaciones, basadas en los resultados obtenidos y en las necesidades identificadas, pretenden contribuir de manera pragmática a la evolución y fortalecimiento de la preparación de estos profesionales en el contexto español.

5.1 Las competencias profesionales del entrenador o entrenadora de voleibol implicado en el deporte en edad escolar

El resultado referente a la identificación de las competencias profesionales revela similitudes con varios de los estudios revisados en el marco teórico de esta investigación. En la Figura 121 se recopilan las principales referencias encontradas sobre esta temática, en las cuales se proponen competencias profesionales para entrenadores y entrenadoras en general, profesorado, (incluyendo los de Educación Física), y técnicos deportivos, ya sea en el ámbito competitivo, escolar o general.

El proceso de construir estas conexiones mostradas en la figura reveló que casi en la totalidad de competencias profesionales guardan correspondencia con los estudios revisados y, adicionalmente reveló no encontrar nunca una contradicción. En otras palabras, ninguna competencia profesional propuesta en otros estudios entró en conflicto con alguna competencia profesional propuesta en el presente estudio. Por el contrario, las refuerzan mutuamente, se resumen o se integran en dimensiones más amplias o rasgos generales, pero todas orientadas hacia el mismo objetivo: formar a personas, tanto como a deportistas, utilizando los métodos y situaciones de aprendizaje actualizados, empleando la mejor didáctica, comunicación y pedagogía, y aplicando los más altos conocimientos específicos y diversas habilidades transversales. Siempre con la finalidad de formarlos éticamente como parte integrada y comprometida a un colectivo, ya sea en el deportivo o el de la sociedad mismo. Las competencias profesionales identificadas en este estudio encuentran resonancia en múltiples investigaciones previas (Blázquez, 2021; Medina y Ibañez, 1999; Feitosa, 2002; Machado-Gómez, 2021; Maulini, 2015; Meinberg, 2002; Milistetd et al., 2021; Perrenoud, 2014; Santos y Mesquita, 2010; Sebastiani, 2007; Sebastiani y Nebot, 2021).

Figura 121

Relación entre las competencias de profesionales del presente estudio y las encontradas en la literatura

Competencias profesionales	Blázquez (2021)	Feitosa (2002)	Machado-Gómez (2021)	Maulini (2015)	Medina y Ibañez (1999)	Meinberg (2002)	Milistedt et al (2021)	Perrenoud (2014)	Santos y Mesquita (2010)	Sebastiani (2007)	Sebastiani y Nebot (2021)
Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo		x	x		x		x	x	x	x	x
Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada		x	x				x		x		
Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador		x						x	x	x	
Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación			x		x	x	x	x	x	x	x
Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x
Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)							x		x		x
Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>		x		x				x			x
Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante		x	x				x				
Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo		x		x							x

(Continúa)

(Continuación)

Competencias profesionales	Blázquez (2021)	Feitosa (2002)	Machado-Gómez (2021)	Maulini (2015)	Medina y Ibañez (1999)	Meinberg (2002)	Milistetd et al (2021)	Perrenoud (2014)	Santos y Mesquita (2010)	Sebastiani (2007)	Sebastiani y Nebot (2021)
Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	x			x	x	x	x				x
Enseñar el reglamento oficial de la modalidad y <i>valores de juego limpio (fair-play)</i>											
Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol			x					x			
Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición	x	x	x	x		x				x	
Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos				x						x	x
Aplicar nociones de psicología del deporte y <i>de resolución de conflictos en el entorno de práctica (pares, familias, jugadoras/es, etc.)</i>			x			x		x			
Crear un entorno de práctica agradable y motivador	x	x		x	x					x	
Generar el compromiso con la práctica de la modalidad	x									x	x
Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida		x						x			
Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	x	x	x		x		x		x	x	x
Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador		x				x	x	x			x
Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva											

(Continúa)

(Continuación)

Competencias profesionales	Blázquez (2021)	Feitosa (2002)	Machado-Gómez (2021)	Maulini (2015)	Medina y Ibañez (1999)	Meinberg (2002)	Milistetd et al (2021)	Perrenoud (2014)	Santos y Mesquita (2010)	Sebastiani (2007)	Sebastiani y Nebot (2021)
Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos						x					
Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios				x					x		x
Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados										x	x
<i>Aplicar nociones sobre la nutrición deportiva y la alimentación sana</i>	x										
Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad <i>y fomentar las actitudes éticas, incluido el respeto a rivales, árbitros, compañeros, etc.</i>			x					x			x
Contribuir a la lucha <i>y aplicar</i> protocolos contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales			x					x	x		
Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	x		x					x			
Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo			x	x				x		x	x
Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club								x			
Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a						x		x			
Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad			x					x	x	x	
Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)			x			x		x		x	

(Continúa)

(Continuación)

Competencias profesionales	Blázquez (2021)	Feitosa (2002)	Machado-Gómez (2021)	Maulini (2015)	Medina y Ibañez (1999)	Meinberg (2002)	Milistetd et al (2021)	Perrenoud (2014)	Santos y Mesquita (2010)	Sebastiani (2007)	Sebastiani y Nebot (2021)
Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos											
Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere			x								
Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos								x			
Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos											x
Reflexionar continuamente sobre su labor y <u>desarrollo</u> profesional			x				x		x	x	
Poner en práctica un programa personal de formación continuada							x	x		x	
Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad		x							x		
Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos		x	x				x			x	x
Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina			x	x		x		x	x		x
Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos			x								

Nota: En subrayado y cursiva señalan las modificaciones del texto de las competencias profesionales realizadas después del análisis de los resultados

Côté et al. (2007) resumen las competencias profesionales halladas en este estudio a través de su reflexión sobre el papel que deben desempeñar los entrenadores y entrenadoras en el contexto de la práctica deportiva en edad escolar, tanto en el ámbito de la participación como en el de rendimiento. Estos autores enfatizan que los entrenadores y entrenadoras deportivos deben centrarse en crear un entorno apropiado para la edad donde el disfrute y el desarrollo de habilidades motrices basadas en el juego sean prioritarios, más que sobre la competición. Asimismo, deben favorecer la continuidad en la actividad física y el deporte y, especialmente en la etapa final de la adolescencia, promover la práctica deliberada y el perfeccionamiento de las habilidades específicas del deporte.

No obstante, en el presente estudio se identificaron tres competencias profesionales en las cuales no se encontraron correspondencia directa en otros estudios previos. La primera de ellas es “enseñar el reglamento oficial de la modalidad”. Esta omisión no se la atribuye al descuido casual, sino más bien a una posible suposición de que la familiaridad con el reglamento es parte inherente de los conocimientos específicos del entrenador o entrenadora los cuales han sido mencionadas de manera generalizada en estudios previos (por ejemplo, conocimientos hacia la modalidad, reglamento, las técnicas, etcétera). Asimismo, no estaban expresadas como una responsabilidad directa del entrenador o entrenadora hacia sus practicantes.

Este hallazgo sugiere que la enseñanza del reglamento específico de la modalidad no se considera automáticamente como una competencia esencial en la literatura existente. Sin embargo, en este estudio, la propuesta de esta competencia profesional surge junto con la idea de que enseñar el reglamento de la modalidad está prácticamente en el mismo nivel que enseñar la técnica y la táctica, entre otros aspectos. Explicado así, esta perspectiva aún se revela limitada, ya que enseñar el reglamento abarca mucho más que la mera transmisión de conocimientos técnicos básicos, como las reglas básicas del deporte o enseñar como saber determinar si la pelota está dentro o fuera de juego.

Esta competencia implica ir más allá, abarca la capacidad de integración de este conocimiento por parte del deportista a sus acciones del juego y explorar las ventajas de operar dentro de los límites establecidos por las reglas, dentro del juego limpio. Además, enseñar el reglamento implica fomentar el respeto hacia el colectivo arbitral y los oponentes, entendiendo así el concepto de la equidad y la justicia en la competición

deportiva (Buceta, 2004). También desempeña un papel fundamental en el desarrollo de valores esenciales en los deportistas, como la ética, la responsabilidad y el sentido de juego limpio (Sebastián-Solanes, 2015).

Tanto es así, que el colectivo de entrenadores y entrenadoras que participaron en la 2ª fase del estudio (cuestionario) sugirieron la inclusión de esta habilidad entre las competencias profesionales que debería tener el entrenador o entrenadora de voleibol implicado en el deporte escolar. En consecuencia, se acató esta idea a través de la modificación del texto de la competencia profesional “enseñar el reglamento oficial de la modalidad” para “enseñar el reglamento oficial de la modalidad y valores de juego limpio (*fair-play*)” (consultar Figura 119, p. 374).

La segunda competencia profesional en la que no hubo coincidencias es “Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva”. Por motivos similares a los anteriores, seguramente existe la creencia de que los conocimientos de la metodología del entrenamiento deportivo o, más específicamente, la materia de la preparación física, tal como se han encontrado en los estudios investigados tales como Feitosa (2002) y Jiménez-Soto (2001) podrían estar de alguna manera, ya cubriendo esta competencia profesional.

No obstante, la razón por la cual se destaca esta competencia profesional en el presente estudio, radica en que no solo se trata de preparar bien físicamente a los deportistas, sino también de considerar la posibilidad de una lesión, aunque sea imprevista. Los deportistas lesionados enfrentan cargas de estrés y ansiedad debido a la incertidumbre derivada de la incapacidad para practicar su deporte, aunque temporal (Fernández y Guillén, 2017). En este contexto, la función de entrenador o entrenadora tras la lesión sería el de, no solo brindar orientación sobre la consulta con profesionales de la salud especializados, sino también la capacidad de estimar la carga acumulada de las sesiones y adaptar las actividades en un retorno gradual a las prácticas (Nielsen, 2018).

La tercera competencia profesional en que no se encontró referentes bibliográficos previos fue “Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos”. Esto podría deberse a que esta competencia es específica de la labor de los entrenadores y entrenadoras que actúan en el ámbito escolar y no ha recibido una atención significativa en investigaciones anteriores centradas en entrenadores de deportes de alto rendimiento o en otros contextos. Horton (2014) señala que es común que las responsabilidades de los

entrenadores y entrenadoras en el contexto escolar difieran de las de otros ámbitos, ya que a menudo incluyen tareas adicionales relacionadas con la gestión del club.

Sin embargo, su inclusión en este estudio destaca la importancia de esta competencia en el contexto escolar, dado que fueron contribuciones directas otorgada por los entrenadores y entrenadoras expertos que contribuyeron para la confección de este listado de competencias profesionales durante la fase de las entrevistas. La aparición de esta competencia tan particular también pone énfasis al hecho de que, en el ámbito escolar, los entrenadores y entrenadoras tienen este cariz de multitareas y asumen responsabilidades adicionales más allá de las instrucciones en pista.

Organizar y gestionar viajes y salidas para los partidos puede ser una tarea que requiere habilidades logísticas, de planificación y comunicación, así como la capacidad de lidiar con situaciones imprevistas. Esta competencia es parte relevante de la dinámica de funcionamiento de un equipo de voleibol típico escolar. En consecuencia, la falta de referencias bibliográficas en este tema sugiere la necesidad de una mayor investigación y desarrollo en torno a las competencias profesionales específicas requeridas para entrenadores de voleibol en el deporte escolar.

Basándose en lo expuesto anteriormente, es razonable concluir que las competencias profesionales identificadas en este estudio delimitan adecuadamente la labor de un entrenador o entrenadora de voleibol eficaz involucrado en el deporte en edad escolar.

5.2 La importancia atribuida a las competencias profesionales del estudio

En términos generales tanto las dimensiones competenciales como cada competencia profesional individualmente recibieron una alta valoración de importancia. Esto sugiere que los participantes consideran que todas las competencias profesionales propuestas son relevantes en la formación de un entrenador o entrenadora de voleibol implicado en el deporte en edad escolar. Otros estudios similares también hallaron resultados en esta línea (Boned, 2004; Bosselut, 2012; Egerland, 2010; Feitosa, 2002; Machado-Gómez, 2021; Resende et al., 2017; Santos y Mesquita, 2009) aunque poniendo énfasis en algunas competencias profesionales más que otras.

A continuación, se exploran los resultados sobre las competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte escolar en las que los 255 participantes del estudio asignaron mayor y menor importancia.

5.2.1 *Importancia: dimensiones competenciales*

Basándonos en el estudio de las dimensiones, se destacaron "Liderazgo comunicación y empatía" como la más bien valorada y, en el extremo opuesto, la "Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad" como la peor valorada (consultar Tabla 20, p. 253). Estos resultados concuerdan con los cuartiles del listado unificado de las competencias profesionales estudiadas, los cuales destacan los siguientes hallazgos generales:

En el primer cuartil, es destacable que cinco de las seis competencias profesionales de la dimensión "Liderazgo, comunicación y empatía" obtuvieron esta especial atribución (véase Figura 91 p. 286).

En el segundo el tercer cuartil, se observa se integran competencias profesionales de diferentes dimensiones competenciales estudiadas, con énfasis para en la presencia de la dimensión "Planificación Reflexiva" en cuartil 2 (véase Figura 92, p. 287 y Figura 93, p. 288).

En el cuarto cuartil, se destaca la concentración de competencias profesionales pertenecientes a la dimensión "Participación en la gestión del club y promoción de la modalidad". En este sentido se identificó la presencia de cinco de las seis competencias profesionales de esta dimensión (véase Figura 94, p. 289). Sin embargo, es relevante señalar que el desvío estándar promedio (0,902 puntos) resultado de la valoración de estas competencias profesionales es relativamente más alto en comparación con los otros tres cuartiles. Esto sugiere que existe una mayor variabilidad en las percepciones en relación con los niveles de importancia asignados a estas competencias profesionales que integran cuartil.

El hecho de que la dimensión competencial "Liderazgo, comunicación y empatía" emergiera como la más bien valorada revela una percepción creciente entre los entrenadores y entrenadoras sobre la importancia de habilidades interpersonales y socioemocionales en la formación y desarrollo de jóvenes deportistas en el ámbito del voleibol. Estas habilidades reflejan la necesidad de establecer una relación de confianza y respeto con los deportistas, fomentando su participación continua en el deporte y su desarrollo a largo plazo.

Autores como Batalla (2010), Blázquez (2010b) y Rose-Junior (2011) han enfatizado que el deporte tiene una dimensión educativa que va más allá de la competición y se

extiende al desarrollo personal y moral de los deportistas. En este contexto, la dimensión competencial "Liderazgo, comunicación y empatía" adquiere un significado especial, ya que engloba habilidades que fomentan una interacción efectiva entre entrenadores o entrenadoras y deportistas, promoviendo valores como el compromiso, la motivación y el respeto.

La inclusión de competencias en esta dimensión como "Generar el compromiso con la práctica de la modalidad" e "Incentivar la práctica del voleibol y de otros deportes y actividades físicas a lo largo de la vida" refleja una comprensión más amplia de que en el desarrollo deportivo no solo se trata de habilidades técnicas, sino de crear un ambiente propicio para el aprendizaje continuo y la participación a largo plazo en la actividad física. Esto está en línea con la perspectiva educativa y duradora promovida por autores como Bertuol et al. (2020), Blázquez (2010b), Claver et al., (2015) y Matias et al. (2012).

Además, autores como Dosil (2001), Echeverri (2014) y Pérez-Córdoba (2010), quienes han destacado la importancia de comprender los aspectos psicológicos en la práctica deportiva, relatan que estas nociones permiten a los entrenadores y entrenadoras abordar de manera más efectiva los desafíos emocionales y psicológicos que enfrentan los jóvenes deportistas en su desarrollo.

El énfasis en el desarrollo del deportista como enfoque primordial, como mencionado por Folle et al. (2015), resalta la necesidad de considerar una educación deportiva integral que abarque más allá de las habilidades técnicas y tácticas.

Autores como Claver et al. (2015) resaltan la importancia de las variables motivacionales y cognitivas en el éxito deportivo, especialmente en deportes que requieren toma de decisiones y habilidades tácticas. Estos resultados sugieren un movimiento hacia un enfoque más holístico en la formación en el voleibol, donde los entrenadores y entrenadoras también consideran la salud emocional.

Estos resultados podrían reflejar un incremento en la comprensión de la relevancia de no solo promover el rendimiento físico y técnico de los deportistas, sino también su crecimiento integral. Esta valoración podría interpretarse como un indicativo de que los enfoques tradicionales, que antes se centraban únicamente en el aspecto físico y técnico, están siendo enriquecidos por un mayor reconocimiento de la necesidad de fomentar el desarrollo personal a través de la comunicación y el respeto hacia los deportistas.

Los resultados también revelan que la dimensión "Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad" fue considerada, proporcionalmente, la peor valorada por los entrenadores y entrenadoras que participaron en este estudio (consultar tabla 48, p. 295).

La gestión como punto débil se aprecia también en los resultados de Egerland (2010) en que la dimensión de *Gestión y legislación deportiva* es una de las que muestra un mayor potencial de necesidades profesionales.

Por el contrario, Côté et al. (2007), juntamente con Horton (2014), quienes observan que el rol de los entrenadores y entrenadoras experimenta variaciones según la edad de los deportistas, indican que quienes actúan en el contexto en edad escolar dedican un mayor esfuerzo a fomentar la práctica deportiva, aumentar la participación y asegurar la continuidad de los deportistas, lo que conlleva a que estos profesionales adquieran otras obligaciones y funciones relacionadas con la gestión del club.

Estos resultados, en relación a la poca valoración de la gestión, también reflejan la percepción de que estas responsabilidades recaen más en roles administrativos dentro de los clubes deportivos. Los entrenadores y entrenadoras, entendiendo estas tareas como ajenas a la principal función de entrenar a los deportistas, podrían no sentirse suficientemente capacitados o empoderados para asumirlas de manera efectiva.

En España, la gestión de las entidades deportivas donde se desarrolla el deporte en estas edades, a pesar de su diversidad, está estrechamente vinculada al ámbito asociativo. Esto significa que muchas veces los clubes carecen de una estructura administrativa significativa y dependen en gran medida de la comunidad, las familias y los propios entrenadores y entrenadoras para su gestión (Escamilla-Fajardo et al., 2018).

Otra idea que podría dar sentido a estos resultados es que la formación y la experiencia previa de los entrenadores y entrenadoras se ha centrado predominantemente en el aspecto técnico y táctico del deporte, como demostró el estudio de Maulini et al. (2015). Tradicionalmente, estos profesionales han sido formados para desarrollar habilidades y mejorar el rendimiento de los deportistas en la pista, lo que podría haber dejado en un segundo plano el desarrollo de competencias en gestión y promoción de la modalidad. Ese fenómeno es fácil de identificar al observar el contenido de los distintos programas formativos relacionados al voleibol presentados previamente en el Marco Teórico de la presente investigación. Se puede notar que el contenido mayoritario recae

sobre las temáticas técnicas, tácticas del deporte mientras que apenas se aborda la promoción de la modalidad y los aspectos de su labor relacionados con la participación esta gestión del club.

Otro factor que considerar es cómo se mide el éxito en el deporte. En muchas ocasiones, el éxito de un entrenador o entrenadora se evalúa en términos de resultados en competiciones. Esta orientación hacia el rendimiento en la pista podría generar una priorización de las competencias técnicas y tácticas, relegando las habilidades de gestión y promoción a un segundo plano.

Asimismo, las presiones de tiempo y recursos pueden influir en cómo los entrenadores distribuyen su energía y atención. Esta influencia se ve agravada por el hecho de que menos de un tercio (28%) de los entrenadores y entrenadoras que participaron en este estudio se dedican exclusivamente a la modalidad (véase la Figura 75, p. 239). Dedicar tiempo a la preparación y dirección de las sesiones de entrenamiento ya consume una parte significativa del tiempo disponible para la labor de entrenador o entrenadora, lo que limita su capacidad para abordar cuestiones relacionadas con la gestión y la promoción. Todo esto en conjunto podría llevar a la percepción de que estas actividades son secundarias o incluso irrelevantes en comparación con el objetivo principal de mejorar el rendimiento deportivo.

A pesar de que la correlación en este estudio es baja, los resultados indican que los participantes con mayor experiencia como entrenadores o entrenadoras de voleibol en edad escolar tienden a valorar esta dimensión más positivamente, sugiriendo una posible influencia de esta característica en la percepción de su importancia (consultar Tabla 11, p. 240).

5.2.2 *Importancia: competencias profesionales*

Según los resultados de la evaluación individual de la importancia de las competencias profesionales, se destaca que la competencia profesional mejor valorada es la capacidad de "Identificar errores y ofrecer *feedback*" (consultar Figura 91 p. 286). Esta competencia profesional también fue mencionada en el estudio de Bosselut et al. (2012), donde los deportistas indicaron que una de las habilidades más cruciales de los entrenadores desde su perspectiva era la capacidad de *diagnosticar o proporcionar instrucciones durante las sesiones de entrenamiento*.

También es relevante destacar que los presupuestos teóricos de Medina y Ibáñez (1999) incluyen la competencia de *Informar sobre las actividades o ejercicios que se llevarán a cabo*, la cual es compartida tanto por los docentes como por los entrenadores o entrenadoras que trabajan en el ámbito deportivo escolar. Desde esta perspectiva integral y educativa, encontramos similitudes con los planteamientos teóricos de Perrenoud (2014), quien sostiene que *Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, desde un enfoque formativo*, forma parte de las competencias específicas del educador. De manera más general, Sebastiani y Nebot (2021) enfatizan la importancia de *Enseñar, dinamizar y entrenar a los deportistas en la estrategia y el conocimiento de la lógica de su deporte*, así como en la función de *guiar y orientar a los deportistas*.

La importancia atribuida a esta competencia puede estar intrínsecamente relacionada con la naturaleza colaborativa y las exigencias técnicas características del voleibol, tal como han señalado Hernández-Moreno (2021) y Moreno-Domínguez et al. (2010). Según Oliveira y Ribas (2019), dado que el voleibol es un deporte de equipo, se requiere una comunicación fluida y un entendimiento compartido de las estrategias. Como resaltan Nešić et al. (2013), esto subraya la necesidad destacada de análisis y correcciones de errores para el desarrollo individual y el rendimiento colectivo.

En consecuencia, la habilidad de entrenadores y entrenadoras para identificar errores en los componentes técnicos, el posicionamiento en la pista, la integración con los modelos de juego y otras áreas tácticas adquiere una relevancia decisiva en la determinación de las diferencias entre los equipos.

En la segunda posición de las competencias profesionales más bien valoradas se encuentra la habilidad de "Generar el compromiso con la práctica de la modalidad" (consultar Figura 91 p. 286). Esta competencia está relacionada con una serie de factores que van desde la motivación intrínseca de los deportistas hasta la creación de una cultura participativa y comprometida en el contexto de la modalidad.

En el ámbito del entrenamiento deportivo, generar compromiso, especialmente en las edades de iniciación deportiva, implica mucho más que simplemente transmitir conocimientos técnicos y tácticos. El entrenador o entrenadora desempeña un papel fundamental en la construcción de un entorno propicio para el aprendizaje, el desarrollo y la dedicación continua de los deportistas (Milistetd et al., 2020; Muñoz-Llerena et al., 2020; Rizzo et al., 2014).

Además, esta competencia resalta una naturaleza interdisciplinaria. Para fomentar el compromiso con la práctica de una modalidad deportiva, es necesario combinar elementos psicológicos, pedagógicos y de liderazgo (Milistetd et al., 2021; Santos y Mesquita, 2010; Sebastiani, 2007).

Los resultados relacionados con la importancia de "Fomentar el compromiso con la práctica de la modalidad" se asemejan a los hallazgos de Maulini et al. (2015). Entre las competencias que han recibido una valoración positiva en su estudio se destacaron: *saber observar, saber motivar a los deportistas, saber comunicar eficazmente y crear un clima de confianza en el grupo.*

En resumen, generar y mantener el nivel de compromiso puede influir en la dedicación a los entrenamientos, la resistencia ante los desafíos y la disposición para esforzarse para alcanzar metas tanto personales como colectivas. Esta competencia se vuelve esencial para el logro de los objetivos como grupo y para mantener una actitud positiva y perseverante.

Estos resultados pueden tener implicaciones importantes en la planificación de estrategias de desarrollo y entrenamiento que promuevan el compromiso y la pasión en la práctica deportiva. La habilidad para fomentar el compromiso podría incluir desde establecer objetivos desafiantes y realistas hasta la promoción de un sentido de pertinencia y la creación de un ambiente de trabajo colaborativo.

En el extremo opuesto, la competencia "Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol" presenta la calificación más baja en comparación con las demás competencias evaluadas (véase Figura 94, p. 289).

En sentido general, el dominio de las nuevas tecnologías ejerce una influencia significativa en la instrucción de deportes de equipo, especialmente al considerar elementos vinculados al desempeño técnico-táctico, que constituye una variable mucho más compleja de analizar que únicamente aspectos de naturaleza técnicos o biomecánicos como podrían ser su uso en los deportes individuales (Fava et al., 2020).

Aunque se observa que este tema está integrado en los planes formativos de los estudios universitarios en el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, véase Figura 40 (p. 114) y Figura 44 (p. 122) y también en el plan formativo de Nivel 2 de la RFEVB (consultar la Figura 47, p. 133), el estudio realizado por Feu et al. (2010) con entrenadores y entrenadoras de balonmano concluyó que aquellos con una titulación

inicial de mayor nivel, como los que formación universitaria en el ámbito de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, junto con la titulación de entrenador nacional de nivel III, mostraron una mejor orientación hacia los estilos de intervención relacionados al, entre otros aspectos, uso de tecnología.

La proporcionalmente baja valoración de esta competencia profesional en el presente estudio podría estar influenciada por diversos factores. Por un lado, el uso de tecnologías en la enseñanza del voleibol puede ser un aspecto relativamente novedoso y, por lo tanto, menos dominado por los entrenadores y profesionales del deporte. La falta de acceso a herramientas tecnológicas adecuadas, la necesidad de capacitación especializada y la resistencia al cambio también podrían contribuir a esta baja valoración. Por otro lado, esta baja valoración podría indicar que los participantes están percibiendo ciertas limitaciones en la aplicación efectiva de las TICs en la enseñanza y en el entrenamiento del voleibol.

5.3 El grado del dominio percibido de las competencias profesionales del estudio

En el capítulo de resultados se ha observado que, en general, los participantes del estudio perciben que dominan en gran medida todas las dimensiones competenciales analizadas.

A continuación, se exploran los resultados sobre las competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte escolar en las que los 255 participantes del estudio indicaron tener mayor y menor dominio.

5.3.1 Dominio: dimensiones competenciales

Con relación a las dimensiones, se destacaron "Desarrollo de valores en los deportistas" y "Liderazgo, comunicación y empatía" como las que obtuvieron el grado de dominio percibido más alto (consultar Tabla 48, p. 295).

Este resultado puede reflejar una creciente conciencia de la responsabilidad social que recae en los entrenadores y entrenadoras, así como otros líderes deportivos, en la formación de jóvenes deportistas. Esta tendencia podría ser el resultado de una mayor exposición a programas de formación continuada centrados en la construcción de valores, dado que en los programas de las titulaciones estudiadas no se ve contemplada explícitamente esta temática. También podría estar relacionada con el desarrollo gradual de esta conciencia a lo largo del tiempo de experiencia profesional.

De hecho, los resultados del presente estudio señalan que, curiosamente, son las únicas dimensiones en las que no encontró una asociación entre el tiempo de experiencia (que muy probablemente guarda una relación con la edad de los participantes del estudio, y por lo tanto, la antigüedad de su formación) y el grado de dominio (véase Figura 95, p. 291). Esto sugiere que ni la edad ni la formación que han recibido estos profesionales ejercen influencia en la percepción del dominio en dicha dimensión.

Los estudios de Santos y Mesquita (2010) observaron resultados similares con entrenadores portugueses de diversas modalidades, donde las competencias relacionadas con el *Liderazgo y Formación de entrenadores* se encontraron entre las más importantes.

Como se consideró previamente, estas dos dimensiones van más allá de las habilidades técnicas y tácticas en el deporte. Se reconocen ahora como elementos integrales del éxito deportivo y como contribuciones constructivas a la sociedad en general (Blázquez, 2010a; Rose-Júnior, 2011). Por lo tanto, el hecho de valorar y dominar esta competencia profesional está en consonancia con las demandas de la formación deportiva de jóvenes en edad escolar de la actualidad.

Por otro lado, la dimensión “Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad” registró el dominio relativamente más bajo (consultar Tabla 48, p. 295). Esto podría deberse a que la formación y la experiencia previa de los entrenadores y entrenadoras se hayan centrado en los aspectos técnico y táctico del deporte, relegando así a un plano de menor importancia el desarrollo de estas competencias y, por ende, mostrando una menor preocupación por la formación en esta área.

No obstante, los resultados revelaron que los entrenadores y entrenadoras con más experiencia en el voleibol, general y escolar, con acreditaciones federativas más altas (NII, NIII e Internacional) dan mayor importancia a esta dimensión competencial, revelando que esta percepción puede variar como consecuencia de poseer estas características (consultar Figura 95, p. 291).

En última instancia, esta baja percepción de dominio podría considerarse una oportunidad para el desarrollo y la mejora. La capacitación en gestión y promoción podría contribuir a una gestión más efectiva de los recursos ya sean humanos, materiales o económicos. Además, podría llevar a una mayor visibilidad de la modalidad deportiva y a un mayor compromiso de la comunidad. La inclusión de estas habilidades en los

programas de formación sería beneficiosa tanto para los entrenadores y entrenadoras como para los deportistas y la comunidad deportiva en su conjunto.

5.3.2 *Dominio: competencias profesionales*

Observando los resultados del grado del dominio de las competencias profesionales de manera individual, se destaca que las competencias profesionales con mayor dominio son "Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad" y "Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales" (consultar Figura 105, p. 344).

La alta percepción de dominio en estas competencias, ambas pertenecientes a la dimensión "Desarrollo de valores en los deportistas", se alinea a las reflexiones anteriores. Esto puede ser el indicativo de una dedicación consciente con la promoción de valores sociales y la creación de un ambiente inclusivo en el ámbito deportivo. Los participantes parecen sentirse competentes en su capacidad para fomentar actitudes no violentas y para contribuir a la eliminación de prejuicios y discriminaciones, tanto en el contexto deportivo como en la sociedad en general. Esta percepción podría ser resultado de una formación continuada relacionada con la temática, una mayor conciencia social y un cambio de enfoque en la promoción de valores en el deporte. No obstante, es esencial seguir evaluando cómo esta percepción se traduce en acciones concretas y en un impacto real en la comunidad deportiva.

En el extremo opuesto, la competencia profesional "Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos" se presentó con el menor grado de dominio entre los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio (consultar Figura 108, p. 347). Este resultado señala un área que podría requerir atención y mejora en el contexto evaluado.

La complejidad intrínseca a la identificación de talentos puede tener un impacto significativo en la percepción de dominio en esta área. Como mencionan autores como Lorenzo (2003) y Malina y Bouchard (2002), la detección de talentos es un proceso multifacético que involucra factores como la maduración, el entrenamiento y la interacción entre las capacidades individuales y el contexto. Dado este contexto complejo, es comprensible que los entrenadores y entrenadoras puedan sentir una menor confianza en su capacidad para aplicar protocolos efectivos de detección y selección de talentos deportivos.

Sin embargo, es fundamental destacar que la selección de talentos no se limita simplemente a reclutar al deportista con las mejores características sin ir más allá. Según Sebastiani y Nebot (2021), los entrenadores y entrenadoras deben ser capaces de elegir a los deportistas teniendo en cuenta su nivel de habilidad y características personales, asegurándose de que se ajusten a los requisitos necesarios para participar en deportes de iniciación, siempre respetando los objetivos establecidos y dentro de los límites de seguridad.

En el contexto actual, donde los clubes deportivos dependen en gran medida de las cuotas para su supervivencia (Palmero, 2020), no pueden permitirse ser muy selectivos al admitir a deportistas en el club. Por lo tanto, el papel de "selección de talentos" no recae únicamente en la habilidad para identificar talentos, sino más bien en la capacidad de orientar adecuadamente a los interesados en el deporte sobre el nivel de equipo en el que pueden participar, teniendo en cuenta las habilidades que han demostrado y, además, en la progresión de este talento dentro de los diferentes niveles de equipos que puede haber en un club o escuela deportiva. Para ello, los protocolos de "selección de talentos" serían herramientas útiles para tener una base coherente y concreta en la toma de decisión, sea en niveles de mayor competitividad o de mayor participación.

Adicionalmente, es especialmente interesante destacar que la baja percepción de dominio en esta área está relacionada con dos factores clave: la experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar y la titulación federativa. Los resultados del presente estudio indican que una menor experiencia y una menor titulación federativa se correlacionan con una menor percepción de dominio en la detección y selección de talentos (véase Figura 109, p. 350). Esto puede estar relacionado a los preceptos según Folle et al. (2015), Janelle y Hillman (2003) y Ribeiro et al. (2021) que sostienen que el proceso puede involucrar múltiples variables y requerir una combinación de intuición, análisis y evaluación objetiva, en el cual el tiempo y la formación pueden contribuir a mejorar este proceso.

En consecuencia, la mejora en esta área podría tener un impacto significativo en el desarrollo de deportistas y en el rendimiento general de los equipos y la entidad deportiva como un todo, lo que subraya la importancia de abordar esta brecha de competencia en la formación y el desarrollo de entrenadores.

Santos y Mesquita (2010) observaron que los entrenadores y entrenadoras con mayor formación académica, como maestros de Educación Física o titulados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y aquellos con más de 10 años de experiencia, se consideraban más competentes en su trabajo en comparación con los que tenían menos formación o experiencia.

Esto sugiere que la formación y la acumulación de experiencia podrían ser cruciales para mejorar el dominio de los entrenadores y entrenadoras en las competencias profesionales y específicamente en la competencia profesional “Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos” y que la formación formal, específicamente en el contexto del voleibol y en la identificación y en el desarrollo de talentos, podría proporcionar a los entrenadores y entrenadoras un conjunto de herramientas y conocimientos para enfrentar los desafíos de esta área.

Cabe destacar que las competencias profesionales que obtuvieron una puntuación promedio inferior no necesariamente indican una falta de habilidades o conocimientos por parte de los participantes del estudio, ya que estos resultados son relativos a las puntuaciones más altas de las demás competencias profesionales. Sin embargo, estos resultados nos proporcionan una referencia sobre cuáles podrían ser las dimensiones o competencias profesionales en las que podrían ser más necesaria una intervención.

5.4 El modelo de formación actual y el perfil sociodemográfico de los entrenadores y las entrenadoras de voleibol del Estado español

Considerando el papel crucial de la formación de entrenadores y entrenadoras en el desarrollo de deportistas y equipos en edad escolar en el contexto deportivo contemporáneo (Côté et al., 2007; Horton, 2014), la discusión de este apartado se propone a evaluar las características del modelo de formación actual para entrenadores y entrenadoras de voleibol en España, examinando sus fortalezas y debilidades y poder indicar posibles áreas de mejora.

Esta sección, además, sirve para reflexionar sobre las características encontradas en el perfil del entrenador o entrenadora actual de voleibol en España, con el propósito de identificar áreas de fortalezas y áreas en las que podrían beneficiarse de una formación más específica y adaptada a sus necesidades.

Es importante tener en cuenta que esta sección se basa en los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación. Los análisis presentados aquí son el resultado de la

información recopilada durante el curso del estudio, y tienen como objetivo resaltar su relevancia en el contexto estudiado y proporcionar respuestas a los objetivos planteados.

5.4.1 El modelo de formación

Como se ha visto en el Marco Teórico del presente estudio, en España, el modelo de formación de entrenadores y entrenadoras ha experimentado cambios y evoluciones a lo largo de los años y ha realizado esfuerzos para mantenerse actualizado y alineado con las tendencias globales en la industria deportiva (Feito, 2016).

En este contexto, Moustakas et al. (2020) sugieren que, en Europa, los países han logrado cierto grado de alineación en su marco político para la formación de entrenadores deportivos. Por otro lado, Milistetd et al. (2013) observaron que, aunque los contenidos de los diferentes cursos formativos en España son diversos y adecuados para la capacitación progresiva de entrenadores en términos generales, la asignación de horas en cada nivel formativo parece no satisfacer las necesidades reales del entorno laboral. Según el autor, los modelos actuales en Europa recomiendan una carga horaria significativamente mayor en comparación con la que se aplica actualmente en España.

Asimismo, se ha podido observar que los planes formativos relacionados a las federaciones españolas no especifican la manera en que se desarrolla la formación práctica, si se incluye la supervisión de entrenadores o entrenadoras con experiencia, cuáles son las responsabilidades efectivas de los aspirantes en proceso de formación, los niveles o perfil de los equipos en que se realizan estas prácticas, ni tampoco detallan los métodos empleados para cumplir con las horas y evaluar este proceso.

Considerando las reflexiones expuestas, a continuación se enumeran las fortalezas y debilidades, así como las oportunidades dentro del sistema educativo español para la formación de entrenadores y entrenadoras de deportistas de voleibol, en el marco del deporte en edad escolar.

5.4.1.1 Fortalezas del modelo de formación

En esta sección, examinaremos las fortalezas del modelo de formación de entrenadores de voleibol en España, basándonos en los resultados de la investigación.

Inclusión en el sistema educativo: Una fortaleza clave del modelo de formación es su integración en el sistema educativo, lo que garantiza un enfoque más formal y estructurado en la preparación de entrenadores de voleibol en edad escolar. Esto fomenta

la profesionalización y la consistencia en los estándares de formación.

Regulación legal y ejercicio profesional: La existencia de leyes de regulación del ejercicio profesional en la formación de técnicos y técnicas deportivos es una ventaja significativa. Estas regulaciones aseguran que los profesionales del deporte cumplan con ciertos requisitos y competencias, elevando la calidad de su labor y la seguridad de los deportistas en edad escolar.

Contenido actualizado: El modelo de formación en España ha demostrado, a través de la promulgación de diferentes leyes y decretos a lo largo del tiempo un esfuerzo en mantener su contenido relevante y actualizado con los avances y necesidades de la sociedad en materia deportiva.

Fundamentos técnicos y tácticos: Por la naturaleza del deporte en cuestión, el modelo de formación actual brinda a los entrenadores una importante base de conocimientos técnicos y tácticos del voleibol, lo que les da herramientas para enseñar de manera efectiva los fundamentos del juego a los deportistas.

Formación integral: El modelo abarca una variedad de aspectos, como la planificación, las teorías del entrenamiento deportivo, la psicología deportiva, la nutrición y la gestión, lo que contribuye a la formación de entrenadores con una visión holística.

Incorporación de tecnología: Se integran contenidos relacionado a las herramientas tecnológicas en la formación, lo que permite a los entrenadores y entrenadoras familiarizarse con dispositivos y softwares utilizados en el análisis y mejora del rendimiento deportivo.

Enfoque práctico: Los programas formativos incluyen prácticas en el campo y la oportunidad de trabajar con equipos reales, lo que facilita la adquisición de habilidades prácticas.

Entre las debilidades del sistema educativo español para la formación de entrenadores y entrenadoras se señalan:

5.4.1.2 Debilidades del modelo de formación

En esta sección, examinaremos las debilidades del modelo de formación de entrenadores de voleibol en España, basándonos en los resultados de la investigación.

Falta de adaptación individualizada: De acuerdo con las características de los programas formativos y la normativa legal, el modelo parece carecer de oportunidades de personalización necesarias para abordar las necesidades individuales de cada entrenador o entrenadora en formación, así como de aprovechar la formación y la experiencia que cada uno pueda aportar. Esto puede dar lugar a lagunas en su preparación o incluso a la falta de interés por la formación formal.

Conexión con el entorno educativo escolar: Una de las perspectivas clave en el actual proceso de formación es la integración proactiva de los entrenadores y entrenadoras en el entorno educativo escolar. Esta iniciativa buscaría establecer puentes entre el mundo del deporte y el ámbito educativo, con el objetivo de enriquecer la experiencia de los jóvenes deportistas de manera más integral.

Limitaciones financieras: Algunos programas de formación, especialmente aquellos gestionados por el ámbito privado como es el caso de las federaciones deportivas, pueden ser costosos, lo que podría excluir a personas económicamente desfavorecidas de acceder a la educación en entrenamiento deportivo. A esta debilidad se suma el hecho de que la mayoría de los entrenadores y entrenadoras no se dedica de manera exclusiva a la modalidad, lo que les dificulta disponer de tiempo y recursos para formaciones prolongadas y que impliquen desplazamientos para fuera de sus áreas de residencia.

Falta de adaptación a diferentes niveles de deportistas: Se observa en los programas formativos un enfoque predominantemente uniforme, sin considerar los diversos perfiles y objetivos de práctica de los participantes en este deporte. Esta limitación resulta en una falta de adaptación adecuada a las diferencias de habilidad, madurez e incluso particularidades de cada sexo, entre los deportistas en edad escolar.

Falta de fundamentos didáctico-pedagógicos: Alineados con la dificultad anterior, se observa en los programas formativos el dominio de los contenidos relacionados a los fundamentos técnicos y tácticos sin contemplar, aparentemente, la preocupación por enseñar cómo se enseña.

Limitaciones en la capacitación práctica: los cursos federativos no definen si hay un sistema de tutoría de las prácticas o qué procedimientos se utilizan para cumplir con su respectiva carga de trabajo.

Período transitorio del voleibol: La modalidad de voleibol se encuentra en un período transitorio, lo que podría afectar la disponibilidad de recursos y capacitación especializada.

Fiscalización insuficiente: Aunque existen regulaciones y leyes para la formación de técnicos deportivos, puede haber una falta de efectiva fiscalización para asegurarse de que los programas cumplan con los preceptos mínimos requeridos para operar en condiciones óptimas.

Las mujeres entrenadoras: No se observan políticas claras hacia la promoción de la mujer entrenadora y el soporte a las barreras extras enfrentadas en esta carrera en este deporte.

La identificación de áreas de mejora es fundamental, pero también es importante considerar las oportunidades que el actual modelo de formación para entrenadores de voleibol en edad escolar en España ofrece. Estas oportunidades se destacan a continuación.

5.4.1.3 Oportunidades del modelo de formación

En esta sección, examinaremos las oportunidades del modelo de formación de entrenadores de voleibol en España, basándonos en los resultados de la investigación.

Expansión de la modalidad de voleibol: A medida que la modalidad de voleibol en edad escolar evoluciona y crece, se abren oportunidades para desarrollar enfoques innovadores de formación y participar en la creación de estándares para la disciplina.

Alta demanda de profesionales del deporte especialista en voleibol: A raíz de la expansión de la modalidad por la creciente participación de jóvenes ha generado una alta demanda de entrenadores y entrenadoras para este deporte, especialmente en el ámbito escolar. Esto brinda oportunidades para que los entrenadores y entrenadoras en formación encuentren empleo y contribuyan al desarrollo de futuros practicantes.

Integración de tecnología: La tecnología en el deporte sigue evolucionando, lo que

ofrece oportunidades para que los entrenadores en formación se familiaricen con herramientas de análisis, así como con métodos de enseñanza, comunicación y formación más avanzados.

Interés en la formación continuada: Dado el perfil de alta formación académica y federativa de los entrenadores y entrenadoras, se evidencia un cierto interés por la formación y el desarrollo profesional. Este perfil constituye una ventaja que puede ser aprovechada en las estrategias de capacitación para este grupo.

Modelo híbrido de formación: El avance tecnológico permite la implementación de un modelo híbrido de formación que combine elementos virtuales y presenciales. Esto puede mejorar la accesibilidad y flexibilidad de la formación, permitiendo a los profesionales en formación aprender en diversos contextos.

Mujer y deporte: En España, el voleibol es un deporte mayoritariamente practicado por niñas y mujeres. La discusión en torno al abordaje y el impulso de la entrenadora mujer y del deporte femenino en su conjunto está en constante crecimiento, ofreciendo una fuente rica de reflexiones y buenas prácticas.

Aprovechar estas oportunidades y abordar las áreas de mejora contribuye a que el modelo de formación evolucione hacia una formación más completa, relevante y efectiva para los futuros entrenadores de voleibol en edad escolar.

5.4.2 El perfil sociodemográfico

En esta sección se valoran los resultados de la investigación referentes al perfil sociodemográfico de entrenadores y entrenadoras ofreciendo una visión global de dicho perfil.

Con respecto a las características generales, se puede inferir que la mayoría de los participantes se encuentran en la etapa de adultos jóvenes (Figura 72, p. 236) y que la mayoría son hombres (Figura 71, p. 235). Esta razón existe en prácticamente todas las comunidades autónomas que participaron en el estudio, con excepción de Galicia, donde a proporción es equitativa en 50% para cada sexo (Figura 74, p. 239).

Al tener buen volumen de entrenadores y entrenadoras esta franja de edad sugiere una tendencia hacia la renovación en la plantilla de estos profesionales. Sin embargo, también se observa que todavía existe una marcada presencia entrenadores hombres en

este campo, a pesar de que la mayoría de los practicantes de la modalidad son niñas y mujeres, y a pesar del crecimiento de las titulaciones de entrenadoras en los últimos años (Consejo Superior de Deportes, 2022).

Es importante destacar que a pesar de que el 80% de las licencias federativas y escolares en voleibol pertenecen al sexo femenino (RFEVB, 2019b, 2019c), esta proporción no se refleja en la población de entrenadores y entrenadoras. En la actualidad, la probabilidad de que los practicantes del sexo masculino se conviertan en entrenadores es aproximadamente 5 veces mayor que la de las practicantes del sexo femenino (Tabla 101).

Tabla 101

Proporción de entrenadoras y entrenadores en comparación al número de licencias federativas de jugadores y jugadoras

	Entrenadoras	Jugadoras	Entrenadores	Jugadores
Número de licencias	2192	27614	2935	7495
Probabilidad	8%		39%	

Nota:

a. Las proporciones presentadas en la tabla se calculan dividiendo el número de licencias en cada categoría por el total de licencias correspondientes a esa misma categoría. Prueba estadística utilizada: Chi-cuadrado con exacta de Fisher. $X^2=3000,4$, $p<0,005$.

b. Datos de la temporada 2018/2019

Estos resultados podrían indicar una cierta tendencia en la elección de la carrera y roles en el ámbito del voleibol, lo cual podría tener implicaciones para la diversidad de género en el entrenamiento deportivo en edad escolar. Esto sugiere la existencia de desafíos y barreras que deben abordarse para fomentar una mayor participación de mujeres en roles de entrenadoras en el voleibol.

Estos resultados son similares a los de Azurmendi (2016) y Solanas et al.(2022) donde las entrenadoras entrevistadas, sienten que tienen menos oportunidades para acceder a roles de entrenadora en comparación con los hombres, incluso en deportes donde hay un alto número proporcional de deportistas femeninas como el patinaje artístico, el voleibol y la gimnasia. Las entrenadoras entrevistadas en los mencionados estudios perciben que se les limita a entrenar a niños y niñas iniciantes o a categorías femeninas de nivel inferior, y que las oportunidades para que las mujeres entrenen en deportes masculinos son casi inexistentes.

En conjunto, estos resultados señalan a una asimetría en la distribución de roles y licencias en el contexto del voleibol. Las diferencias en las probabilidades pueden tener implicaciones sobre la participación de género en diferentes roles del deporte y pueden fomentar la reflexión sobre la equidad de género y las oportunidades en el ámbito del voleibol y el entrenamiento.

Es importante notar que en el rango de edades de los participantes del estudio entre 18 y 21 años, se observa una predominancia de mujeres (Figura 73, p. 236). Sería relevante investigar si esta tendencia persiste a lo largo del tiempo y si se logra alcanzar la paridad de género en este deporte, o si, por el contrario, se evidencia una disminución de la participación femenina a medida que transcurre el tiempo.

Los participantes del estudio provienen de diversas comunidades autónomas con distintos índices de rendimiento, pero en su mayoría de Cataluña y Madrid (Tabla 8, p. 237). Es importante recordar que ambas comunidades autónomas integran el grupo 2 de rendimiento, denominado “Poco eficiente”, dado que los resultados obtenidos en el Campeonato de España, temporada 2018/2019, por estas dos localidades fueron proporcionalmente inferior si se compara con el número de licencias de deportistas que poseen, en contraste con otras comunidades autónomas que cuentan con menor número de practicantes y obtienen resultados proporcionales en la competición.

En lo que respecta a la experiencia, es importante destacar que los entrenadores y entrenadoras cuentan con una amplia experiencia en la modalidad de voleibol en sus diferentes roles (deportista, árbitro/a, entrenador/a, director/a, entre otros), que en promedio se extiende unos 17 años. Más de la mitad de este tiempo, alrededor de 10 años, ha estado o es dedicado específicamente al rol de entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar. Esta extensa experiencia en la modalidad de voleibol subraya el compromiso y la dedicación de los entrenadores y entrenadoras en este deporte. Además, el hecho de que tengan este promedio de 10 años de experiencia específica en el voleibol en edad escolar refleja un lado positivo por su interés en el desarrollo de jóvenes deportistas en esta etapa de su formación deportiva.

En el análisis de los resultados de este estudio, se encontró que la experiencia general con la modalidad y el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar están asociados con un mayor dominio en la mayoría de las dimensiones del estudio (consultar Figura 95, p. 291). Esto sugiere que la experiencia en el área del

voleibol ya sea como entrenador o entrenadora, directivo o directiva, árbitro o árbitra, entre otros, tiene un impacto positivo en la adquisición de habilidades y competencias relacionadas con la práctica deportiva y la gestión de equipos.

Por otro lado, es notable que la mayoría de los participantes se dedique parcialmente a la labor de entrenador o entrenadora de voleibol y deban combinarlo con otras responsabilidades profesionales (véase Figura 75, p. 239). Esta dualidad podría tener implicaciones para la disponibilidad de tiempo y recursos que pueden dedicar al entrenamiento y la formación continuada. Es posible que esta situación pueda influir en la calidad y cantidad de la atención que pueden ofrecer a sus equipos y deportistas, lo que podría afectar la eficacia de la formación en el deporte en edad escolar.

En contrapartida, se observó en los resultados de este estudio que los entrenadores y entrenadoras con dedicación integral en la modalidad, presentan un índice de rendimiento similar a los con dedicación parcial (véase Tabla 11, p. 240). Esto sugiere que, a pesar de las limitaciones de tiempo y recursos que enfrentan aquellos con otras responsabilidades profesionales, aún pueden lograr un buen desempeño en la formación de jóvenes deportistas en el voleibol en edad escolar para este tipo de competición. Sin embargo, es importante considerar que otras variables pueden estar influenciando estos resultados y que podría variar en función de factores individuales, como la capacidad de gestión del tiempo y el nivel de compromiso personal de cada entrenador o entrenadora.

Es importante tener en cuenta que este índice de rendimiento se limita a la comparación entre los equipos deportivos participantes de este torneo. Sin embargo, también es crucial evaluar si los resultados del desempeño global de estos deportistas, en todas las áreas que abarca el deporte en edad escolar, cumplen con las expectativas y objetivos establecidos. Ambos fenómenos podrían ser estudiados con mayor profundidad.

Con respecto a la acreditación federativa de los participantes en el estudio, es relevante destacar que la titulación más común es la de Nivel II. Además, aproximadamente un tercio más de los entrenadores y entrenadoras poseen acreditaciones de los Niveles III e Internacional (véase Tabla 16, p. 243). Estos resultados indican un nivel significativo de especialización en el voleibol. Esta tendencia sugiere que los profesionales participantes en el estudio han mostrado un interés activo en mejorar sus conocimientos y habilidades a través de la formación por esta vía.

Con relación a la formación académica, se destaca, en primer lugar, que la mayoría cuenta con títulos provenientes de áreas de fuera del ámbito de la Actividad Física, la Educación Física y el Deporte (consultar Figura 80, p. 248). La falta de formación específica en esta área, si no está cubierta por otros tipos de formación continuada, podría tener implicaciones en la calidad y efectividad del entrenamiento, limitando la capacidad de los entrenadores y entrenadoras para diseñar programas de entrenamiento efectivos, aplicar enfoques pedagógicos adecuados y comprender plenamente las necesidades específicas de los deportistas en etapa de desarrollo.

En segundo lugar, es interesante notar que la mayoría de los participantes cuenten con un título universitario, y que incluso la mitad de estos haya avanzado en sus estudios al obtener un posgrado (véase Tabla 19, p. 247). Estos datos sugieren un compromiso con la educación continua y un esfuerzo por mejorar sus habilidades y conocimientos de forma general. Entre los entrenadores y entrenadoras que poseen este nivel educativo, se observó que prevalecen los con títulos relacionados con la Actividad Física, la Educación Física y el Deporte. Este predominio puede indicar una cierta coherencia en la formación y la especialización de los entrenadores y entrenadoras que eligen centrarse en el ámbito deportivo. Según se observa en los programas formativos de estas titulaciones, estos profesionales pueden estar mejor preparados para abordar los aspectos pedagógicos y metodológicos y también educacionales, además para la comprensión de la salud y el bienestar integral de los jóvenes deportistas necesarios para el entrenamiento efectivo en el voleibol en edad escolar.

En términos de comparación por sexo, se observa que los entrenadores hombres tienen más tiempo de experiencia con el voleibol en edad escolar (Tabla 14, p. 241), poseen acreditaciones federativas más elevadas (Figura 77, p. 243) y trabajan con equipos más experimentados en comparación a las entrenadoras (Figura 78, p. 245).

Por otro lado, no se encontraron diferencias estadísticas de magnitud significativa entre hombres y mujeres en cuanto al tiempo de experiencia general en la modalidad, el ámbito de formación académica o el índice de rendimiento. Este resultado es un paso positivo hacia la igualdad de género en este campo y pueden contribuir a la eliminación de estereotipos y prejuicios de género y fomentar un ambiente más inclusivo y equitativo en el deporte. No obstante, esto también plantea una serie de puntos de discusión y reflexión, entre ellos: la falta de diferencias significativas en el tiempo de experiencia

general, en los niveles educativos y en los índices de rendimiento podrían sugerir que, a lo largo de sus carreras, hombres y mujeres han tenido oportunidades similares para adquirir experiencia en la modalidad. Esto es un signo positivo en términos de equidad. Sin embargo, es importante profundizar en por qué tienen dificultades de acceder a niveles más altos de la carrera de entrenador o entrenadora. Estos resultados también indican que las diferencias de género no son indicativas de las capacidades individuales. Es fundamental reconocer que el rendimiento y la competencia de un entrenador o entrenadora dependen en última instancia de su habilidad, conocimientos y experiencia, independientemente de su género.

En los estudios de Azurmendi (2016) y Hinojosa-Alcalde et al. (2017) encontraron un perfil similar en sus estudios. Los resultados obtenidos señalan que, aunque hombres y mujeres tienen un nivel académico parecido, existe una disparidad en lo que respecta al nivel de titulación deportiva y posiciones más altas.

Estos hallazgos también coinciden con los datos proporcionados por Reade et al. (2009) que concluye que la mayoría de las entrenadoras se dedican a entrenar a deportistas en categorías inferiores, que se dedican por involucrar la educación y el cuidado de menores.

Según Cunningham y Sagas (2003) las mujeres tienden a tener aspiraciones más bajas y una menor intención de seguir avanzando en sus carreras como entrenadoras. Sin embargo, Azurmendi (2016) contrarresta argumentando que este fenómeno podría interpretarse como una estrategia de defensa inconsciente adoptada por algunas de estas mujeres para lidiar con la disonancia cognitiva que experimentan al darse cuenta que enfrentan restricciones para avanzar a niveles superiores debido a razones que están más allá de su control.

La observación de estas diferencias entre entrenadores y entrenadoras en el contexto del voleibol plantea varias cuestiones interesantes. Si bien estas cuestiones no forman parte de los objetivos del estudio y, por lo tanto, la metodología empleada no permite responder a todas ellas, podrían servir como punto de partida para futuras reflexiones y debates, así como para investigaciones más profundas sobre las posibles razones detrás de estas diferencias y sus implicaciones en la calidad de la formación y el rendimiento de los equipos. Unas de las cuestiones son, ¿las mujeres enfrentan barreras para acceder a puestos de entrenamiento? ¿Se les da igualdad de oportunidades?

El estudio de Azurmendi (2016) concluyó que las entrenadoras reconocen la presencia de obstáculos socioculturales, organizativos y personales que dificultan su ingreso y continuidad en estas posiciones. Un ejemplo de esto es que las mujeres han interrumpido su desempeño en el rol de entrenadora en mayor medida que los hombres debido a responsabilidades familiares. Además, Pfister (2013) observa que en las organizaciones deportivas prevalece la idea de que las mujeres pueden tener otras prioridades, como las responsabilidades familiares, lo que representa un obstáculo para su avance hacia niveles superiores. Solanas et al. (2022) también destacan algunas barreras que enfrentan las mujeres en puestos de entrenamiento debido a su minoría en la profesión, la preferencia hacia los hombres en la contratación, la presión de múltiples responsabilidades y roles, la falta de confianza y seguridad en su posición, la discriminación de género y desafíos en la gestión del equilibrio entre el trabajo y la vida personal, entre otros factores.

Además, se cuestiona, ¿Las expectativas sociales dictan que los hombres son mejores entrenadores en deportes? ¿Esto lleva a que las mujeres reciban menos oportunidades de ser entrenadora? ¿Las mujeres enfrentan limitaciones en este sentido? ¿Las organizaciones deportivas brindan suficiente apoyo y recursos a las entrenadoras para que puedan avanzar en sus carreras?

En el ámbito deportivo, se tiende a considerar que el deporte practicado por hombres superior al practicado por mujeres, basándose en estereotipos sobre su destreza motriz y liderazgo inferior (Norman, 2010). Esta percepción persiste en el paso de estas mujeres al rol de entrenadoras, donde se asume que los hombres están automáticamente capacitados para el rol, mientras que las mujeres deben demostrar constantemente sus habilidades, especialmente si desean entrenar a hombres (Solanas et al., 2022). Además, Azurmendi (2016) argumenta que la falta de recursos en el deporte femenino empieza cuando son deportistas y sigue la misma línea cuando se transforman en entrenadoras.

En general, los resultados de esta investigación ofrecen una oportunidad para reflexionar sobre la igualdad de género en el deporte y considerar cómo se pueden superar las barreras y desafíos que enfrentan las entrenadoras para garantizar un campo profesional nivelado y una formación de alta calidad para todos los deportistas, independientemente de su género, sin embargo serían necesarios estudios en más profundidad para entender mejor las causas y los efectos de esta disparidad.

En consecuencia, es crucial que las organizaciones deportivas tomen conciencia de estas cuestiones y adopten medidas para fomentar la igualdad entre mujeres y hombres en sus estructuras. Esto no solo beneficiaría a las mujeres entrenadoras y a la diversidad de género en el deporte, sino que también podría contribuir a mejorar la calidad de la formación y el rendimiento de los equipos, al aprovechar al máximo el talento y la experiencia de todos los profesionales involucrados.

En resumen, en términos generales, el perfil de los entrenadores y entrenadoras de voleibol en España presenta aspectos bastante positivos, pero también se destacan algunos aspectos negativos. Entre los puntos fuertes, se destaca su elevada formación académica y federativa, así como su elevada experiencia en la modalidad, con la presencia de profesionales de diversas edades.

Sin embargo, también se observan desafíos y desequilibrios en el perfil de estos entrenadores. Uno de los aspectos negativos identificados es la disparidad en cuanto a la cantidad de hombres y mujeres involucrados en esta actividad. Además, se señala que la formación académica mayoritaria de estos profesionales se encuentra fuera del ámbito de la Actividad Física, Educación Física y el Deporte. Otro aspecto preocupante es la dedicación parcial como entrenador o entrenadora en este deporte, muy seguramente causada por la falta de profesionalización en este sector, en esta modalidad.

5.5 Las principales necesidades formativas de los entrenadores y las entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar

Esta sección, se establece un vínculo entre la teoría y la práctica, al comparar lo que los entrenadores y entrenadoras consideran importante, con lo que saben. Esto proporciona una base fundamental para impulsar una formación más efectiva, relevante y valiosa para todos los involucrados. Estas reflexiones pueden ser de utilidad para los responsables de la gestión del club al tomar decisiones sobre qué áreas enfocar sus esfuerzos y recursos de desarrollo profesional. Además, es interesante analizar cómo se distribuyen las respuestas en cada dimensión y cómo las características sociodemográficas influyen en la percepción de la importancia de cada dimensión.

Las estrategias utilizadas para identificar las posibles necesidades formativas de entrenadores y entrenadoras que trabajan en el deporte escolar se basaron en tres enfoques principales: La validación y autoevaluación de las competencias profesionales, el análisis

de diferencia entre las dos valoraciones y la opinión de los participantes. Estas estrategias se discuten a continuación.

5.5.1 Validación y autoevaluación de las competencias profesionales

En esta estrategia, se consideraron las competencias profesionales que recibieron las calificaciones más altas en términos de importancia, así como aquellas que obtuvieron calificaciones más bajas en relación con el nivel de dominio percibido, como se expuso anteriormente. Estos valores, por sí solos, pueden indicar las áreas en las que los entrenadores y entrenadoras pueden desear más formación en función de la importancia atribuida y las áreas que pueden requerir formación debido a la percepción de un dominio insuficiente. Sin embargo, no determinan necesariamente en qué áreas específicas se debe enfocar la formación de manera estratégica. Esto puede depender de factores contextuales. A pesar de ello, estos datos pueden servir de guía para la toma de decisiones de aquellos responsables de diseñar programas de formación.

De manera global, todas las dimensiones y competencias profesionales recibieron alta importancia, pero si quisiéramos seguir una orden de prioridad, esta debería seguir los resultados del análisis general de las dimensiones competenciales, que indica, por orden de puntuación, de la importancia para cada dimensión. Seguidamente, se puede visualizar los resultados de las competencias profesionales más bien valoradas dentro de cada dimensión y también la relación de estas características sociodemográficas con cada competencia profesional. Alternativamente, se puede vislumbrar la lista unificada de competencias profesionales organizada por orden de puntuación de la más bien valorada a la peor valorada.

Para abordar las prioridades teniendo en consideración la valoración del dominio, se puede seguir un proceso similar, pero esta vez observando las tablas en los resultados desde abajo hacia arriba, donde abajo se encuentran las dimensiones y competencias profesionales con peor evaluación de dominio. Luego, se puede analizar la relación de estas con las experiencias, las formaciones y el índice de rendimiento de los participantes del estudio.

5.5.2 Análisis de la comparación entre la valoración de la importancia y la del dominio de las dimensiones competenciales

En esta estrategia, se examinaron las discrepancias entre la importancia atribuida y el nivel de dominio percibido en las dimensiones y competencias profesionales estudiadas. Al comparar estas dos evaluaciones, es posible identificar las dimensiones y competencias profesionales que presentan las mayores debilidades (mayores diferencias), lo que podría indicar áreas que necesitan una atención prioritaria. También es posible identificar las dimensiones y competencias que pueden estar mejor cubiertas en la formación actual porque presentan menores diferencias, pero que aún ofrecen oportunidades para mejorar.

Con relación a la discrepancia entre la valoración de la importancia y la valoración del dominio, aunque estas diferencias resultaron ser relativamente pequeñas, se ha identificado, en primer lugar, que la importancia es siempre valorada más alta que el dominio y, en segundo lugar, que hay una diferencia estadística entre ambas valoraciones, en todas las dimensiones y en 40 de las 42 competencias profesionales estudiadas.

Como una de las interpretaciones posibles para este patrón, en primer lugar, se considera que la tendencia a atribuir una mayor importancia que el nivel de dominio podría indicar una percepción consciente por parte de los entrenadores y entrenadoras sobre la necesidad de mejorar ciertas competencias. A pesar de considerar estas competencias como relevantes, reconocen que su habilidad actual en esas áreas podría no ser completamente satisfactoria. En segundo lugar, la diferencia estadística constatada entre las dos valoraciones reafirma la presencia de esta discrepancia en todas las dimensiones y en la mayoría absoluta de las competencias profesionales.

Los programas de formación podrían dirigirse específicamente a las áreas en las que se ha identificado una mayor brecha entre la importancia y el dominio.

5.5.2.1 Comparación entre importancia y dominio: dimensiones competenciales

De estos análisis se destaca que la dimensión "Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos" es la que, en general, presenta la mayor diferencia entre las dos valoraciones. Específicamente, esta dimensión ha sido considerada de relativa alta importancia (3ª posición) (ver tabla 27, p. 260), pero se percibe un nivel bajo de dominio por parte de los entrenadores y entrenadoras participantes (5ª posición) (ver tabla 55, p.

305). Por lo tanto, resulta ser la dimensión competencial de mayor debilidad e indica que debe ser el foco de atención en los programas de formación.

El estudio de Feitosa (2002) resaltó la importancia de que un profesional del área del entrenamiento deportivo posea un sólido dominio de los conocimientos teóricos y metodológicos del entrenamiento deportivo, así como un sólido dominio de los conocimientos sobre los efectos fisiológicos de la práctica de actividades deportivas.

Esta discrepancia entre la importancia atribuida y el nivel de dominio puede tener varias implicaciones. En primer lugar, indica un área crítica de debilidad, señalando un enfoque necesario para los programas formativos. Las competencias relacionadas con la gestión de sesiones de entrenamiento y partidos son esenciales para el éxito de un entrenador o entrenadora, ya que implican la planificación, organización y ejecución efectiva de las actividades prácticas. Además, la gestión estratégica durante los partidos, la adaptación de las cargas de trabajo y la evaluación de los efectos de las actividades son esenciales para optimizar la producción del equipo y la seguridad de los jugadores y jugadoras. Este resultado sugiere que existe una necesidad apremiante de mejorar las habilidades y conocimientos en esta área.

La identificación de esta dimensión como una debilidad potencial también puede tener implicaciones más amplias para la formación continuada. Los programas de formación y desarrollo profesional podrían beneficiarse de una revisión y ajuste enfocado en el dominio de estas competencias.

En contraste, la dimensión "Enseñanza de la modalidad" destaca como una de las de menor preocupación, ya que exhibe una dinámica opuesta con relación a la comparación entre las dos valoraciones. Esta dimensión ocupa una posición relativamente baja en términos de importancia (6ª posición) (ver tabla 27, p. 260), pero se muestra con un nivel de dominio relativamente alto (3º posición) (ver tabla 55, p. 305). Esta combinación se traduce en la menor discrepancia entre las dos valoraciones en comparación con otras dimensiones.

La percepción de que esta dimensión posee un alto dominio es alentadora, ya que sugiere que los entrenadores y entrenadoras tienen una competencia sólida en la enseñanza de la modalidad deportiva. Este resultado puede tener implicaciones positivas en la formación de deportistas, ya que los profesionales se sienten preparados para impartir conocimientos y habilidades de manera efectiva.

La menor importancia relativa atribuida a esta dimensión podría estar relacionada con varios factores. Por ejemplo, en ciertos contextos deportivos, la prioridad podría centrarse más en otros aspectos, como la planificación de entrenamientos o la gestión de sesiones de juego. Aunque la enseñanza de la modalidad puede no ser considerada la dimensión más importante, su buen dominio sugiere que los entrenadores y entrenadoras sienten que tienen la capacidad de transmitir conocimientos y habilidades a los deportistas de manera competente.

Un patrón similar se observa con la dimensión "Formación continuada". Se presenta en la retaguardia en la 6ª posición con relación al dominio (ver tabla 55, p. 305), y también ocupa la retaguardia de la lista en términos de importancia, ocupando la 5ª posición (ver tabla 55, p. 305).

Diversos autores como Egerland, (2010), Milistetd et al. (2021), Moreno (2009), Perrenoud (2014) y Sebastiani (2007) señalan en sus estudios, la importancia de integrar competencias profesionales relacionadas a esta dimensión a la labor del educador o entrenador deportivo.

Sin embargo, aunque esta dimensión no sea percibida como central por los participantes del estudio, los profesionales demuestran un cierto grado de competencia en ellas. Esto podría indicar que están dispuestos a asumir diferentes responsabilidades según las necesidades de su trabajo. Por otro lado, es posible que esta dimensión haya sido subestimada en términos de importancia debido a una falta de reconocimiento de su verdadero impacto en el desarrollo de su profesión. Sin embargo, este hallazgo también tiene implicaciones para la planificación de programas de formación, aunque no sean prioritarios, aún pueden ser beneficioso para el desarrollo profesional de los entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar.

5.5.2.2 Comparación entre importancia y dominio: competencias profesionales

En términos absolutos del análisis individual de cada competencia profesional, las que presentaron mayor discrepancia en la comparación entre las dos valoraciones fueron "Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva" y "Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos". La primera competencia integra la 7ª posición (cuartil 1) en términos de importancia (Figura 91, p. 286), pero ocupa la 38ª posición en el último cuartil (cuartil 4) en términos de dominio por parte de los participantes del estudio (Figura 108, p. 347). La segunda competencia

profesional destacada ocupa la 12ª posición (cuartil 2) en relación con la importancia (Figura 92, p. 287) y la 35ª posición (cuartil 4) con relación al dominio (Figura 108, p. 347).

Estas dos competencias profesionales podrían ser el centro de atención en el caso de un supuesto programa de formación.

La valoración de la importancia competencia profesional “Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva” no estuvo relacionada de manera estadística con ninguna característica sociodemográfica estudiada. Esto podría sugerir que esta competencia es vista de manera similar entre diferentes grupos sociodemográficos y podría ser un aspecto de acuerdo en la comunidad de entrenadores y entrenadoras.

En la valoración del dominio, se ha observado que entrenadores y entrenadoras que cuentan con estudios universitarios en el ámbito de la Actividad Física, Educación Física y Deporte presentan mejor dominio que aquellos con titulación en otros ámbitos (consultar Figura 109 p. 350).

El hecho de que los entrenadores con formación universitaria en Ciencias de la Actividad Física, Educación Física y Deporte exhiban un mayor dominio en esta competencia señala la influencia positiva de estas formaciones en este campo. Al analizar los planes de estudios de estas formaciones, se puede inferir que la formación específica en áreas relacionadas con la actividad física y el deporte puede contribuir al desarrollo de habilidades especializadas, como la adaptación de cargas después de una lesión, por ejemplo. Campos-Izquierdo y Martín-Acero (2016) al compararen la percepción de competencias profesionales entre Graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte con las de otras titulaciones de profesionales del deporte descubrió que los primeros valoran más a todas las competencias profesionales específicas estudiadas para un adecuado y eficiente desempeño profesional en cualquiera de las ocupaciones o funciones laborales de la Actividad Física, Educación Física y Deporte.

Estos resultados también sugieren que los programas de formación y desarrollo profesional deberían enfocarse en brindar a los profesionales las habilidades necesarias para enfrentar situaciones específicas como esta.

En el contexto de la competencia profesional "Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos", se ha observado una asociación

negativa con el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar. Esto implica que a medida que aumenta la experiencia en este ámbito, se atribuye menos importancia a esta competencia. No obstante, es importante destacar que esta relación exhibe una magnitud débil, lo que significa que, aunque existe una asociación, esta no explica de manera sustancial este resultado (consultar Figura 109 p. 350).

La asociación negativa entre el tiempo de experiencia en el ámbito del voleibol escolar y la importancia atribuida a la competencia de primeros auxilios podría deberse a que los entrenadores y entrenadoras más experimentados confían en sus habilidades y experiencia acumulada para gestionar situaciones de lesiones. Sin embargo, esto no descarta la importancia de esta competencia, especialmente en situaciones donde la seguridad y el bienestar de los deportistas menores de edad están en juego.

Los entrenadores y entrenadoras con formación en el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física, Educación Física y Deporte perciben que dominan más esta competencia en comparación con aquellos con formaciones en otros campos (Figura 109 p. 350). Sin embargo, es esencial considerar que el efecto de esta relación es de magnitud débil, en consecuencia, se debe interpretar estos resultados con precaución y reservas.

Por otro lado, la relación entre la formación en el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física, Educación Física y Deporte y el dominio percibido de la competencia sugiere que este tipo de formación sea en ciclos de formación profesional o estudios universitarios, puede influir de alguna manera en la percepción de los entrenadores y entrenadoras sobre su capacidad para prestar primeros auxilios. Aunque la magnitud de esta relación es débil, sugiere que la formación en áreas específicas puede contribuir al desarrollo de habilidades clave relacionadas con la seguridad y la salud de los deportistas.

En comparación con otros profesionales que no cuentan con la formación académica en este ámbito, los profesionales formados en estas áreas pueden tener muchas ventajas en términos de conocimientos, habilidades y competencias para desempeñarse específicamente en el ámbito deportivo. Sin embargo, en defensa de los profesionales con estudios en otros ámbitos, es importante tener en cuenta que también han desarrollado competencias profesionales transversales en sus formaciones. Según Boned et al. (2004) las 10 competencias genéricas más bien valoradas en el mercado de trabajo del ámbito de entrenamiento deportivo incluyen la responsabilidad, capacidad para tomar decisiones, iniciativa, capacidad de planificación, confianza en uno mismo, capacidad de escucha,

capacidad de autocrítica, capacidad para integrar conocimiento, identificación con el proyecto o tarea y la automotivación.

En el lado opuesto se encuentran las competencias profesionales “Enseñar el reglamento oficial de la modalidad” y “Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol”, como las competencias profesionales de mayor oportunidad, es decir, tuvieron las valoraciones de ambas las escalas de manera similar, presentando ninguna o poca diferencia entre la importancia y el dominio. En efecto, fueron las dos únicas competencias profesionales que no presentaron diferencia estadística entre la valoración de la importancia y la valoración del dominio.

La competencia profesional de "Enseñar el reglamento oficial de la modalidad" se sitúa en la 27ª posición (cuartil 3) en cuanto a su importancia percibida (Figura 93, p. 288), mientras que ocupa la 3ª posición (cuartil 1) en términos de dominio (Figura 105, p. 344). Estos resultados indican que los entrenadores y entrenadoras participantes presentan un alto nivel de dominio en esta competencia, a pesar de considerarla relativamente menos importante en comparación con otras competencias.

La baja importancia percibida de esta competencia podría deberse a una percepción de que otros aspectos del entrenamiento y desarrollo de los deportistas son más prioritarios. Es posible que los profesionales del deporte consideren que el conocimiento del reglamento, aunque esencial, puede ser complementario en relación con habilidades técnicas y tácticas más prominentes. Sin embargo, como ya discutido anteriormente, esta competencia podría englobar más que saber la normativa, sino sacarle provecho en pro de la enseñanza de valores como respecto a los árbitros, contrincantes y el juego limpio (*fair-play*) (Buceta, 2004; González-Arévalo, 2004; Sebastián-Solanes, 2015).

Por otro lado, el alto dominio demostrado en la enseñanza del reglamento oficial podría reflejar una capacitación adecuada en este aspecto. En efecto, aunque de magnitud débil, por lo que se ha de leer este resultado con cautela, existe una asociación positiva tanto entre el tiempo de experiencia en la modalidad en general como el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar y el dominio de esta competencia profesional (Figura 109 p. 350). Con seguridad estos entrenadores y entrenadoras fueron o son deportistas y ya tienen muy adquirida una sólida comprensión

de las normativas y reglas del voleibol, lo que les permite transmitir este conocimiento a sus deportistas.

La competencia profesional de "Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol" se posiciona en la última posición en el listado de competencias profesionales con relación a la valoración de la importancia (cuartil 4) (Figura 94, p. 289), y en la penúltima posición (cuartil 4) en cuanto al dominio percibido (Figura 108, p. 347).

Como se ha discutido anteriormente, la baja valoración de la importancia sugiere que los entrenadores y entrenadoras no consideran esta competencia como fundamental en la enseñanza del voleibol. Esto puede reflejar una falta de percepción sobre cómo las tecnologías de la información y la comunicación pueden impactar positivamente en la formación y el rendimiento de los deportistas (Fava et al., 2020). Además, el bajo dominio percibido en esta competencia podría indicar que los profesionales pueden no estar lo suficientemente capacitados en el uso efectivo de las TIC's para mejorar la enseñanza del voleibol. Esto podría deberse a una falta de formación específica en el uso de estas herramientas en el contexto deportivo.

No obstante se observa en los resultados de este estudio que existe una asociación positiva entre tres características sociodemográficas y la importancia de esta competencia profesional: el índice de rendimiento, el tiempo de experiencia general en la modalidad y el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar (Figura 97, p. 302). Aunque esta asociación es de magnitud débil, y, por lo tanto, se ha tener cautela con la interpretación de estos resultados, puede ser un indicativo que, aunque no considerada entre las más importantes, hay perfiles de entrenadores que las consideran más importantes.

También se ha visto que el tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar puede ser un factor de protección, dado que cuanto mayor es la experiencia, mayor es el dominio en esta competencia profesional. Esta asociación es de magnitud débil, y, por lo tanto, se ha tener cautela con la interpretación de estos resultados (Figura 109 p. 350).

5.5.3 La opinión de los participantes del estudio sobre aspectos formativos

La tercera estrategia se concentró en recopilar opiniones de los participantes cuando se les preguntó sobre aspectos de la formación dirigido a este grupo de profesionales que

actúa con el deporte escolar. Estas opiniones proporcionan información adicional sobre otros aspectos que los entrenadores y entrenadoras pueden requerir en relación con su formación, como cuestiones relacionadas con el formato de la formación, el contenido, las expectativas, entre otros.

En conjunto, al tener en cuenta tanto las dimensiones como las competencias profesionales prioritarias, las discrepancias entre la importancia y el dominio percibido, además de las opiniones directas de los participantes, se obtiene una comprensión integral de las áreas que requieren atención y mejora en el proceso de formación.

Con respecto a las necesidades formativas señaladas por los participantes del estudio de la fase descriptiva (cuestionario), estas se agruparon en 3 categorías principales: ubicación, formato y contenidos, pero, en general, se destaca el deseo y una necesidad mayoritaria de mejorar su desempeño profesional y la formación del colectivo de entrenadores y entrenadoras.

En las opiniones incluidas en la categoría *Ubicación* de las actividades formativas se observan algunas reflexiones, que, a la primera vista, parecen contradictorias. Por un lado, los participantes expresan su anhelo por tener más práctica y contenidos prácticos aplicados que se utilicen en la realidad del deporte escolar, actividades las cuales requieren presencialidad. No obstante, por otro lado, reconocen que debido a su dedicación parcial a la labor de entrenador o entrenadora, también desearían contar con más cursos en línea en la actualidad.

La reivindicación por más contenido práctico encuentra respaldo en hallazgos previos obtenidos por Fajardo en (2002), donde también se recogieron testimonios similares con entrenadores y entrenadoras de voleibol de toda España.

Además, en efecto el desarrollo de la competencia profesional debe abordarse desde diferentes perspectivas teóricas y prácticas (Navío-Gámez, 2005). La demanda de incluir más contenidos prácticos se justifica a la luz del enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC) y sus principios. La EBC se ha desarrollado como respuesta a las necesidades detectadas en el contexto educativo y se centra en el desarrollo de habilidades y conocimientos prácticos que son aplicables en situaciones reales (Mulder et al., 2008; Organización Internacional del Trabajo, 2020; Sebastiani et al., 2009). Sin embargo, la persistencia de la reivindicación por más situaciones prácticas en las actividades

formativas a lo de todos estos años sugiere la necesidad de revisar esta cuestión con más profundidad.

También se puede interpretar esta dualidad entre aquellos que desean más formaciones prácticas que necesariamente involucra la presencialidad y aquellos que solicitan cursos en línea para ampliar la oferta y evitar la necesidad de desplazarse como aspectos complementarios en lugar de excluyentes. Se deberían considerar nuevas estrategias para los cursos de formación, tanto en términos de forma como de contenido. Como se discute más adelante, el uso de las tecnologías es una oportunidad para ello.

Paralelamente, algunos entrenadores y entrenadoras se sienten afectados por la centralización de algunas formaciones destacadas que se ofrezcan con más frecuencia en algunas comunidades autónomas en comparación con otras, posiblemente en función de la demanda. También han sugerido soluciones como que los clubes podrían ocuparse de las formaciones. Según Palmero (2020), esta podría ser una solución viable ya que señala que es una de las funciones del director deportivo dentro de la entidad deportiva.

En las sugerencias orientadas al *Formato*, se han identificado 3 subcategorías: *Obligatoriedad en la formación continuada*, *Formación práctica y con prácticas*, *Distribución de la carga horaria*, *la exigencia y la especificidad en la formación*.

En referencia a la obligatoriedad de los cursos de formación continuada, los datos presentados en la Tabla 100 de la página 372, revelan que en general, el colectivo de participantes en este estudio reconoce el deseo de que esta formación sea obligatoria. Este hallazgo sugiere una tendencia hacia la valoración positiva de la formación continua y su impacto en la calidad del desempeño profesional en el campo estudiado. Moreno (2009) enfatiza que la formación inicial de entrenadores de voleibol se volverá obsoleta rápidamente si no se continúa con la formación permanente. La autora no opina sobre la obligatoriedad, pero reconoce la importancia de la formación continuada y el aprendizaje a lo largo de su carrera profesional.

Sin embargo, aunque la mayoría se inclina hacia la obligatoriedad de los cursos de formación continuada, existen opiniones divergentes dentro de este colectivo. Algunos entrenadores admiten que, al ser entrenador o entrenadora como un pasatiempo y no profesionales en el área, no ven en esta necesidad e incluso menos la obligatoriedad en su formación continuada, según relata el Entren. 170:

Con respecto a la pregunta anterior, me parece que sí que sería interesante la propuesta [refiriéndose a la pregunta ¿deberían existir cursos de actualización a los que fuesen obligatorios asistir periódicamente?], pero más de cara a entrenadores que tienen dedicación exclusiva, no como en mi caso que el voleibol es como un ‘hobby’, porque mi trabajo es otro.

No obstante, esta argumentación sugiere que la preparación y las herramientas necesarias para lidiar con las situaciones en una modalidad o actividad pueden variar según el nivel de compromiso y dedicación de las personas. Aquellos que la consideran una afición no necesitarían tanta preparación como aquellos que la practican de manera profesional o exclusiva. Sin embargo, esta percepción puede ser errónea, ya que el trato con poblaciones sensibles exige una coherencia teórica y práctica, independientemente del grado de dedicación. La preparación adecuada y la comprensión profunda de la actividad son esenciales para proporcionar un servicio de calidad y respetuoso hacia todas las personas involucradas (Serpa, 2003). Aunque la afirmación expresada por este entrenador o entrenadora representa una minoría, revela que hay corrientes de profesionales con esta aspiración, según se deja entrever en la afirmación del Entren. 98. “[la formación continuada] Debe incentivarse de forma voluntaria porque no es un trabajo casi todos los entrenadores nos dedicamos a ello por afición”.

En cuanto a la categoría *Distribución de la carga horaria, la exigencia y la especificidad en la formación*, se observó una variedad de opiniones, como se detalla en la Figura 118 (p. 370). Estas opiniones giran en torno a la necesidad de equilibrar la carga horaria y profundizar en ciertos temas, así como ser más exigentes con la formación en algunas titulaciones y los requisitos de accesos a otras. Estos resultados son consistentes con los hallazgos del estudio de Fajardo (2002), donde se entrevistaron entrenadores y entrenadoras de voleibol de nivel nacional (Nivel III) y expresaron la necesidad de reajustar ciertos contenidos y requisitos de acceso a los cursos que dan acceso a títulos federativos.

En relación con la categoría de *Contenidos* requeridos, que deberían diferenciarse de los incluidos en las competencias profesionales estudiadas, se han identificado diversas temáticas relevantes mencionadas por los participantes. Estas temáticas incluyen: capacitación específica en la iniciación al voleibol en edad escolar, nutrición deportiva, resolución de conflictos y comunicación efectiva con jóvenes en edad escolar,

modulación de la voz para trabajar en grupo, técnicas de primeros auxilios ante lesiones (vendajes) y prevención de lesiones, así como la utilización de recursos materiales.

Además, es importante destacar que, a pesar de que el tema de utilizar metodologías más activas y apropiadas para la edad de los practicantes ya estaba contemplado entre las competencias profesionales estudiadas, es significativo que haya sido mencionado de manera reiterada entre las necesidades que tienen los entrenadores y entrenadoras para su formación. Esto sugiere que existe una demanda clara por parte de los entrenadores y entrenadoras de adquirir conocimientos y habilidades adicionales en estas áreas específicas.

5.6 Directrices para mejorar la formación de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar, basadas en las necesidades identificadas

La formación de entrenadores y entrenadoras es un elemento esencial para garantizar un desarrollo deportivo efectivo y positivo en el ámbito escolar, y su importancia radica en la influencia directa que estos profesionales ejercen sobre los jóvenes practicantes en sus etapas formativas. En el presente apartado, se abordan directrices para orientar aspectos de la formación de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar. Han sido elaboradas con base en las necesidades identificadas a lo largo de este estudio, donde se ha explorado la percepción y las demandas de profesionales dedicados al entrenamiento deportivo de voleibol.

Las directrices presentadas en este apartado tienen como objetivo orientar la planificación y desarrollo de programas de formación continuada que se adapten a estas necesidades, contribuyendo así a la profesionalización y al mejor desempeño de los entrenadores y entrenadoras en el contexto del voleibol en edad escolar.

El apartado se distingue en dos bloques, uno que versa sobre la identificación de las necesidades más prioritarias y otro con líneas generales sobre como incidir en las áreas de mejora.

5.6.1 Identificación de necesidades prioritarias

En esta sección, se resumen las principales necesidades identificadas en el desarrollo del estudio y se destacan las áreas clave que requieren atención y desarrollo.

A partir del extracto de la información tomada de la Figura 116 (p. 367) y Figura 117, p. 368, se ha generado la Figura 122 mostrada a continuación. Esta figura presenta un análisis adicional de las evaluaciones realizadas sobre las competencias profesionales,

ya que agrupa las dimensiones y competencias profesionales con mayores potencialidades de hacer parte de un programa de formación. Estas son dimensiones y competencias que se destacaron ya sea por ser consideradas las más importantes, tener un dominio percibido bajo o una mayor diferencia entre ambas valoraciones.

A la vez, esta figura señala las características sociodemográficas que causan el efecto “protector”, ya que son aquellas que están asociadas con mayor dominio de las dimensiones y competencias profesionales. Sin embargo, es importante resaltar que en este estudio estas características sociodemográficas fueron analizadas de manera independiente entre sí. Esto implica que podría haber interacciones entre ellas, aunque este estudio tiene la limitación de identificarlas. A través de un análisis estadístico más profundo, podría ser posible identificar grupos de características sociodemográficas que, en conjunto, estén relacionadas con un dominio excepcional de las competencias profesionales, así como grupos que presenten mayores necesidades de formación.

Figura 122

Dimensiones y competencias profesionales identificadas con necesidades prioritarias y el perfil sociodemográfico con efecto “protector”

Dimensiones y competencias profesionales	Características sociodemográficas									
	Rendim	Exp. Gen	Exp. VbE	Acred. Fed			Amb. Form		Form. Acad	
				N2	N3	Int	EF	Otr	EF-Univ	Ot-Univ
II Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos			x		x	x				
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva		x	x						x	
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos							x		x	
III Enseñanza de la modalidad		x	x		x	x				
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol			x							
III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>			x				x		x	
V Liderazgo, comunicación y empatía										
V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte			x							
V-28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador										
V-29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad										
VI Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad		x	x	x	x	x				
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos			x	x	x	x				
VII Formación continuada		x	x			x				
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos										

A este listado de competencias profesionales, se añaden otras sugerencias aportadas por los participantes del estudio, conforme se puede visualizar en la lista a continuación:

- Capacitación específica en la iniciación al voleibol en edad escolar
- Nutrición deportiva
- Resolución de conflictos y comunicación eficiente con jóvenes en edad escolar
- Modulación de la voz para trabajar en grupo
- Técnicas de primeros auxilios ante lesiones (vendajes) y prevención de lesiones

- Utilización de los recursos materiales

Estos datos resaltan la importancia de estas competencias profesionales específicas dentro del contexto de este estudio y puede proporcionar orientación de dónde se podría enfocar los esfuerzos de mejora y capacitación para futuras estrategias de formación y desarrollo de entrenadores y entrenadoras que actúan en el deporte en edad escolar y teniendo en consideración algunas particularidades de su perfil.

5.6.2 Recomendaciones sobre las áreas de mejora

En esta sección, se presentan recomendaciones basadas en los análisis de las valoraciones de las escalas de importancia y dominio, la literatura, las reflexiones de entrenadores y entrenadoras deportivos participantes del estudio, y la investigadora. Estas recomendaciones abordan aspectos que se consideran claves para mejorar la formación de estos profesionales, tales como la personalización, la accesibilidad económica, la integración tecnológica, la organización de la formación, las acciones tutoriales y el aprendizaje entre iguales. Estas directrices no pretenden dirigirse a ninguna una esfera o público en concreto. Sirven de guía tanto para la reflexión personal de los profesionales del deporte, como para entidades deportivas, federaciones y clubes y entidades gubernamentales.

Personalización: Implementar vías formativas que permitan enfoque más individualizado, mediante rutas de aprendizaje flexibles que permitan a los entrenadores elegir módulos específicos según sus áreas de interés y necesidades.

Accesibilidad económica: Considerar programas de apoyo financiero con el fin de garantizar que la formación sea accesible para todos los aspirantes, independientemente de su situación económica.

Integración tecnológica avanzada: Continuar avanzando en la integración de tecnologías avanzadas en la formación y como herramienta de trabajo, preparando a los entrenadores para trabajar en un entorno cada vez más digitalizado.

Organización de la formación: presencialidad híbrida, incluyendo sesiones virtuales sincrónicas y asincrónicas, así como encuentros presenciales. Flexibilidad en la estructura de los bloques de contenido y la programación de encuentros específicos para situaciones de aprendizajes prácticas. Siguiendo la sugerencia de Sebastiani y Nebot (2021), en la formación se debe adoptar una perspectiva integral del deportista, evitando

el enfoque tradicional y fragmentado en contenidos técnico-tácticos, asegurando que lo aprendido tenga una aplicación directa en la práctica deportiva.

Acciones tutoriales: Considerar la implementación de un sistema de tutorías o mentorías para entrenadores y entrenadoras, especialmente durante el período de prácticas obligatorias requeridos en las titulaciones que se encuentran fuera del sistema educativo. Esto facilitaría la integración de los aprendizajes.

Colaboración interdisciplinaria y con otras modalidades: La formación en voleibol puede enriquecerse mediante la colaboración con disciplinas interdisciplinarias como la psicología, la nutrición y la educación. Además, la colaboración con profesionales de otras modalidades deportivas puede proporcionar ejemplos exitosos en términos de entrenamiento y gestión deportiva.

Aprendizaje entre iguales (*peer to peer*): Establecer una red colaborativa entre entidades deportivas y profesionales del deporte para desarrollar cursos, minicursos, talleres, compartir experiencias, buenas prácticas, entre otros recursos. Estos recursos pueden abordar aspectos técnicos y deportivos, así como cuestiones de gestión y formación de familias, entre otros temas relevantes.

Atención a las necesidades formativas identificadas: Atender a las recomendaciones sobre las necesidades formativas identificadas en este estudio sobre la identificación y valoración de las competencias profesionales de los entrenadores de voleibol en el deporte escolar.

Formación continuada obligatoria no vinculada³³: Establecer un sistema de calidad para evaluar a las entidades deportivas, entrenadores y entrenadoras en cuanto a su participación en programas de formación continua. Este sistema debe considerar no solo los cursos y *clinics* ofrecidos por las federaciones, sino también otras formas de capacitación y desarrollo profesional independientes.

Adicionalmente, los entrenadores y entrenadoras participantes del estudio hicieron otros tipos de contribuciones relacionadas con su desarrollo profesional, tales como:

³³ Un sistema de formación continuada obligatoria no vinculada, a ejemplo de que ocurre con los docentes de la educación básica, se refiere a una obligación de capacitación para entrenadores y entrenadoras que no está estrictamente ligada a cursos específicos de federaciones deportivas u otras entidades. En su lugar, este sistema reconoce diversas formas de aprendizaje continuo, como cursos, talleres, mentorías, permitiendo a los profesionales elegir cómo cumplir con los requisitos de formación y adaptar su desarrollo profesional a sus necesidades y áreas de interés.

- La valorización económica y profesionalización del colectivo
- La importancia de la concientización por el uso de la competición como un medio no un fin;
- El trato con los deportistas como educadores y, finalmente,
- La paradoja sobre que los entrenadores y entrenadoras con menos experiencia profesional son los que habitualmente trabajan con los jugadores y jugadoras más jóvenes en iniciación del deporte y por tanto, los que mayor responsabilidad tienen.

Además, se considera crucial también tener en cuenta el contexto del deporte femenino y tomar medidas proactivas y preventivas para eliminar las barreras que enfrentan las mujeres entrenadoras en este campo. Estas medidas deben abordar cuestiones de igualdad de género, discriminación, interrupciones y la posible salida de la profesión.

Las reflexiones de este apartado pueden ser de utilidad para diseñar programas de formación y capacitación, dirigidos a fortalecer las competencias que presentan mayores debilidades en ciertos perfiles y promover la excelencia en aquellas en las que los entrenadores y entrenadoras ya presentan un buen dominio. Además, esta información puede ser útil para los clubes deportivos y otras organizaciones que contratan entrenadores y entrenadoras, ya que les permite identificar a los candidatos con los perfiles más adecuados para sus necesidades y objetivos específicos.

6. Conclusiones

El deporte en edad escolar desempeña un papel fundamental en el desarrollo físico, emocional, cognitivo y social de los jóvenes, y la figura de los entrenadores y entrenadoras en este contexto es esencial para garantizar una experiencia deportiva enriquecedora y formativa. A lo largo de este estudio, en consonancia con los objetivos específicos definidos previamente, se ha realizado un análisis en profundidad de las competencias profesionales de los entrenadores y entrenadoras de voleibol involucrados en el deporte en edad escolar en el Estado español. Además, se ha evaluado la importancia atribuida a estas competencias, el grado de dominio percibido y las necesidades formativas más apremiantes. Como resultado de estos análisis, también se han propuesto directrices para mejorar la formación de estos profesionales.

En este capítulo, se presentan las conclusiones del estudio en relación con los objetivos de la tesis, así como se abordan las limitaciones del estudio y se discuten las perspectivas de futuro para esta investigación.

6.1 Conclusiones con relación a los objetivos de la tesis

A continuación, para estructurar la presentación de este capítulo, se utilizarán como guía los objetivos específicos de la tesis.

Sobre la identificación de las competencias profesionales del entrenador o entrenadora de voleibol implicado en el deporte en edad escolar

En cuanto a la identificación de las competencias profesionales de los entrenadores y entrenadoras de voleibol en deporte en edad escolar, se ha establecido un conjunto de 43 competencias profesionales agrupadas en 7 dimensiones competenciales.

Estas competencias abarcan habilidades técnicas específicas relacionadas con el voleibol, así como habilidades pedagógicas y de gestión necesarias para orientar y respaldar a los jóvenes deportistas. Además, se han identificado competencias vinculadas a la promoción de valores entre los deportistas y a la autorreflexión en torno a la formación y desarrollo de este colectivo. Asimismo, hemos identificado competencias cruciales en cuanto al liderazgo y la comunicación asertiva.

La mayoría de las competencias profesionales identificadas del presente estudio encontraron respaldo en la literatura revisada, con la excepción de tres de ellas. Sin embargo, al investigar sobre estas tres competencias profesionales, se ha encontrado en literatura especializada, evidencias de que las habilidades en ellas expuestas, son relevantes para la labor de entrenadores y entrenadoras que actúan en el deporte en edad escolar.

No obstante, es importante destacar que las competencias identificadas no son estáticas, sino que deben adaptarse al contexto y a las características específicas de sus practicantes, la comprensión de las habilidades y conocimientos requeridos es esencial para la mejora constante de la calidad de la enseñanza y el entrenamiento en este ámbito y pueden proporcionar bases sobre la cual diseñar programas de formación y desarrollo para entrenadores y entrenadoras de voleibol en deporte escolar.

Sobre la importancia atribuida a las competencias profesionales identificadas

El segundo objetivo de esta investigación se centró en verificar la importancia atribuida a las competencias profesionales identificadas entre los entrenadores y entrenadoras de voleibol que participan en el deporte en edad escolar. Tras el análisis de las valoraciones de estos profesionales, se reveló que reconocen la relevancia de todas las competencias profesionales identificadas para desempeñar su rol de manera eficaz. Aunque se destacaron metodológicamente las dimensiones y competencias con las calificaciones más altas, tras este estudio se evidenció que todas estas competencias tienen una aceptación generalizada. Esto sugiere que hay un cierto equilibrio entre las habilidades técnicas específicas del voleibol y las habilidades pedagógicas y de gestión. Además, los entrenadores valoran tanto la capacidad de transmitir habilidades deportivas como la habilidad para fomentar el desarrollo integral de los deportistas, incluyendo aspectos psicológicos y éticos.

Dentro de las competencias profesionales evaluadas, se subrayan las que contribuyen para el desarrollo de valores de los deportistas a través del liderazgo afectivo, la comunicación asertiva y también al conocimiento sobre la correcta gestión de los aspectos técnicos de la modalidad. A estas competencias se les otorgó una mayor importancia por parte de los entrenadores y entrenadoras.

Además, la importancia atribuida a los aspectos de la formación continuada y el desarrollo profesional remarca el compromiso que tienen con la modalidad y su deseo de proporcionar a los deportistas jóvenes una experiencia deportiva enriquecedora.

Estudios previos han señalado la importancia de las competencias profesionales en el ámbito de la enseñanza y entrenamiento deportivo, respaldando la idea de que las habilidades pedagógicas y de gestión de los aspectos técnicos son fundamentales para el éxito de los entrenadores en el deporte en edad escolar. Además, la valoración de la formación continuada y el desarrollo profesional por parte de los entrenadores es coherente con la tendencia observada en investigaciones anteriores. Estos hallazgos refuerzan la relevancia de las competencias profesionales identificadas en este estudio y su impacto positivo en el desarrollo integral de los deportistas en edad escolar

Sobre el grado del dominio percibido de las competencias profesionales identificadas

El análisis del grado de dominio percibido de las competencias profesionales identificadas entre los entrenadores y entrenadoras de voleibol en deporte escolar ha revelado una tendencia general positiva. En términos generales, estos profesionales se sienten competentes en las áreas clave de su trabajo.

Sin embargo, se ha identificado que las competencias profesionales relacionadas con la gestión y promoción de la modalidad, el uso de tecnologías y la aplicación de protocolos para la detección y selección de talentos deportivos son a las que los entrenadores atribuyen un menor grado de dominio. Por lo tanto, a pesar de la confianza generalizada en sus habilidades, también se observa que hay margen para el crecimiento y la mejora, lo que destaca la importancia de programas de formación y capacitación continuos en este campo.

A pesar de no haber encontrado resultados similares en la literatura examinada, es relevante destacar que en general, la literatura respalda la idea de que estas competencias profesionales son atribuciones esenciales para los entrenadores y entrenadoras deportivos.

La experiencia y la formación juegan un papel importante en la percepción del grado de dominio. Los entrenadores con más años de experiencia y aquellos con títulos federativos más altos tienden a sentir un mayor dominio en ciertas competencias profesionales. Además, los profesionales con títulos académicos en el ámbito de la Actividad Física, Educación Física y el Deporte, especialmente los con grados

universitarios, también muestran una percepción de mayor dominio en algunas competencias profesionales más complejas y multifacéticas. Estos resultados fueron similares a los de otros estudios previos en esta área de investigación.

Sobre el modelo de formación actual y el perfil sociodemográfico de los entrenadores y entrenadoras de voleibol en el Estado español

- En cuanto al modelo de formación actual

El análisis del modelo de formación actual de los entrenadores y entrenadoras de voleibol en el Estado español ha sido un componente importante de esta investigación. El objetivo principal ha sido comprender cómo se estructura actualmente la formación de estos profesionales.

La revisión ha revelado que el modelo de formación presenta aspectos positivos, como su presencia en diferentes niveles educativos y su constante actualización en conformidad con las leyes que rigen estas formaciones. Además, se destaca en sus planos formativos tanto por su alineación con los fundamentos clave de la modalidad y la variedad de aspectos que están involucrados como la inclusión de aspectos tecnológicos, así como la exigencia de prácticas obligatorias. No obstante, también se han detectado áreas de mejora especialmente en lo que respecta al contexto escolar y las características de sus practicantes. Estas áreas de mejora incluyen la falta de flexibilidad para personalizar la formación según las necesidades individuales, una mayor conexión con el ámbito educativo, un curriculum que no diferencia adecuadamente el perfil diversificado de practicantes y no se enfoca lo suficiente en los fundamentos pedagógicos alineados a los preceptos actuales del deporte escolar.

Además, se han señalado limitaciones en el modelo de prácticas de las titulaciones federativas, añadido el hecho de que no siguen los preceptos de ciertos decretos y carecen de un control o seguimiento adecuado de sus planes formativos. En cuanto a las mujeres entrenadoras, no se han identificado políticas de incentivo y apoyo para aquellas que desean ingresar o ya ejercen en esta profesión.

A pesar de estos desafíos, se han identificados oportunidades, como el crecimiento constante en el número de practicantes en esta modalidad, el interés de los entrenadores y entrenadoras por la formación, el avance tecnológico que facilita la flexibilidad en la organización de actividades formativas y el impulso actual de la promoción del deporte femenino, que proporciona fuentes de información y buenas prácticas.

- En cuanto al perfil sociodemográfico de los entrenadores y entrenadoras de voleibol en el Estado español

El análisis del perfil sociodemográfico de los entrenadores y entrenadoras de voleibol en el contexto del deporte en edad escolar en España ha revelado una serie de aspectos importantes. En general, se observa un perfil positivo en varios aspectos. Tienen una sólida formación académica y están debidamente capacitados a nivel federativo. Además, cuentan con una amplia experiencia en la disciplina, y participan profesionales de diversas edades.

Sin embargo, también se han identificados aspectos negativos que requieren atención. Uno de los desafíos evidentes es la disparidad de género en la participación, ya que la mayoría de los entrenadores son hombres. Esto señala la necesidad de promover la igualdad de género en esta actividad y fomentar la participación de entrenadoras mujeres. Además, es notable que la formación académica de estos profesionales se encuentra mayormente fuera del ámbito de la Actividad Física, Educación Física y el Deporte, lo que destaca la importancia de fomentar una formación más específica en la enseñanza del deporte escolar para compensar posibles carencias en la formación en otros ámbitos. También se ha observado que muchos de estos participantes tienen una dedicación parcial como entrenadores y entrenadoras, posiblemente debido a la falta de profesionalización en esta modalidad deportiva. Esto subraya la necesidad de trabajar hacia el reconocimiento de la labor de los entrenadores y entrenadoras en deporte escolar.

Estos hallazgos encuentran respaldo en la literatura especializada. Diversos estudios previos han abordado aspectos similares en el contexto del entrenamiento deportivo y han resaltado la importancia de considerar la formación académica y la equidad de género. Estos resultados se alinean con las recomendaciones y preocupaciones planteadas en investigaciones previas, lo que fortalece la relevancia de abordar estos aspectos en la mejora de la calidad de la enseñanza y el entrenamiento deportivo en el ámbito escolar

Sobre las principales necesidades formativas del entrenador o entrenadora de voleibol en deporte en edad escolar

En cuanto a las principales necesidades formativas del entrenador o entrenadora de voleibol en el deporte en edad escolar, el análisis realizado ha revelado varias áreas de enfoque prioritario. La dimensión que ha destacado como la de mayor diferencia entre la importancia atribuida y el dominio percibido es la "Gestión de las sesiones de

entrenamientos y partidos", lo que la convierte en una prioridad en los programas de formación. Además, las competencias relacionadas con la gestión de cargas de trabajo tras una lesión deportiva y la prestación de primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamientos y partidos también requieren una atención especial debido a la brecha entre su importancia y el dominio percibido.

Otras dimensiones que merecen destacarse son "Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad", que presenta menor dominio y aún tiene margen para mejorar, y "Liderazgo, comunicación y empatía", que es altamente valorada en términos de importancia. Esto sugiere que la formación en estas áreas es relevante para el desarrollo de entrenadores y entrenadoras efectivos.

Además, se han identificado competencias profesionales específicas que necesitan atención, como "Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos", que presenta un bajo dominio percibido, e "Identificar errores y ofrecer *feedback*", que se considera altamente importante y destaca su relevancia en el desarrollo de habilidades.

Los estudios revisados han señalado la importancia de que los entrenadores y entrenadoras presenten conocimientos de la naturaleza de todas las dimensiones y competencias profesionales mencionadas.

Es importante destacar que, si bien se optó por resaltar las dimensiones y competencias profesionales que ocupaban posiciones extremas en las valoraciones, el enfoque más fiel y completo sería que los interesados en este estudio examinen el listado completo de resultados. Cada dimensión y competencia evaluada tiene su propia relevancia y puede variar en importancia según el contexto. Por lo tanto, se alienta a los lectores a explorar todas las valoraciones y considerarlas de manera integral, permitiéndoles extraer sus propias conclusiones y adaptarlas a las circunstancias específicas de sus respectivos campos o áreas de interés.

En cuanto a la opinión de los entrenadores y entrenadoras sobre aspectos generales de la formación, se ha identificado la necesidad de que la formación sea descentralizada y, en algunos casos, disponible en línea para reducir costos y tiempos de desplazamiento. También se destaca la importancia de la formación continuada obligatoria, más formación práctica y con prácticas de campo, una mejor distribución de la carga horaria y una mayor profundidad en temas relacionados con el contexto escolar. Además, se ha mencionado la necesidad de una mayor exigencia en las actividades formativas.

Se destaca que estos hallazgos están en línea con la literatura existente en el campo de la formación de entrenadores y entrenadoras deportivos. Algunos estudios previos han discutido la importancia de la disponibilidad en línea de la formación para hacerla más accesible y efectiva. Además, la necesidad de formación continuada, un enfoque más práctico y una mayor profundización en temas específicos también han sido abordados en la literatura académica. La coincidencia de las opiniones de los entrenadores y entrenadoras con estas recomendaciones respalda la pertinencia de las sugerencias de mejora en la formación identificadas en este estudio.

Además, estos listaron contenidos relacionados a capacitación específica en la iniciación al voleibol en edad escolar como, nutrición deportiva, resolución de conflictos y comunicación efectiva con jóvenes en edad escolar, modulación de la voz para trabajar en grupo, técnicas de primeros auxilios ante lesiones y prevención de lesiones, así como la utilización de recursos materiales.

En cuanto a los contenidos específicos mencionados por los entrenadores y entrenadoras para la capacitación en la iniciación al voleibol en edad escolar, no se ha encontrado un respaldo directo en la literatura existente. Estos contenidos parecen ser considerados importantes por los profesionales, aunque no han sido ampliamente abordados en la literatura académica. Por lo que se sugiere que estos contenidos también se encuentren entre las áreas de mejora y desarrollo en la formación de entrenadores y entrenadoras de voleibol en el contexto del deporte escolar

También se han identificado características sociodemográficas que pueden estar relacionadas con un mayor dominio de las competencias profesionales, como la experiencia en la modalidad, el tiempo como entrenador o entrenadora de voleibol en edad escolar y las acreditaciones federativas de más alto nivel. La formación en el ámbito de la Actividad Física, Educación Física y el Deporte también se ha asociado con un mejor dominio de las competencias en ciertos casos, especialmente entre aquellos con estudios universitarios en este campo académico. Estas características son consistentes con lo encontrado en la literatura, lo que sugiere que estos factores también desempeñan un papel relevante en el desarrollo de las competencias profesionales de los entrenadores y entrenadoras de voleibol en el contexto del deporte en edad escolar.

Sobre las directrices para mejorar la formación de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar, basadas en las necesidades identificadas

Las directrices presentadas tienen como objetivo principal guiar la planificación y desarrollo de programas de formación que se ajusten a las necesidades identificadas en este estudio. En resumen, se han delineado las siguientes áreas de acción: Posibilidad de mayor personalización en la formación formal, accesibilidad económica para quienes lo necesiten, integración de las herramientas tecnológicas, organización menos tradicional de los bloques formativos, acciones tutoriales, colaboración interdisciplinaria e intermodalidad deportiva, aprendizaje entre iguales, abordar las necesidades formativas apuntadas por el estudio y formación continuada obligatoria no vinculada.

Adicionalmente, se detectaron otros tipos de contribuciones relacionadas con su desarrollo profesional, como la profesionalización y la valorización económica, el manejo correcto de la competición como una situación de aprendizaje más, el trato con los deportistas como educadores y la reflexión sobre la paradoja de que los jugadores más iniciantes, por lo tanto, más sensibles, son entrenados por profesionales más jóvenes y con menos experiencia y formación.

Asimismo, se destaca la importancia de considerar el contexto del deporte femenino y tomar acciones preventivas y proactivas para disminuir los obstáculos que las entrenadoras enfrentan en su profesión.

Finalmente, se destaca la importancia de abordar estas competencias y necesidades formativas para garantizar una experiencia deportiva enriquecedora y formativa para los jóvenes deportistas.

6.2 Limitaciones del estudio

En cualquier investigación, es esencial reconocer y abordar las limitaciones que pueden haber influido en los resultados y en la interpretación de los hallazgos. En esta sección, se presentarán algunas limitaciones identificadas durante el proceso de esta tesis doctoral.

En cuanto a la **naturaleza metodológica**, la administración del cuestionario en dos formatos distintos, uno impreso y otro en línea, plantea una dificultad relacionada con la posibilidad de respuestas duplicadas. Aunque que se tomó precauciones, el proceso se realiza de manera anónima y no permite un seguimiento efectivo para evitar duplicaciones.

Con relación al cuestionario en línea, aunque es una herramienta útil en la investigación, también pueden tener limitaciones, como el riesgo de la autoselección. Esto significa que las personas que eligen participar en encuestas en línea pueden diferir sistemáticamente de las que optan por no hacerlo.

Es importante señalar que el cuestionario en línea fue administrado entre el periodo de enero a mayo de 2020, por lo cual una parte de este periodo coincide con el inicio de la pandemia por el SARS-CoV-2 (COVID-19). La situación de la pandemia podría haber tenido un impacto en el comportamiento y las actitudes de las personas, lo que podría influir en sus respuestas a las preguntas del cuestionario.

Aún en este ámbito metodológico, el estudio se ha centrado en el análisis individual de las características sociodemográficas en lugar de considerarlas como un conjunto de atributos que conforman un perfil. Este enfoque individualizado podría limitar la capacidad de comprender cómo estas características interactúan entre sí para crear un perfil más concreto de entrenador o entrenadora y su valoración de las competencias profesionales estudiadas.

El índice de rendimiento se estableció como una variable teórica, creada a partir de la hipótesis de que las comunidades autónomas con menos deportistas afiliados pero con mejores resultados podrían arrojar luz sobre el estudio. No obstante, los resultados indicaron que esta variable contribuyó de manera limitada y requeriría un estudio más detenido en el futuro para comprender su naturaleza y relevancia.

En cuanto a la **naturaleza teórica o conceptual**, se señala la ausencia de un marco teórico de referencia específico en el estudio de competencias profesionales de entrenadores en el contexto del deporte escolar, y aún más notoriamente, relacionado con la modalidad de voleibol. Esta carencia de un marco teórico consolidado en el campo de estudio puede limitar la comprensión y contextualización de los resultados obtenidos en esta investigación.

Una limitación importante de esta tesis es la falta de un enfoque más profundo de género en el análisis de las competencias profesionales de los entrenadores en el contexto del deporte escolar, con un énfasis insuficiente en las experiencias y desafíos específicos que enfrentan las entrenadoras y las diferencias de género en la percepción de las competencias. Esta limitación omite una comprensión más completa y equitativa de la

temática, lo que podría haber enriquecido la investigación y proporcionado una visión más holística de la labor de los entrenadores en el deporte escolar.

6.3 Perspectivas de futuro

Este campo de investigación sigue ofreciendo numerosas oportunidades para investigaciones futuras. En esta sección, se presentan algunas áreas de estudio que pueden contribuir al avance de este campo académico y al fortalecimiento de las prácticas de entrenamiento en el deporte escolar.

Impacto del género en las competencias profesionales: Una dirección futura podría centrarse en analizar cómo el género de los entrenadores influye en la percepción y desarrollo de las competencias profesionales en el deporte escolar. Esto podría incluir un enfoque específico en las experiencias y desafíos de las entrenadoras.

Efecto de la formación en competencias: Investigar cómo la formación continuada y específica en competencias profesionales puede mejorar el desempeño de los entrenadores en el deporte escolar. Esto podría incluir la evaluación de programas de formación y desarrollo profesional.

Análisis estadísticos adicionales: Realizar análisis estadísticos adicionales, como análisis de regresión, para investigar las relaciones entre las variables y probar otras hipótesis con relación a la valoración de las competencias profesionales.

Replicación de la escala de valoración de las competencias profesionales del entrenador y entrenadora de voleibol en edad escolar: Replicar y revalidar la Escala de valoración de las competencias profesionales del entrenador y entrenadora de voleibol en edad escolar, tomando en cuenta las modificaciones realizadas en base a las sugerencias proporcionadas por los participantes del estudio. Esta replicación permitiría no solo evaluar la consistencia y validez de la escala en diferentes contextos geográficos y culturales, sino también confirmar la efectividad de las mejoras implementadas. Además, se podría explorar la adaptación y validación del instrumento para su uso en otras modalidades deportivas, lo que ampliaría su utilidad y aplicabilidad en el ámbito del deporte escolar.

Comparación de modalidades deportivas: Comparar y contrastar las competencias profesionales necesarias para entrenadores en diferentes modalidades deportivas en el contexto del deporte escolar.

7. Referencias bibliográficas

7.1 Fuentes bibliográficas

- Abad, M. T., Benito, P. J., Giménez, F. J., y Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(23), 137-146. <https://doi.org/10.12800/ccd.v8i23.300>
- Abella, C. P., Campos-Izquierdo, A., y Mestre, J. A. (2008). *Los titulados de la Actividad Física y Deporte: Evolución histórica y perfiles profesionales*. Wanceulen S.L.
- Adirim, T. A., y Cheng, T. L. (2003). Overview of injuries in the young athlete. *Sports Medicine*, 33(1), 75-81. <https://doi.org/10.2165/00007256-200333010-00006/METRICS>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2004). *Libro blanco del título de grado de Magisterio (vol. 1)*. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf/bd7fdceb-075e-6256-b769-f89502fec8aa?t=1654601800472
- Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, XV, 99-107. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/872>
- Azurmendi, A. (2016). *Obstáculos psicosociales para la participación de las mujeres en el deporte como entrenadoras y árbitras* [Tesis]. Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/handle/10810/26195>
- Báguena, J. I., Sevil, J., Julián, J. A., Murillo, B., y García-González, L. (2014). The game-centered learning of volleyball in Physical Education and its effect on situational motivational variables. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 255-270. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4908357&info=resumen&idioma=ENG>
- Bardin, L. (2002). *El Análisis de contenido* (3ª ed.). Akal.
- Batalla, A. (2010). El rendimiento en la iniciación deportiva. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 157-200). INDE.
- Batalla, A. (2021). *Habilidades motrices*. INDE.
- Batalla, A., y Kieling-Rolim, M. (2020). Actividad física, deporte y gestión del tiempo. En C. Calderón y J. Gustems (Eds.), *Gestión del tiempo en Educación Superior. Prácticas de eficiencia y procrastinación* (pp. 67-75). Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Beneitone, P., Cesar, E., Gonzalez, J., Maleta, M., Siufi, R., y Wagenaar, G. (2004). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final*. Proyecto Tuning América Latina, 1-432.
- Bertuol, C., Silva, K. S., Rech, C. R., Duca, G. F., Lopes, A. da S., y Nahas, M. V. (2020). Atividade física no lazer : fatores associados e interação com gosto e preferência pela

prática em adolescentes. *Rev Bras Educ Fís Esporte*, 34(1), 101-112.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509202000010101>

- Bittencourt, M., Andrade, A., Vasconcellos, D. I. C., y Bleyer, M. (2014). Perfil da formação inicial e permanente de treinadores de tênis de alto rendimento do Brasil. *Pensar a prática*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.5216/rpp.v17i1.13276>
- Bizzocchi, C. (2000). *O Voleibol de alto nível: da iniciação à competição*. Fazendo Arte.
- Blázquez, D. (2010a). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (5ª ed.). INDE.
- Blázquez, D. (2010b). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. En *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-286). INDE.
- Blázquez, D. (2012). Gestionar las progresiones de aprendizaje . En O. R. Contreras (Ed.), *Las competencias del profesor de Educación Física* (pp. 51-70). INDE.
- Blázquez, D. (2013). Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. *Conect@2*, 3, 7-42.
- Blázquez, D. (2021). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física : la gestión didáctica de la clase*. INDE.
- Blázquez, D., y Hernández-Moreno, J. (1984). *Clasificación o taxonomías deportivas*. Monografía: Inef.
- Bojikian, J. C. M. (1999). *Ensinando voleibol*. Phorte.
- Bompa, T. O. (2016). *Periodización del entrenamiento desportivo*. C. A. Buzzichelli y P. González del Campo (Eds.) (4ª ed.). Paidotribo.
- Boned, C., Rodríguez, G., Mayorga, J., y Merino, A. (2004). Competencias profesionales del licenciado en Ciencias de la Educación Física y el Deporte. *European Journal of Human Movement*, 15. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Bosselut, G., Heuzé, J.-P., Eys, M. A., Fontayne, P., y Sarrazin, P. (2012). Athletes' perceptions of role ambiguity and coaching competency in sport teams: A multilevel analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 354-364.
<https://doi.org/10.1177/0013164409344520>
- Buceta, J. M. (2004). *Estrategias psicológicas para entrenadores de deportistas jóvenes*. Dykinson.
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Buscà, F., y Capllonch, M. (2008). De las competencias básicas a las competencias profesionales transversales. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, 26, 34-51.
- Cabrera, D., y Ruiz, G. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*, 335, 9-20.
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2004/re335/re335-02.html>
- Calzada, A. (2004). Deporte y educación. *Revista de Educación*, 335, 45-60.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>

- Camiré, M., Trudel, P., y Forneris, T. (2014). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726975>
- Campos-Izquierdo, A., y Martín-Acero, R. (2016). Percepción de las competencias profesionales del licenciado en ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 339-346.
- Campos-Rius, J., y Llinàs, M. (2012). ¿Qué competencias requiere la práctica eficaz de un deporte? Análisis de las competencias por deporte. En E. M. Sebastiani y D. Blázquez (Eds.), *Cómo formar un buen deportista?: un modelo basado en competencias* (pp. 67–86). INDE.
- Castañer, M. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela : análisis y propuestas*. Graó.
- Castejón, F. J., Giménez, F. J., Jiménez-Jiménez, F., y López-Ros, V. (2013). Formación deportiva como eje central de la enseñanza del deporte . En F. J. Castejón, F. J. Giménez, F. Jiménez-Jiménez, y V. López (Eds.), *Investigaciones en formación deportiva* (pp. 15-37). Wanceulen.
- Castro, J. M., y Mesquita, I. (2010). Analysis of the Attack Tempo Determinants in Volleyball's Complex II – a Study on Elite Male Teams. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 10(3), 197-206. <https://doi.org/10.1080/24748668.2010.11868515>
- Cejas, M. (2005). La Educación Basada en Competencias. Un enfoque integrador entre las empresas y las instituciones educativas. *Revista Ciencias de la Educación*, 25, 113-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1456035>
- Cervelló, E., Peruyero, F., Montero, C., Cutre-Coll, D., Beltran-Carrillo, J. A., y Moreno-Murcia, V. J. (2014). Ejercicio, bienestar psicológico, calidad de sueño y motivación situacional en estudiantes de educación física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 14(3), 31-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/cpd>
- Claver, F., Jiménez, R., Conejero, M., García-González, L., y Moreno, M. P. (2015). Cognitive and motivational variables as predictors of performance in game actions in young volleyball players. *European Journal of Human Movement*, 35(0), 68-84. <https://www.eurjhm.com/index.php/eurjhm/article/view/361>
- Colegio Oficial de Psicólogos de España (COP). (2000). *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Consejo General de Psicología en España. <https://www.cop.es/perfiles/index.html>
- Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22. http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_03.pdf
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2013). *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa*. <https://doi.org/10.2797/30570>
- Comisión Europea/EEE. (2016). *Acerca del Espacio Europeo de Educación*. <https://education.ec.europa.eu/es/about-eea>

- Consejo General de la Educación Física y Deportiva (Consejo COLEF). (s. f.). *Por qué colegiarse | consejo-colef*. <https://www.consejo-colef.es/por-que-colegiarse>
- Consejo General de la Educación Física y Deportiva (Consejo COLEF). (2022). *Conoce las actuales leyes autonómicas de Regulación del ejercicio profesional del deporte*. <https://www.consejo-colef.es/regulacion-autonomica>
- Consejo Superior de Deportes. (2009). *Plan Integral A + D - versión 1*. <https://www.csd.gob.es/ca/pla-integral-lactivitat-fisica-i-lesport-en-lambit-de-lesport-en-edat-escolar>
- Consejo Superior de Deportes. (2016). *Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial*. <https://www.csd.gob.es/es/csd/enseñanzas/enseñanzas-deportivas-de-regimen-especial>
- Consejo Superior de Deportes. (2022). *Federaciones españolas*. <https://www.csd.gob.es/es/federaciones-y-asociaciones/federaciones-deportivas-espanolas/federaciones-espanolas>
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la educación física : un enfoque constructivista*. INDE.
- Contreras, O. R. (2020). *Didáctica de la educación física : un enfoque constructivista*. INDE.
- Cordón, M. M. (2008). Procesos formativos de los técnicos deportivos, que participan en actividades físico-deportivas a nivel provincial, en Andalucía Oriental [Tesis]. Universidad de Granada.
- Costa, G. C., Caetano, R. C. J., Ferreira, N. N., Junqueira, G., Afonso, J., Plácido Costa, R., y Mesquita, I. (2011). Determinants of attack tactics in youth male elite volleyball. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 11(1), 96-104. <https://doi.org/10.1080/24748668.2011.11868532>
- Costa, L., y Nascimento, J. (2004). O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. *Journal of Physical Education*, 15(2), 49-56. <https://doi.org/10.4025/reveducfsv15n2p49-56>
- Côté, J., y Gilbert, W. (2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(3), 307-323. <https://doi.org/10.1260/174795409789623892>
- Côté, J., Young, B., North, J., y Duffy, P. (2007). Towards a Definition of Excellence in Sport Coaching. *International Journal of Coaching Science*, 1(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08924562.2020.1812342>
- Cratty, B. J. (1979). *Perceptual and motor development in infants and children* (2^a ed.). Prentice Hall.
- Cunningham, G. B., y Sagas, M. (2003). Treatment discrimination among assistant coaches of women's teams. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(4), 455-466. <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609115>
- Cushion, C. J., Armour, K. M., y Jones, R. L. (2006). Locating the coaching process in practice: models 'for' and 'of' coaching. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 11(1), 83-99. <https://doi.org/10.1080/17408980500466995>

- Declaración de Bolonia. (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia. Conferencia de Ministros del Area de Educación Superior Europea (EHEA).
- Del Villar, F. (Coord.). (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (ANECA, Ed.).
- Demirtas, H. (2018). Flexible Imputation of Missing Data. *Journal of Statistical Software*, 85(Book Review 4). <https://doi.org/10.18637/jss.v085.b04>
- Devís, J., y Peiró, C. (1992). Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). INDE.
- Devís, J., y Peiró, C. (1999). Enseñanza de los deportes de equipo: La comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. En *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 333-368). INDE.
- Devís, J., y Peiró, C. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: la enseñanza para la comprensión. *Expomotricidad*.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/333215>
- Devís, J., y Peiró, C. (2021). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física : la salud y los juegos modificados*. INDE.
- Dosil, J. (2001). *Psicología y deporte de iniciación*. Gersam.
- Duch, I. (2020). Les competències per avaluar dels docents d'Educació Física [Tesis]. Universitat de Barcelona.
- Dulibskyy, A., Kasich, N., y Binetskyi, D. (2021). Competencies of a coach-teacher in the process of sports selection in football. *Scientific Journal of NPDU. Physical culture and sports*, 9(140), 49-53. [https://doi.org/10.31392/NPU-NC.SERIES15.2021.9\(140\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-NC.SERIES15.2021.9(140).12)
- Echeverri, A. (2014). Modelos didácticos y algunas variables psicológicas para la enseñanza deportiva en la etapa de iniciación. *VIREF Revista de Educación Física*, 3(2), 57-70.
<https://hdl.handle.net/10495/21192>
- Egerland, E. M., Nascimento, J., y Both, J. (2010). Competência profissional percebida de treinadores esportivos catarinenses. *Revista da Educação Física/UEM*, 21(3), 457-467.
<https://doi.org/10.4025/reveducfis.v21i3.8285>
- Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M., y Giménez-Espert, M. del C. (2018). Tipos de organizaciones deportivas en España. *Kairós, Revista de Ciencias Económicas, Jurídicas y Administrativas*, 1(1), 32-39. <https://doi.org/https://doi.org/10.37135/kai.003.03>
- Espartero, J., y Palomar, A. (2011). *Titulaciones y regulación del ejercicio profesional en el deporte*. Dykinson, S.L.
- Espírito Santo, H., y Daniel, F. (2017). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (2): Guia para reportar a força das relações. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 3(1), 53-64.
<https://doi.org/10.7342/ismt.rpics.2017.3.1.48>

- Estrada, I. (2017). La formación de los deportistas en España. Titulaciones Deportivas de Régimen Especial [Tesis]. Universitat Abat Oliba. <http://hdl.handle.net/10803/442976>
- Evans, M. B., McGuckin, M., Gainforth, H. L., Bruner, M. W., y Côté, J. (2015). Coach development programmes to improve interpersonal coach behaviours: A systematic review using the re-aim framework. *British Journal of Sports Medicine*, 49(13), 871-877. <https://doi.org/10.1136/BJSPORTS-2015-094634/-/DC1>
- Fajardo, J. J. (2002). Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol [Tesis]. Universidad de Granada. <https://www.yumpu.com/es/document/read/37077894/analisis-de-los-procesos-formativos-del-entrenador-espanol-de-voleibol>
- Fallon, E. A., Hausenblas, H. A., y Nigg, C. R. (2005). The transtheoretical model and exercise adherence: Examining construct associations in later stages of change. *Psychology of Sport and Exercise*. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.01.003>
- Fava, L. A., Vilches, D. G., Ferrarresso, A., Boccalari, E., y Díaz, F. J. (2020). Inteligencia y tecnologías aplicadas al deporte de alto rendimiento. *XXII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2020)*, 698-702. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/104242>
- Federación Internacional de Voleibol (FIVB). (2021). Reglas Oficiales de Voleibol 2021-2024. *37º Congreso de la FIVB*. https://www.fivb.com/en/refereeingandrules/rulesofthegame_vb
- Federación Internacional de Voleibol (FIVB). (2023). *FIVB Coaches Courses*. <https://www.fivb.com/en/development/education/coachescourses>
- Feito, J. (2016). *Las enseñanzas deportivas en España*. Editorial Reus.
- Feitosa, W. (2002). As competências específicas do profissional de educação física: um estudo delphi [TFM]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Feitosa, W. M. N. (2003). As competências específicas do profissional de Educação Física que atua na orientação de atividades físicas: Um estudo Delphi. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 11(4), 19-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.18511/rbcm.v11i4.521>
- Fernández, T., y Guillén, P. (2017). Criterios para el retorno al deporte después de una lesión. *Archivos de Medicina del Deporte*, 34(177), 40-44. <http://archivosdemedicinadeldeporte.com/summary.php?articulo=1440>
- Feu, S., Ibáñez, S., y Gozalo, M. (2010). Influencia de la formación formal y no formal en las orientaciones que adoptan los entrenadores deportivos. *Revista de Educación*, 353(Sept-Dic), 615-640. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re353/re353-23.html>
- Folle, A., Nascimento, J., y Graça, A. (2015). Processo de formação esportiva: da identificação ao desenvolvimento de talentos esportivos. *Revista da Educação Física*, 26(2), 317-329. <https://doi.org/https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.23891>
- Fraile, A., y Álamo, J. M. (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI : análisis y debate desde una perspectiva europea*. Graó.

- Fraile, A., y de Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Revista Internacional de Sociología*, 14(44), 85-109.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3989/ris.2006.i44.29>
- Fraile, A., de Diego, R., y Boada, J. (2011). El perfil de los técnicos del deporte escolar en un contexto europeo. *Rev.int.med.cienc.act.fis.deporte*, 11(42), 278-297.
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artperfil205.htm>
- Gabbett, T., y Georgieff, B. (2007). Physiological and anthropometric characteristics of Australian junior national, state, and novice volleyball players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 21(3), 902-908. <https://doi.org/10.1519/R-20616.1>
- Gallahue, D. L. (1982). Assessing motor development in young children. *Studies in Educational Evaluation*, 8(3), 247-252. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(82\)90028-1](https://doi.org/10.1016/0191-491X(82)90028-1)
- Gallahue, D. L. (2012). *Understanding motor development : infants, children, adolescents, adults*. McGraw-Hill.
- García-Alonso, J. (14-16 de marzo de 2002). *Regulación de las enseñanzas y titulaciones de los técnicos deportivos. Proceso normativo*. II Congreso de Ciencias del Deporte. Madrid. <https://www.cienciadeporte.com/images/congresos/madrid/Ensenanza>
- Gilbert, W., y Côté, J. (2013). Defining coaching effectiveness: a focus on coaches' knowledge. En P. Potrac, W. Gilbert, y J. Denison (Eds.), *Routledge handbook of sport coaching* (1ª ed., Vol. 3). Routledge.
- Giménez, F. J., Abad, M. T., y Robles, J. (2010). El proceso de formación del jugador durante la etapa de iniciación deportiva. *Apunts: Educación física y deportes*, 99, 47-55.
- Gómez, J., y García, J. (1-3 de octubre de 1992). *Estructura y organización del deporte en edad escolar*. VII Jornadas de Deportes y Corporaciones Locales. La Coruña (pp. 33-53).
- González-Arévalo, C. (2004). L'esport escolar..., un esport educatiu? *Perspectiva Escolar*, 286, 12-22. <http://hdl.handle.net/11162/12535>
- González-Arévalo, C., y Lleixà, T. (2010). *Educación física : investigación, innovación y buenas prácticas*. Grao.
- González-Arévalo, C., Lleixà, T., Ahicart, M., y Campos-Rius, J. (2008). *Pla de l'esport en edat escolar de la ciutat de Barcelona: Proposta de currículum per a les activitats esportives fora d'horari lectiu de la ciutat de Barcelona*. Institut Barcelona Esports.
<http://hdl.handle.net/11703/90318>
- González-Silva, J., Fernández-Echeverría, C., Claver, F., Gil-Arias, A., y Moreno, P. (2017). Estudio de los modelos de juego en voleibol de etapas de formación. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(36), 211-220. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i36.949>
- Guszkowska, M. (2009). State/trait anxiety and anxiolytic effects of acute physical exercises. *Biomedical Human Kinetics*, 1(Enero), 6-10. <https://doi.org/10.2478/v10101-009-0003-0>
- Gutiérrez, D., García-López, L. M., Chaparro, R., y Fernández-Sánchez, A. J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/cpd>

- Hernández-Bourlon-Buon, Y. (2014). Deporte escolar y educación en valores: Fundamentación desde un enfoque sociocultural y pedagógico. *Materiales para la historia del deporte*, 12, 111-134.
http://polired.upm.es/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/4132/4310
- Hernández-González, C. (2014a). Estudio contextualizado del rendimiento de ataque en K1. Comparativa entre las selecciones absolutas de voleibol masculino de España y Brasil [Tesis]. Universidad Europea de Madrid. <http://hdl.handle.net/11268/3114>
- Hernández-González, C. (2014b). *Complejos de Juego: K1 y K2 – Volley4all*.
<https://volley4all.wordpress.com/2014/04/08/complejos-de-juego-k1-y-k2/>
- Hernández-Moreno, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo : fundamentos del deporte*. INDE.
- Hernández-Moreno, J. (1998). *Análisis de las estructuras del juego deportivo : fundamentos del deporte*. INDE.
- Hernández-Moreno, J. (2021). *Fundamentos del deporte: análisis de las estructuras del juego deportivo*. INDE.
- Hernanz, M. L., Rosselló, G., Estelrich, P., Carbonell, J., Grifoll, J., Lorenzo, U., Naik, A. R., Úbeda, E., y Canela, E. (2003). Marco general para la integración europea. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- Herrera-Delgado, Í. G. (1996). *Voleibol: manual de consulta operativa para el entrenador*. Federación Vasca de Voleibol.
- Herrera-Delgado, Í. G. (2020). Panorama y perspectivas del rendimiento en el voleibol masculino mundial. *Revista Cubana de Medicina del Deporte y la Cultura Física*, 10(2).
<https://revmedep.sld.cu/index.php/medep/article/view/145>
- Hileno, R., y Buscá, B. (2012). Herramienta observacional para analizar la cobertura del ataque en voleibol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 557-570.
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artherramienta302.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artherramienta302.htm)
- Hinojosa-Alcalde, I., Andrés, A., Serra, P., Vilanova, A., Soler, S., y Norman, L. (2017). Understanding the gendered coaching workforce in Spanish sport. *International journal of Sports Science and Coaching*, 13(4), 485-495.
<https://doi.org/10.1177/1747954117747744>
- Hodges, N. J., Starkes, J. L., y MacMahon, C. (2006). Expert Performance in Sport: A Cognitive Perspective. En K. Anders Ericsson, Neil Charness, Paul J. Feltovich, y Robert R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 471-488). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.027>
- Holt, N. L., Streat, W. B., y Bengoechea, E. G. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.162>
- Horton, P. (2014). The role of the coach. En C. Nash (Ed.), *Practical sports coaching* (pp. 31-43). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203767566-14>

- Huberman, M. (1999). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Qurrriculum*, 2.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualizayarticulo_id=2638
- Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL). (2022). *El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)*. <https://incual.educacion.gob.es/bdc>
- Intitut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC). (2018a). *Menciones*.
https://inefc.gencat.cat/es/inefc_barcelona/grau_ciencies_activitat_fisica_i_esport/pla_estudis/mencions/
- Intitut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC). (2018b). *Plan de estudios*.
https://inefc.gencat.cat/es/inefc_barcelona/grau_ciencies_activitat_fisica_i_esport/pla_estudis/
- Janelle, C. M., y Hillman, C. H. (2003). Expert performance in sport: current perspectives and critical issues . En J. L. Starkes y K. Anders (Eds.), *Expert performance in sports : advances in research on sport expertise*. Human Kinetics.
- Jiménez-Soto, Ignacio. (2001). *El ejercicio profesional de las titulaciones del deporte*. Bosch.
- Jones, L. L., Jackson, B. H., Hartman, J. M., y Stanec, A. D. (31 de marzo-4 de abril de 2009). *Gentile's Taxonomy : Developing and Assessing Appropriate Skill Progressions Gentile's Taxonomy* [diapositivas]. 124th American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance National Convention y Exposition (AAHPERD).
- Kieling-Rolim, M. (2007). Auto-eficácia, estilo de vida e o desempenho cognitivo de adolescentes ativos e sedentários [TFM]. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Kieling-Rolim, M., Matias, T. S., Segato, L., y Andrade, A. (2007). Self-efficacy of actives and nonactives adolescents. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 29(S1), S198-S199.
- Kieling-Rolim, M., Zacaron, D., Soares, K. N., y Kroef, M. S. (2002). *A iniciaciãõ esportiva de meninas de Santa Catarina/Brasil na prática do voleibol*. Resumos do VII Encontro Internacional da SIEC/VII Encontro Internacional : criança, vida activa e cidadania, 89-89.
- Kirk, D., y MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorp model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Krebs, R. (2001). A especialização esportiva precoce: uma releitura à luz da teoria dos Sistemas Ecológicos. En A. Vargas (Ed.), *Desportos e tramas sociais* (pp. 133-144). Sprint.
- Kuhn, T. S. (2010). *La estructura de las revoluciones científicas* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Kunz, E. (2006). *Transformação didático-pedagógica do esporte* (6ª ed.). Unijuí.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Lefebvre, J. S., Evans, M. B., Turnnidge, J., Gainforth, H. L., y Côté, J. (2016). Describing and classifying coach development programmes: A synthesis of empirical research and

- applied practice. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 11(6).
<https://doi.org/10.1177/1747954116676116>
- Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias : cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000.
- Lleixà, T., y González-Arévalo, C. (2010). *Proyecto Marco Nacional de la Actividad Física y el Deporte en edad escolar* (Consejo Superior de Deportes, Ed.).
<http://www.csd.gob.es/csd/documentacion-y-publicaciones/homeDocumentacion>
- Lleixà, T., Sebastiani, E. M., y Blázquez, D. (2021). *Competencias clave y educación física : ¿cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?*. INDE.
- Lloret, M. (2008). *Anatomía aplicada a la actividad física y deportiva*. Paidotribo.
- Lombardi, G., Silva-Vieira, N., y Detanico, D. (2011). Efeito de dois tipos de treinamento de potência no desempenho do salto vertical em atletas de voleibol. *Brazilian Journal of Biomechanics*, 5(4), 230-238. <http://www.redalyc.org/pdf/930/93021532002.pdf>
- Lopes, J. A., Silva, K. A., Pazetto, N. F., Rocha, M. A., y Stanganelli, L. C. R. (2019). Análise temporal no Voleibol masculino: contribuição dos sistemas energéticos a partir da relação esforço/pausa na dinâmica intermitente do jogo. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício (RBPFE)*, 13(82), 234-240.
<http://www.rbpfe.com.br/index.php/rbpfe/article/view/1672>
- López-Bedoya, J. (2010). Entrenamiento temprano y captación de talentos en el deporte. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 207-219). INDE.
- Lora, M. de H., Corrales, B. S., y Páez, L. C. (2008). Determinación del somatotipo en jugadores infantiles de voleibol: validez como criterio de selección de jóvenes talentos deportivos. *Brazilian Journal of Kinanthropometry and Human Performance*, 10(3), 255-260. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2008V10N3P255>
- Lorenzo, A. (2003). Detecció o desenvolupament del talent? *Apunts: Educación física y deportes*, 71, 23-28. <https://revista-apunts.com/deteccion-o-desarrollo-del-talento-factores-que-motivan-una-nueva-orientacion-del-proceso-de-deteccion-de-talentos/>
- Machado-Gómez, M. (2021). Las competencias profesionales del entrenador de deportes colectivos [TFM]. Universidad Central del Ecuador.
- Madrera, E., Garrido, A., y Esteban, L. (2015). La formación de profesionales de las actividades físico-deportivas en la enseñanza no-universitaria. *Retos*, 2041(27), 152-158.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34369>
- Malina, R. M., y Bouchard, C. (1991). *Growth, maturation and physical activity*. Human Kinetics.
- Malina, R. M., y Bouchard, C. (2002). *Atividade Física do atleta jovem: do crescimento a maturação*. Roca.
- Mallett, C., Trudel, P., Lyle, J., y Rynne, S. (2009). Formal vs. Informal Coach Education. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(3), 325-364.
<https://doi.org/10.1260/174795409789623883>

- Marques, A. T., y Oliveira, J. M. (2001). O treino dos jovens desportistas. Actualização de alguns temas que fazem a agenda do debate sobre a preparação dos mais jovens. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2001(1), 130-137.
<https://doi.org/10.5628/rpcd.01.01.130>
- Martín, G., y Peno, S. (2012). *Juegos cooperativos para educadores de la teoría a la práctica*. Grupo 5.
- Martínez-Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Matias, T. S., Kieling-Rolim, M., Kretzer, F. L., Schmoelz, C. P., y Andrade, A. (2010). Corporal satisfaction associated with physical activity practice during adolescence. *Motriz. Revista de Educação Física*, 16(2), 370-378.
- Matias, T. S., Kieling-Rolim, M., Schmoelz, C. P., y Andrade, A. (2012). Hábitos de atividade física e lazer de adolescentes. *Pensar a Prática*, 15(3), 637-651.
<https://revistas.ufg.br/feff/article/view/14744>
- Maulini, C., Fraile, A., y Cano, R. (2015). Competencias y formación universitaria del educador deportivo en Italia. *Estudios Pedagógicos XLI*, 1, 167-182.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100010>
- Maureira-Cid, F. (2018). Relación entre el Ejercicio Físico y el Rendimiento Académico Escolar: Revisión Actualizada de Estudios. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 9(53), 168-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482543>
- Medina, J., y Ibáñez, S. J. (1999). Relaciones entre la formación del entrenador deportivo y la formación del profesor de Educación Física. *Apunts: Educación física y deportes*, 56, 39-47. <https://revista-apunts.com/relaciones-entre-la-formacion-del-entrenador-deportivo-y-la-formacion-del-profesor-de-educacion-fisica/>
- Meinberg, E. (2002). Training: a special form of teaching. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(4), 115-123. <https://doi.org/10.5628/RPCD.02.04.115>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad y el Deporte*, 59(2015), 449-466.
<https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.004>
- Mertens, L. (2002). *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: métodos y experiencias*. http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mert_pro/
- Mesquita, I., Isidro, S., y Rosado, A. (2010). Portuguese Coaches' Perceptions of and Preferences for Knowledge Sources Related to their Professional Background. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(3), 480-489.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3761720/>
- Milistetd, M., Castejón, F., Silva, P., Cardoso, D., y Nascimento, J. (2013). Análise da organização dos cursos de formação de treinadores na Espanha. *Revista Mineira de Educação Física*, Edição Especial(9), 880-885.

- Milistetd, M., Ciampolini, V., Palheta, C., y Anello, J. (2020). *Coleção Cadernos do treinador: desenvolvimento positivo de jovens*. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- Milistetd, M., Mesquita, I., Nascimento, J., y Sousa-Sobrinho, A. E. (2010). Concepções de treinadores «experts» Brasileiros sobre o processo de formação desportiva do jogador de voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 24(1), 79-93.
<https://doi.org/10.1590/S1807-55092010000100008>
- Milistetd, M., Tozeto, A., y Cortela, C. (2021). *Coleção Cadernos do Treinador: Coaching esportivo e competências profissionais*. Universidade Federal De Santa Catarina (UFSC).
<https://lapeufsc.wixsite.com/lapeufsc/nossa-biblioteca>
- Minayo, M. C., y Deslandes, S. F. (2003). *Pesquisa social : teoria, método e criatividade*. Vozes. <https://editorialgaudencio.com.br/2013/01/02/maria-cecilia-de-souza-minayo/>
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2023). *Anuario de Estadísticas Deportivas*.
<https://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/deportes/anuario-de-estadisticas-deportivas.html>
- Ministerio de Educación, Cultura. y Deporte. (2015). *Plan estratégico de Aprendizaje a lo Largo de la Vida*. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/plan-estrategico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida/ensenanza/20676>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Enseñanzas Deportivas*.
<https://educagob.educacionyfp.gob.es/enseñanzas/deportivas.html>
- Ministerio de Educación y formación profesional. Subdirección General de Ordenación e Innovación de la Formación Profesional. (2020). *Certificados Profesionales*.
<https://www.todofp.es/que-estudiar/certificados-profesionalidad.html#cla-05-0>
- Mischenko, N., Romanova, E., Kolokoltsev, M., Arnst, N., Bayankin, O., Kispayev, T., y Surmilo, S. (2022). The «variant» program in the formation of professional competencies of future volleyball coaches. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(3), 614-620.
<https://doi.org/10.7752/jpes.2022.03077>
- Monge, M. A. (2007). *Construcción de un sistema observacional para el análisis de la acción de juego en voleibol*. Universidade da Coruña, Servicio de Publicacións.
- Monjas, R., Ponce, A., y Gea, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 276-284.
<https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35650>
- Montesdeoca, R. (2014). Análisis de las habilidades motrices básicas en los practicantes de tenis en la isla de Gran Canaria [Tesis]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
<http://hdl.handle.net/10553/11547>
- Moreno, M. P. (2009). *Manual de apoyo para la formación de técnicos y profesores de voleibol : un planteamiento adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior*. Wanceulen.

- Moreno, M. P., y Ramos, L. (2004). Programas de formación de entrenadores. En P. Moreno y F. Del Villar (Eds.), *El entrenador deportivo: material práctico para su desarrollo y formación* (pp. 99-120). INDE.
- Moreno-Dominguez, A., Moreno, M. P., García-González, L., García-Calvo, T., y del Villar, F. (2010). Diferencias en la planificación de estrategias en voleibol entre jugadoras expertas y noveles. *Apunts: Educación física y deportes*, 102(4º trimestre), 31-37.
- Moustakas, L., Petry, K., y Lara-Bercial, S. (2020). *Mapping Sport Coaching Policy in Europe: Research Report*. Institut of European Sport Development and Leisure Studies.
- Moutinho, C. (1997). La enseñanza del voleibol: la estructura funcional del voleibol . En A. Graça y J. Oliveira (Eds.), *La enseñanza de los juegos deportivos*. Paidotribo.
- Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en determinados países, miembros de la UE. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 7. [https://doi.org/10.1016/S2215-910X\(14\)70038-2](https://doi.org/10.1016/S2215-910X(14)70038-2)
- Muñoz-Llerena, A., Hernández-Hernández, E., y Caballero-Blanco, P. (2020). Diseño de un programa de desarrollo positivo a través de los deportes de equipo. En P. Ruiz (Ed.), *Metodologías activas en Ciencias del Deporte: Vol. I*. Wanceulen Editorial.
- Muñoz-Llerena, A., Hernández-Hernández, E., García-de-Alcaraz, A., y Caballero-Blanco, P. (2021). Personal and social responsibility development in a volleyball hybrid positive youth development program: a mixed methods approach. *Frontiers in Psychology*, 12(August). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675532>
- Nascimento, J. (2002). *Formação profissional em educação física : contexto de desenvolvimento curricular*. UNIMONTES.
- Nascimento, J. (2008). Metodologias no processo de ensino-aprendizagem-treinamento de modalidades esportivas coletivas. En F. Tavares, A. Graça, J. Garganta, y I. Mesquita (Eds.), *Olhares e contextos da performance nos jogos desportivos* (pp. 141-148). FADEUP.
- Navío-Gámez, A. (2001). Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores [Tesis]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Navío-Gámez, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re337/re337-11.html>
- Navío-Gámez, A. (2006). La formación de los profesionales de la formación para el trabajo: algunos dilemas y algunas respuestas. *Educación*, 38, 63-79. <https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/educar.169>
- Nelson, L. J., Cushion, C. J., y Potrac, P. (2006). Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1(3), 247-259. <https://doi.org/10.1260/174795406778604627>

- Nešić, G., Ilić, D., Majstorović, N., Grbić, V., y Osmankač, N. (2013). Training effects on general and specific motor skills on female volleyball players 13-14 years old. *Sportlogia*, 9(2), 119-127. <https://doi.org/10.5550/SGIA.130902.EN.007N>
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2014). Autonomy support and control in weight management: What important others do and say matters. *British Journal of Health Psychology*, 19(3), 540-552. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjhp.12054>
- Nielsen, R. O., Bertelsen, M. L., Møller, M., Hulme, A., Windt, J., Verhagen, E., Mansournia, M. A., Casals, M., y Parner, E. T. (2018). Training load and structure-specific load: applications for sport injury causality and data analyses. *British Journal of Sports Medicine*, 52(16), 1016-1017. <https://doi.org/10.1136/BJSPORTS-2017-097838>
- Norman, L. (2010). Bearing the Burden of Doubt: Female Coaches' Experiences of Gender Relations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(4), 506-517. <https://doi.org/10.5641/027013610X13088600029535>
- Oliveira, R. V., y Ribas, J. F. M. (2019). A lógica interna do voleibol sob as lentes da praxiologia motriz. *J. Phys. Educ.*, 30(1), e3073. <https://doi.org/10.4025/JPHYSEDUC.V30I1.3073>
- Organización Internacional del Trabajo. (2020). *Competency-Based Training (CBT): An Introductory Manual for Practitioners*. https://www.ilo.org/beirut/publications/WCMS_757836/lang--en/index.htm
- Organización Mundial para la Salud (OMS). (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud* (OMS, Ed.).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2012). *Better skills, better jobs, better lives*. <http://skills.oecd.org>
- Ortega, J. (2005). A educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Diálogos Latinoamericanos*, 338, 167-175. <https://doi.org/10.7146/dl.v18i26.112728>
- Palao, J. M., y Hernández-Hernández, E. (2007). *Manual para la iniciación al voleibol*. Diego Marin Librero Editors.
- Palmero, I. (2020). *Planificación y gestión deportiva: estrategias de coordinación en un club de base*. <http://www.fbcv.es>
- Parlebas, P. (1981). *Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz*. Paidotribo.
- Pastor-Pradillo, J. L. (2010). Aproximación histórica a la evolución de la Educación Física en España (1883- 1990). *Historia de la Educación*, 21. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6863>
- Peña, J., Gil-Puga, B., Piedra, A., Altarriba-Bartés, A., Loscos-Fàbregas, E., Chulvi-Medrano, I., Casals, M., y García de Alcaraz, A. (2023). Epidemiología y factores de riesgo en chicas jóvenes deportistas: baloncesto, fútbol y voleibol. *Apunts: Educación física y deportes*, 151, 1-12. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/2\).153.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).153.01)

- Pereira, F., Mesquita, I., y Graça, A. (2010). Relating content and nature of information when teaching volleyball in youth volleyball training settings. *International journal of fundamental and applied kinesiology*, 42(2), 121-131. <https://hrcaj.srce.hr/62899>
- Pérez-Córdoba, E. A., y Llames, R. A. (2010). Aplicación de los conocimientos psicológicos en la iniciación deportiva. *Papeles del Psicólogo*, 31(3), 269-280. <http://hdl.handle.net/11441/16966>
- Perrenoud, P. (2014). *Diez nuevas competencias para enseñar : invitación al viaje*. Graó.
- Pfister, G., y Sisjord, M. K. (2013). *Gender and Sport Changes and Challenges*. Waxmann. <https://openresearchlibrary.org/viewer/cd88f268-bb02-4212-b0f0-2b5513bee492/3>
- Polit-O'Hara, Denise., y Hungler, B. P. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud*. McGraw-Hill Interamericana.
- Prieto, J. (2003). Competere. En C. Lévy-Leboyer (Ed.), *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas; Cómo Evaluarlas; Cómo desarrollarlas*. (pp. 7-24). Gestión 2000.
- Quivy, R. y van Carnephoudt, L. (2005). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. Limusa.
- Ramírez-Vélez, R., Silva-Grigoletto, M. E., y Fernández, J. M. (2011). Evidencia actual de intervenciones con ejercicio físico en factores de riesgo cardiovascular. *Rev. Andal. Med Deporte*, 4(4), 141-151. <https://ws208.juntadeandalucia.es/ojs/index.php/ramd/article/view/309>
- Ramos, V., Graça, A. B., Nascimento, J., y Silva, R. (2011). A aprendizagem profissional - as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. *Motriz. Revista de Educação Física*, 17(2), 280-291. <https://doi.org/1980-6574.2011v17n2p280>
- Reade, I., Rodgers, W., y Norman, L. (2009). The Under-Representation of Women in Coaching: A Comparison of Male and Female Canadian Coaches at Low and High Levels of Coaching. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(4), 505-520. <https://doi.org/https://doi-org.sire.ub.edu/10.1260/174795409790291439>
- Real Federación Española de Voleibol (RFEVB). (s. f.). *Historia del voleibol español*. <https://www.rfevb.com/historia-rfevb>
- Real Federación Española de Voleibol (RFEVB). (2017). *Reglamento del comité Nacional de Entrenadores*. <https://rfevb.com/cne-reglamento>
- Real Federación Española de Voleibol (RFEVB). (2019a). *Estadísticas Licencias Entrenadores/Entrenadoras-Auxiliares temporada 18-19*. https://www.rfevb.com/RFEVB/Files/rfevb/estadisticas/1819_LicenciasEntrenadoresAuxiliares.pdf
- Real Federación Española de Voleibol (RFEVB). (2019b). *Estadísticas Licencias Femeninas temporada 18-19 (jugadoras)*. https://www.rfevb.com/RFEVB/Files/rfevb/estadisticas/1819_LicenciasFemeninas.pdf
- Real Federación Española de Voleibol (RFEVB). (2019c). *Estadísticas Licencias Masculinas temporada 18-19 (jugadores)*. https://www.rfevb.com/RFEVB/Files/rfevb/estadisticas/1819_LicenciasMasculinas.pdf

- Real Federación Española de Voleibol (RFEVB). (2021). *Estadísticas de licencias*.
<https://www.rfevb.com/rfevb/rfevb-estadisticas-de-licencias>
- Reitmayer, H.-E. (2017). A review on volleyball injuries. *Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal*, 10(19), 189-194. <https://doi.org/10.1515/tperj-2017-0040>
- Resende, R., Sá, P., Barbosa, A., y Gomes, A. R. (2017). Exercício profissional do treinador desportivo: do conhecimento a uma competência eficaz. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 3(1), 42-58. http://www.ipg.pt/scpd/files/JSR2017_v3_n1.pdf
- Reverdito, R. S., Carvalho, H. J. G. M. de, y Gonçalves, C. E. de B. (2016). Youth sports coaches in social programmes: the ecology of human development. *Sports Coaching Review*, 5(2), 208-210. <https://doi.org/10.1080/21640629.2016.1201363>
- Ribeiro, J., Davids, K., Silva, P., Coutinho, P., Barreira, D., y Garganta, J. (2021). Talent Development in Sport Requires Athlete Enrichment: Contemporary Insights from a Nonlinear Pedagogy and the Athletic Skills Model. *Sports Medicine New Zealand*, 51(6), 1115-1122. <https://doi.org/10.1007/S40279-021-01437-6>
- Rincón, D., Arnal, Justo., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Rizzo, D. S., Fonseca, A. M. L. F. M., y Souza, W. C. (2014). Desenvolvimento positivo dos jovens (dpj) através do esporte: perspectivas em países da língua portuguesa. *Conexões*, 12(3), 106-120. <https://doi.org/10.20396/conex.v12i3.2161>
- Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9(34), 6-21. <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/3522>
- Rose-Junior, D. (2011). *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: Uma abordagem multidisciplinar (2ª ed.)*. Artmed.
- Rother, R. L. (2015). Análise da formação de atletas no voleibol brasileiro sob a perspectiva da teoria bioecológica do desenvolvimento humano [TFM]. Universidade do Vale do Taquari. <http://hdl.handle.net/10737/728>
- Rubega, C. C. (2004). Uma breve análise do discurso da formação por competências no Ensino Médio e no Ensino Técnico e a visão da Politécnica. *Ciência e Ensino*, 12(Dezembro), 16-24.
- Ruiz-del-Pozo, P. (2016, agosto 23). *Una medalla olímpica no cuesta lo mismo en todos los países*. *ABC Deportes*. https://www.abc.es/deportes/juegos-olimpicos/rio-2016/abci-medalla-olimpica-no-cuesta-mismo-todos-paises-201608230836_noticia.html
- Ruiz-Juan, F., y Ruiz-Risueño, A. (2010). Ingesta de alcohol y práctica de actividad físico-deportiva en jóvenes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 302-322. <https://rimcafd.com/archives/1511>
- Rusch, H., y Weineck, J. (2004). *Entrenamiento y práctica deportiva escolar*. Paidotribo.
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2005). *The definition and selection of key competencies*. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

- Salas-Santandreu, C. (2006). Observación y análisis del ataque y la defensa de primera línea en voleibol [Tesis]. Universitat de Barcelona.
- Sánchez-Gómez, R., Devís-Devís, J., y Navarro-Adelantado, V. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 197-213.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4908261>
- Sánchez-Moreno, J., Marcelino, R., Mesquita, I., y Ureña, A. (2015). Analysis of the rally length as a critical incident of the game in elite male volleyball. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 15(2), 620-631.
<https://doi.org/10.1080/24748668.2015.11868819>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación : fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Sandoval, F., Miguel, V., y Montaña, N. (2010). *Evolución del concepto de competencia laboral*. VIII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior.
http://www.ucv.vg/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/sandoval_Franklin_y_otros.pdf
- Santos, A. S. M. F., y Mesquita, I. (2010). Competências Profissionais do Treinador. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 12(4), 275-281.
<https://doi.org/10.5007/1980-0037.2010v12n4p275>
- Schwamberger, B., y Curtner-Smith, M. (2019). Moral development and sporting behavior in sport education: A case study of a preservice teacher with a coaching orientation. *European Physical Education Review*, 25(2), 581-596.
<https://doi.org/10.1177/1356336X17753024>
- Schwartz, B., y Lambrichs, L. L. (1995). *Modernitzar sense excloure*. Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic.
- Schwartz, M. (2021, agosto 8). *El otro medallero*. El Diario.
https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/medallero_129_8199801.html
- Sebastiani, E. M. (2007). Les competències professionals del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya: Una proposta de categories per a la seva anàlisi [Tesis]. Universitat Ramon Llull.
http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9229/tesi_doctoral_e_sebastiani.pdf?sequence=1
- Sebastiani, E. M., y Blázquez, D. (2021). *Cómo formar un buen deportista?*. INDE.
- Sebastiani, E. M., Blázquez, D., y Barrachina, J. (2009). Concepto y naturaleza de las competencias. En D. Blázquez y E. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física*. INDE.
- Sebastiani, E. M., y Nebot, R. (2021). ¿Cómo ser un entrenador competente? En E. M. Sebastiani y D. Blázquez (Eds.), *¿Cómo formar un buen deportista?: un modelo basado en competencias* (pp. 170-178). INDE.

- Sebastián-Solanes, R. F. (2015). El oponente como facilitador en Ética del deporte: La propuesta de Warren P. Fraleigh. En J. Sarrión, P. Pérez, y C. Benlloch (Eds.), *Estudios de integración europea para jóvenes investigadores*. (p. 299). Editorial Comares.
- Serpa, S. (2003). Treinar jovens: complexidade, exigência e responsabilidade. *Journal of Physical Education*, 14(1), 75-82.
- Seweryniak, T., Stosik, A., Leśniewska, A., y Łasiński, G. (2018). Competences of professional volleyball team coaches in the opinion of experts. *Journal of Positive Management*, 9(2), 18-33. <https://doi.org/10.12775/JPM.2018.140>
- Shields, D. L., Funk, C. D., y Bredemeier, B. L. (2018). Relationships among moral and contesting variables and prosocial and antisocial behavior in sport. *Journal of Moral Education*, 47(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1350149>
- Shondell, D., y Reynaud, C. (2002). *The Volleyball coaching bible*. Human Kinetics.
- Silva, E. J., Evans, M. B., Lefebvre, J. S., Allan, V., Côté, J., y Palmeira, A. (2020). A systematic review of intrapersonal coach development programs: Examining the development and evaluation of programs to elicit coach reflection. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 15(5-6), 818-837. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1747954120943508>
- Sojo, J. R., y Muñoz, M. (2021, agosto 8). *El otro medallero de los Juegos Olímpicos de Tokio: ¿y si nos fijamos en la riqueza o la población?* El Confidencial. https://www.elconfidencial.com/deportes/juegos-olimpicos/2021-08-08/medallero-alternativo-tokio-pib-poblacion_3215176/
- Solanas, J., Hinojosa-Alcalde, I., Vilanova, A., y Soler, S. (2022). Is Sport Coaching a Social Sustainable Profession for Women? Analysing the Experiences of Women Coaches in Spain. *Sustainability (Switzerland)*, 14(13). <https://doi.org/10.3390/su14137846>
- Subirats-Bayego, E., Subirats-Vila, G., y Soterias, I. (2011). Prescripción de ejercicio físico: indicaciones, posología y efectos adversos. *Medicina Clínica*, 138(1), 18-24. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.12.008>
- Taberero, B., Márquez, S., y Llanos, C. (2001). Elementos a analizar en el proceso de iniciación deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 1, 9-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2283333>
- Tani, G. (2001). A crianças no esporte: implicações da iniciação esportiva precoce. En R. Krebs, F. Copetti, M. R. Roso, M. S. Kroeff, y P. H. Souza (Eds.), *Desenvolvimento Infantil em Contexto*. UDESC.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Thompson, P. D., Buchner, D., Piña, I. L., Balady, G. J., Williams, M. A., Marcus, B. H., Berra, K., Blair, S. N., Costa, F., Franklin, B., Fletcher, G. F., Gordon, N. F., Pate, R. R., Rodriguez, B. L., Yancey, A. K., y Wenger, N. K. (2003). Exercise and Physical Activity in the Prevention and Treatment of Atherosclerotic Cardiovascular Disease. *Circulation*, 107(24), 3109-3116. <https://doi.org/10.1161/01.CIR.0000075572.40158.77>
- Trudel, P., y Gilbert, W. (2006). Coaching and Coach Education. En D. Kirk, D. MacDonald, y M. M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 516-539). Sage.

- Trudel, P., Paquette, K., y Lewis, D. (2021). The Process of “Becoming” a Certified High-Performance Coach: A Tailored Learning Journey for One High-Performance Athlete. *International Sport Coaching Journal*, 9(1), 133-142. <https://doi.org/10.1123/ISCJ.2020-0091>
- Valencia, L. (2003). Competencia laboral. *Lúmina*, 4(04), 33-50. <https://doi.org/10.30554/LUMINA.04.1144.2003>
- van der Klink, M., Boon, J., y Schlusmans, K. (2007). Competências e ensino superior profissional: presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40(1).
- van der Klink, M. R., y Boon, J. (2003). Competencies: the triumph of a fuzzy concept. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3(2), 125–137 (13). <https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2003.002415>
- van Dongen, E. V., Kersten, I. H. P., Wagner, I. C., Morris, R. G. M., y Fernández, G. (2016). Physical Exercise Performed Four Hours after Learning Improves Memory Retention and Increases Hippocampal Pattern Similarity during Retrieval. *Current Biology*, 26(13), 1722-1727. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2016.04.071>
- Vargas-Zuñiga, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Cinterfor.
- Velázquez-Buendía, R. (2011). El modelo comprensivo de la enseñanza deportiva. *Tándem*, 449(37), 7-19.
- Verhagen, E. A. L. M., Van Der Beek, A. J., Bouter, L. M., Bahr, R. M., y Van Mechelen, W. (2004). A one season prospective cohort study of volleyball injuries. *British Journal of Sports Medicine*, 38(4), 477-481. <https://doi.org/10.1136/bjism.2003.005785>
- Vizuite, M. (2014). *La Educación Física durante la II República española. El Institut Escola de la Generalitat. Una visión avanzada de la educación contemporánea*. <https://efidex.blog/2014/10/11/356/>
- Warburton, D. E. R., Nicol, C. W., y Bredin, S. S. D. (2006). Health benefits of physical activity: The evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174(6), 801-809. <https://doi.org/10.1503/cmaj.051351>
- Williams, A. M., Ford, P. R., Eccles, D. W., y Ward, P. (2011). Perceptual-cognitive expertise in sport and its acquisition: Implications for applied cognitive psychology. *Applied Cognitive Psychology*, 25(3), 432-442. <https://doi.org/10.1002/ACP.1710>
- Zacaron, D., y Krebs, R. J. (2006). A complexidade e a organização no processo de aprendizagem. *Revista da Educação Física UEM*, 17(1), 85-94. <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3374>

7.2 Fuentes de documentos jurídicos

- Cataluña. Ley 3/2008, de 23 de abril, del ejercicio de las profesiones del deporte. Boletín Oficial del estado , núm. 131, de 30 de mayo del 2008. <https://www.boe.es/eli/es-ct/1/2008/04/23/3/con>
- Cataluña. Ley 7/2015, de 14 de mayo, de modificación de la Ley 3/2008, del ejercicio de las profesiones del deporte. Boletín Oficial del Estado, núm. 130, de 1 de junio de 2015. <https://www.boe.es/eli/es-ct/1/2015/05/14/7>

- España. Educación, Cultura y Deporte. Resolución de 7 de junio de 2012, de la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, por la que se publica el plan formativo de la modalidad deportiva de voleibol. Boletín Oficial del Estado, núm. 157, de 2 de julio de 2012.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-8841
- España. Educación, Cultura y Deporte. Resolución de 9 de octubre de 2015, de la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, por la que se modifica la de 7 de junio de 2012, por la que se publica el plan formativo de la modalidad deportiva de voleibol. Boletín Oficial del Estado, núm. 256, de 26 de octubre de 2015.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-11490
- España. Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte. Boletín Oficial del Estado, 249, de 17 de octubre de 1990. Boletín Oficial del Estado, núm. 249, de 17 de octubre del 1990.
<https://www.boe.es/eli/es/l/1990/10/15/10/con>
- España. Ley 13/1980, de 31 de marzo, General de la Cultura Física y del Deporte. Boletín Oficial del Estado, núm. 89, de 12 de abril de 1980.
<https://www.boe.es/eli/es/l/1980/03/31/13>
- España. Ley 39/2022, de 30 de diciembre, del Deporte. Boletín Oficial del Estado, núm. 314, de 31 de diciembre de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/12/30/39>
- España. Ley 77/1961, de 23 de diciembre, sobre Educación Física. Boletín Oficial del Estado, núm. 309, de 27 de diciembre de 1961. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1961-23723>
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 04 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- España. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 89, de 13 de abril de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- España. Orden ECD/158/2014, de 5 de febrero, por la que se regulan los aspectos curriculares, los requisitos generales y los efectos de las actividades de formación deportiva, a los que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre. Boletín Oficial del Estado, núm. 34, de 8 de febrero de 2014.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2014/02/05/ecd158>
- España. Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- España. Orden EFP/301/2019, de 11 de marzo, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Enseñanza y

- Animación Sociodeportiva. Boletín Oficial del Estado, núm. 66, de 18 de marzo de 2019. <https://www.boe.es/eli/es/o/2019/03/11/efp301>
- España. Orden EFP/923/2019, de 4 de septiembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Acondicionamiento Físico. Boletín Oficial del Estado, núm. 215, de 7 de septiembre de 2019. <https://www.boe.es/eli/es/o/2019/09/04/efp923>
- España. Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado. núm. 185, de 3 de agosto de 2011. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/07/15/1027>
- España. Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Boletín Oficial del Estado, núm. 223, de 17/09/2003. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-17588>
- España. Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial. Boletín Oficial del Estado, núm. 268, de 8 de noviembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/24/1363>
- España. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 260, de 30/10/2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- España. Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. Boletín Oficial de Estado, núm. 244, de 11 de octubre de 1991. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1440>
- España. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 293, de 08/12/2006. Recuperado 3 de junio de 2023, de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/07/1513/con>
- España. Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 270, de 09/11/2011. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/04/1594/con>
- España. Real Decreto 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de Enseñanza Superior de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que exigen una formación mínima de tres años de duración. Boletín Oficial del Estado, núm. 280, de 22 de noviembre de 1991. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/10/25/1665>
- España. Real Decreto 1670/1993, de 24 de septiembre, del Ministerio de Educación y Ciencia por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Boletín Oficial del Estado, núm. 251, de 20 de octubre de 1993. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1993/09/24/1670>
- España. Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes

enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, núm. 20, de 23 de enero de 1998.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/1997/12/19/1913>

España. Real Decreto 2048/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Formación Profesional de Técnico superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas y las correspondientes enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, núm. 35, de 9 de febrero de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/12/22/2048>

España. Real Decreto 2049/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural y las correspondientes enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, núm. 39, de 14 de febrero de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/12/22/2049>

España. Real Decreto 272/2022, de 12 de abril, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente. Boletín Oficial del Estado, núm. 109, de 07/05/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/12/272/con>

España. Real Decreto 402/2020, de 25 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Guía en el medio natural y de tiempo libre y se fijan los aspectos básicos del currículo. Boletín Oficial del Estado núm. 50, de 27 de febrero de 2020. Recuperado 7 de junio de 2023, de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/02/25/402>

España. Real Decreto 476/2013, de 21 de junio, por el que se regulan las condiciones de cualificación y formación que deben poseer los maestros de los centros privados de Educación Infantil y de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 167, de 13/07/2. Recuperado 2 de junio de 2023, de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-7708>

España. Real Decreto 482/2020, de 7 de abril, por el que se establece el Curso de especialización en panadería y bollería artesanales y se fijan los aspectos básicos del currículo, y se modifica el Real Decreto 651/2017, de 23 de junio, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Acondicionamiento Físico y se fijan los aspectos básicos del currículo. Boletín Oficial del Estado, núm. 134, de 13 de mayo de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/04/07/482>

España. Real Decreto 567/2020, de 16 de junio, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales de la familia profesional Actividades Físicas y Deportivas, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifica el Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre. Boletín Oficial del Estado 185, de 6 de julio de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-7314>

España. Real Decreto 651/2017, de 23 de junio, por el que se establece el título de Técnico Superior en acondicionamiento físico y se fijan los aspectos básicos del currículo. Boletín Oficial del Estado, núm. 162, de 8 de julio de 2017. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2017/06/23/651>

España. Real Decreto 652/2017, de 23 de junio, por el que se establece el título de Técnico en actividades ecuestres y se fijan los aspectos básicos del currículo. Boletín oficial del Estado núm. 162, de 8 de julio de 2017. Recuperado 7 de junio de 2023, de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2017/06/23/652>

España. Real Decreto 653/2017, de 23 de junio, por el que se establece el título de Técnico Superior en enseñanza y animación sociodeportiva y se fijan los aspectos básicos del

- currículo. Boletín Oficial del Estado, núm. 168, de 15 de julio de 2017.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2017/06/23/653>
- España. Real Decreto 73/2018, de 19 de febrero, por el que se establece el Título profesional básico en acceso y conservación en instalaciones deportivas y se fijan los aspectos básicos del currículo. Boletín Oficial del Estado, núm. 45, de 20 de febrero de 2018.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2018/02/19/73>
- España. Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, núm. 233, de 29/09/2021.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- España. Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín oficial de Estado, núm. 161, de 3 de julio de 2010. Recuperado 1 de junio de 2023, de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>
- España. Real Decreto 950/2015, de 23 de octubre, por el que se crea el Centro Superior de Enseñanzas Deportivas y se establece su estructura y funcionamiento. Boletín Oficial del Estado, núm. 266, de 6 de noviembre de 2015.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2015/10/23/950>
- España. Universidades. Resolución de 18 de septiembre de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Universidades de 17 de septiembre de 2018, por el que se establecen recomendaciones para la propuesta por las universidades de memorias de verificación del título oficial de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Boletín Oficial del Estado, núm. 228, de 20 de septiembre de 2018. [https://www.boe.es/eli/es/res/2018/09/18/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2018/09/18/(1))
- Recomendación (UE) C 189/15 de la Comisión, del 22 de mayo de 2017 relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y por la que se deroga la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, núm. 2017/C 189/03 de 15/06/2017. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/txt/html/?uri=celex:32017H0615\(01\)yfrom=es#d1e32-27-1](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/txt/html/?uri=celex:32017H0615(01)yfrom=es#d1e32-27-1)

Apéndices

Apéndice A

Propuestas de etapas de preparación deportiva a largo plazo

Figura A1

Propuestas de etapas de preparación deportiva a largo plazo

Autores	Etapas
Harre (1982)	Entrenamiento de jóvenes atletas Noveles y avanzados Entrenamiento Competitivo
Weineck (1986)	Entrenamiento de las Esperanzas Noveles y avanzados Entrenamiento de Alto Rendimiento
Lima (1988)	Iniciación Orientación Especialización
Matvélev (1991)	Preparación de Base Preparación Preliminar y Especialización Inicial Máxima Concretización de las posibilidades deportivas Preluminación Resultados Máximos Longevidad Deportiva Conservación y Manutención
Zakharov (1992)	Preparación Preliminar Especialización Inicial Especialización Profundada Resultados Superiores Manutención de los Resultados
Marques (1993)	Preparación Preliminar Especialización Inicial Especialización Profundada
Platonov (1994)	Preparación inicial Preparación Preliminar de Base Preparación Especializada de Base Realización Máxima de los Resultados Manutención de los Resultados
Filin (1996)	Preparación Preliminar Especialización Deportiva Inicial Profundización del Entrenamiento Perfeccionamiento del Entrenamiento
Barbanti (1997)	Preparación Básica Preparación Específica Preparación de Altos Rendimientos
Martin (1999)	Entrenamiento General Entrenamiento Fundamental Entrenamiento de Construcción Entrenamiento de Conexión
Bompa (2000)	Entreno Generalizado Iniciación y Formación Atlética Entreno Especializado Especialización y Alto Nivel

Nota. Adaptado de “Análise da carreira desportiva de atletas brasileiros: estudo da relação entre o processo de formação e o rendimento desportivo” de C. B. Cafruni [TFM]. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/>.

Apéndice B

Imágenes representativas y descripción de los gestos técnicos
relacionados con el voleibol

Figura B1

Gestos técnicos relacionados con el voleibol

Imagen representativa	Descripción
	<p>Pase de dedos</p> <ul style="list-style-type: none">• Es un toque realizado por el contacto simultaneo entre las dos manos, amortiguando el balón con las yemas de los dedos que están bien abiertos y encarados hacia arriba sobre la cabeza y formando la figura de un triángulo entre los dedos índices y pulgares de las dos manos. Los brazos están estirados sobre la cabeza y las manos a una altura situada entre la frente y los ojos, amortiguándose la caída del balón mediante una flexión simultánea de codos y muñecas ayudada por tobillos, rodillas y cadera, enviando el balón hacia arriba y adelante o atrás.
	<p>Pase de antebrazos</p> <ul style="list-style-type: none">• Toque realizado con los antebrazos estando los brazos totalmente estirados y codos unidos formando una plataforma de golpeo consistente en la zona mediana de los antebrazos. Se agarran las manos de manera que los antebrazos no se separen con el contacto con el balón. Durante el golpeo el pase se realiza mediante un acompañamiento del balón con la ayuda del tronco y la extensión de piernas ligeramente hacia delante mientras se dirige el balón mediante los hombros hacia arriba y adelante o atrás.
	<p>Remate</p> <ul style="list-style-type: none">• Acción de golpear el balón con una de las manos (palma) tras una carrera de aproximación y un impulso vertical para lograr alcanzar el balón en el punto más alto posible con intención de direccionarlo hacia la pista contraria y hacia abajo.
	<p>Saque</p> <ul style="list-style-type: none">• Estando al fondo y fuera de la pista, es la acción de realizar el golpeo del balón con un brazo o una mano, dirigiéndole con fuerza al campo contrario. El golpeo del balón puede ser por debajo de los hombros, lateralmente o por sobre los hombros. Puede ser estacionario o con un salto simultaneo al golpeo.
	<p>Bloqueo</p> <ul style="list-style-type: none">• Acción de formar una barrera con los brazos, manos y dedos, tronco y piernas completamente estirados y lo más próximo posible de la red (sin tocarla) mediante un salto vertical hacia arriba con el objetivo de alcanzar la mayor altura posible para impedir o amortiguar el balón enviado por el equipo contrario. Puede ser una acción individual o colectiva de hasta tres jugadores para formar una barrera mayor.
	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none">• Son todos los pases no descritos anteriormente que realiza un jugador para, sin preocuparse excesivamente con la precisión del toque, salvar un balón que va hacia el suelo en su campo. Pueden ser toques de pie, puños, tras vuelos, giros, volteretas y/o lanzamiento del cuerpo hacia al suelo.

Notas.

a. Texto de elaboración propia.

b. Créditos de imágenes: no se requiere atribución

Apéndice C

Programa formativo RFEVB (entrenador nacional – Nivel 3)/Resumen del programa
formativo del entrenador de nivel Internacional (FIVB)

Tabla C1

Plan de estudios de la modalidad deportiva de voleibol: nivel III.

Contenido	Horas
TÁCTICA 1.- Cambio de saque - como conseguirlo 2.- Consecución del punto 3.- Entrenamiento de situaciones de juego	16
TÉCNICA 1.- Control del balón. Ejercicios de continuación del juego 2.- Mecánica del movimiento 3.- Preparación físico-técnica (desarrollo de la preparación física a través de la técnica)	16
PREPARACIÓN FÍSICA 1.- Test específico de aptitudes (físico-técnico) 2.- Calentamientos y estiramientos 3.- Desarrollo de la fuerza y la velocidad 4.- Mecánica del movimiento 5.- Sistemas de entrenamiento 6.- Preparación física aplicada o específica para voleibol 7.- Preparación física en los distintos niveles	16
MEDICINA DEPORTIVA 1.- Revisión médica (periodos-evaluación) 2.- Entrenamiento invisible 3.- Lesiones habituales - Vendajes	10
PLANIFICACIÓN 1.- De un equipo a corto y medio plazo 2.- De un jugador de voleibol (cómo se hace un jugador)	14
PSICOLOGÍA 1.- Psicología de un jugador de voleibol 2.- Observación y análisis psicológico del jugador	6
DIRECCIÓN DE EQUIPO 1.- Preparación de una competición: antes, durante y después 2.- Estadística 3.- Observación y análisis de un equipo: gráficos, videos, etc.	14
REGLAMENTO 1.- Fisiología y objetivos de las Reglas del C.N.A. 2.- Uso táctico de las Reglas de Juego 3.- Entrenadores y jugadores ante las Reglas de Juego	4
PRÁCTICAS Acreditar estar al frente de un equipo federado durante una temporada	90h
Total	96h

Nota. Adaptado de *Reglamento del Comité Nacional de Entrenadores*, por Real Federación Española de Voleibol (RFEVB), 2017, (<https://www.rfevb.com/cne-reglamento>).

Federación Internacional de Voleibol - FIVB

La FIVB ofrece varios niveles de entrenador en su programa de desarrollo y certificación de entrenadores. Estos niveles están diseñados para brindar capacitación y habilidades específicas a los entrenadores en diferentes etapas de su carrera. Los niveles de entrenador de la FIVB son los siguientes (Federación Internacional de Voleibol, 2023):

Nivel I: Es el nivel básico y se enfoca en los fundamentos del voleibol y la enseñanza de habilidades básicas. Este nivel es adecuado para entrenadores principiantes y novatos.

Nivel II: Este nivel se centra en desarrollar una comprensión más profunda del juego y las tácticas del voleibol, así como en la mejora de las habilidades técnicas y estratégicas. Es adecuado para entrenadores con experiencia y conocimientos intermedios.

Nivel III: El nivel III se enfoca en la preparación física, la periodización del entrenamiento y el desarrollo de tácticas avanzadas. Está dirigido a entrenadores con experiencia significativa y conocimientos avanzados.

Nivel IV: Este nivel se centra en la planificación y el desarrollo de programas de entrenamiento a largo plazo, la gestión de equipos y el análisis del rendimiento. Está diseñado para entrenadores con una amplia experiencia y conocimientos especializados.

Además de estos niveles, la FIVB también ofrece programas de educación continua y cursos de especialización para entrenadores que desean profundizar en áreas específicas del voleibol, como la formación de jugadores jóvenes, el voleibol playa, el arbitraje, entre otros.

Es importante tener en cuenta que los requisitos y la estructura exacta de los niveles de entrenador pueden variar según el país y la región, ya que algunos programas nacionales pueden tener sus propias certificaciones y niveles adicionales.

Apéndice D

Resumen Plan Formativo del Ciclo Formativo de Grado Superior

“Acondicionamiento Físico”

Tabla D1

Secuenciación y distribución horaria semanal de los módulos profesionales: Ciclo Formativo de Grado Superior: Acondicionamiento Físico

Módulo profesional	Duración (horas)	Primer curso (h/semana)	Segundo curso	
			2 trimestres (h/semana)	1 trimestre (horas)
0017. Habilidades sociales. (1)	100	3	–	–
1136. Valoración de la condición física e intervención en accidentes. (1)	190	6	–	–
1148. Fitness en sala de entrenamiento polivalente.	250	8		
1149. Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical.	165	5	–	–
1151. Acondicionamiento físico en el agua.	165	5	–	–
Horario reservado para el módulo impartido en inglés.	90	3	–	–
1150. Actividades especializadas de acondicionamiento físico con soporte musical.	120	–	6	–
1152. Técnicas de hidrocinesia.	120	–	6	–
1153. Control postural, bienestar y mantenimiento funcional.	170	–	9	–
1155. Formación y orientación laboral.	90	–	4	–
1156. Empresa e iniciativa emprendedora.	60	–	3	–
Horario reservado para el módulo impartido en inglés.	40	–	2	–
1157. Formación en centros de trabajo.	400	–	–	400
1154. Proyecto de acondicionamiento físico.	40	–	–	40
Total en el ciclo formativo.	2000	30	30	440

Notas.

a. ⁽¹⁾ Módulos profesionales transversales a otros títulos de Formación Profesional.

b. Adaptado de Orden EFP/923/2019, de 4 de septiembre, por la que se establece el currículo del Ciclo Formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Acondicionamiento Físico (<https://www.boe.es/eli/es/o/2019/09/04/efp923>)

Apéndice E

Guion de la entrevista semiestructurada a los expertos /
Consentimiento Informado – Fase exploratoria

**CONSENTIMIENTO INFORMADO POR ESCRITO PARTICIPANTES EN LA ENTREVISTA DEL ESTUDIO
INTITULADO:**

“Las competencias profesionales del entrenador de voleibol implicado en el deporte en edad escolar”

Yo con
(Nombre y Apellidos) (Número DNI o pasaporte)

Si es en calidad de tutor legal refiera a quién

- He leído las informaciones del estudio que me han sido facilitadas
- He podido hacer preguntas sobre el estudio
- He recibido suficiente información sobre el estudio

Comprendiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio:

1º Cuando quiera

2º Sin dar más explicaciones

3º Y que mi participación se mantendrá anónima en todo momento

Doy libremente mi conformidad para participar en este estudio, ser registrado en video y audio, y para la difusión y publicación de los resultados preservado el anonimato.

Firma del participante:

Fecha:

Martina Kieling Sebold Barros Rolim

Fecha:

Firma del investigador:

En nombre del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC) y en especial del equipo de investigadores le damos las gracias por anticipado por su tiempo y su compromiso con este proyecto

< Ejemplar para el participante >

**CONSENTIMIENTO INFORMADO POR ESCRITO PARTICIPANTES EN LA ENTREVISTA DEL ESTUDIO
INTITULADO:**

“Las competencias profesionales del entrenador de voleibol implicado en el deporte en edad escolar”

Yo con
(Nombre y Apellidos) (Número DNI o pasaporte)

Si es en calidad de tutor legal refiera a quién

- He leído las informaciones del estudio que me han sido facilitadas
- He podido hacer preguntas sobre el estudio
- He recibido suficiente información sobre el estudio

Comprendiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio:

1º Cuando quiera

2º Sin dar más explicaciones

3º Y que mi participación se mantendrá anónima en todo momento

Doy libremente mi conformidad para participar en este estudio, ser registrado en video y audio, y para la difusión y publicación de los resultados preservado el anonimato.

Firma del participante:

Fecha:

Martina Kieling Sebold Barros Rolim

Fecha:

Firma del investigador:

En nombre del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC) y en especial del equipo de investigadores le damos las gracias por anticipado por su tiempo y su compromiso con este proyecto

< Ejemplar para el investigador >

GUIÓN - ENTREVISTA A LOS ENTRENADORES/AS DE VOLEIBOL DE CATALUÑA – FASE EXPLORATORIA

1. ¿Podría comentar brevemente sobre su trayectoria o vinculación con el voleibol?

- *Como atleta; Como entrenador; otra función - Pedir para comentar con más detalles la experiencia con atletas en edad escolar (si la tiene, ¿Qué más le gusta/ba de esta actuación?*

2. ¿Podría usted resumidamente citar cuáles son las principales tareas que debe hacer un entrenador de voleibol en edad escolar?

- *En la pista, durante el entrenamiento; - fuera de la pista, en la preparación de las sesiones + otras gestiones (reuniones captación de recursos, promoción del club; gestión de plantilla/búsqueda de jugadores); en la búsqueda de actualización profesional/académica*

3. ¿Usted cree que el perfil de entrenador debe ser diferente en función de la edad y/o del género de los jugadores? ¿Por qué? ¿Qué tipo de diferencias?

4. ¿En su opinión, qué es un buen entrenador de voleibol para niños y niñas en edad escolar?

- Para los niños; los padres; de cara al futuro; para la institución - qué actitudes y características psicológicas ha de tener

5. ¿Podría destacar alguna actuación innovadora realizada por algún entrenador de voleibol que actúa en niños en edad escolar?

- *Por ejemplo, ¿alguna metodología, tecnología o acción educativa que haya visto como original e interesante para la formación en el voleibol para estos niños?*

6. Conocedor del trabajo actual de los entrenadores, en general ¿En qué aspectos considera que se debe mejorar más?

8. ¿Quiere añadir algún aspecto o comentario que nos ayude a aclarar cuál debe ser una buena actuación del entrenador de voleibol en edad escolar?

9. Datos personales:

9.a. Cuenta con otra experiencia u otra función en relación al voleibol, ¿cuál?) (años):

9.b. Formación Académica (correspondiente en España):

Formación específica dentro de la modalidad: cursos de reciclajes, formación, nivel, etc.

9.c. Año de nacimiento y edad:

9.d. Nacionalidad:

9.e. Actividades actuales vinculadas al voleibol:

Apéndice F

Informe de resultados enviado a los participantes del estudio
de la fase exploratoria (entrevistas)

Figura D1

Informe de resultados enviado a los participantes del estudio de la fase exploratoria
(entrevistas)

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Tesis doctoral

INEFC Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya
Generalitat de Catalunya

Las competencias profesionales del entrenador de voleibol implicado en el deporte en edad escolar

Martina Kieling Sebold Barros Rolim, Institut Nacional d'Educació Física / Universitat de Barcelona (ESP), Doctoranda.
Enric Maria Sebastiani Obrador, FPCEE Blanquerna Universitat Ramon Llull (ESP), Director de la tesis.

Objetivos

Identificar las competencias profesionales del entrenador de voleibol implicado en el deporte en edad escolar



Fuente: ROLIM (2007) (archivo personal)

Resultados

Los resultados preliminares de la etapa exploratoria indican que los entrenadores entrevistados dan importancia a:

- La programación y la gestión de las sesiones y de los partidos
- Monitorizar (evaluar reflexivamente) los atletas y gestionar plantillas de atletas
- Saber enseñar la modalidad (conocimientos conceptuales, didácticos y metodológicos)
- Habilidades de animación y empatía para la adhesión y permanencia de atletas y habilidades de liderazgo
- Desarrollar atletas y personas en valores
- Gestionar e informar a las familias de los atletas
- Participar en el desarrollo de la modalidad y captar nuevos adeptos
- Participar de la gestión del club (entrenador multitarea)
- Formarse continuamente

Apéndice G

Cuestionario de valoración de las competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar / Consentimiento Informado (versión impresa)

CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES Y NECESIDADES FORMATIVAS DE ENTRENADORES DE VOLEIBOL IMPLICADOS EN EL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR*

Estimado entrenador, Estimada entrenadora ¡Gracias por el interés en participar del estudio!

Al final del cuestionario tiene la opción de recibir el **informe final** de la investigación y también de participar en el **sorteo** de una **tarjeta regalo** de una tienda de material deportivo **en el valor de 100€**.

Este cuestionario consta de diversas competencias necesarias para el ejercicio de entrenador o entrenadora de voleibol *indoor* que actúan con deportistas en edad escolar. Esas competencias surgen de una investigación anterior y de la bibliografía consultada. Su participación será determinar el grado de importancia que usted atribuye a cada competencia descrita, así como a la percepción de su dominio sobre la misma.

Para ayudarles, facilitamos la definición del término **“competencia”** para ese estudio:

En un sentido amplio: “realizar una actividad con eficiencia en un contexto dado” (Gámez, 2005) y en un sentido más específico: tener un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes integrados para que el individuo sepa hacer y sepa estar en su contexto de trabajo (Lévy-Leboyer, 2003).

Quizás también le interesa aclarar el término “deporte escolar”.

Coincidimos con los autores Gómez y García (1993) que lo definen como: “Toda actividad físico-deportiva realizada por niños/as jóvenes en edad escolar, dentro o fuera del centro escolar, incluso la desarrollada en el ámbito de clubs o de otras entidades públicas o privadas, considerando, por lo tanto, deporte escolar como sinónimo de deporte en edad escolar”. Para este estudio, nos interesa estudiar las competencias de los entrenadores y entrenadoras que trabajan con deportistas hasta los 18 años (categoría juvenil).

Por favor tenga en cuenta que de aquí en adelante cuando se usan términos en la **versión masculina** (p.ej. ‘jugador’, ‘jugadores’, ‘entrenador’...) se han de entender como una forma que **incluye los dos géneros** y que se procede de este modo para **optimizar la lectura**.

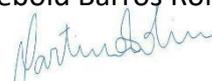
*Resolución favorable de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona: IRB 00003099

APARTADO A – El Consentimiento Informado (Copia investigadores)

CONSENTIMIENTO INFORMADO POR ESCRITO - PARTICIPANTES EN EL CUESTIONARIO DEL ESTUDIO INTITULADO: “Las competencias profesionales y las necesidades formativas del entrenador de voleibol implicado en el deporte en edad escolar” Investigador: Martina Kieling Sebold Barros Rolim

Fecha: 01/09/2019

Firma del investigador



El objetivo de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar en nuestra investigación.

Inicialmente deberá contestar una encuesta respecto a su grado de concordancia sobre las competencias de los entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar y también sobre el grado del dominio de esa competencia además de algunos datos sociodemográficos. El tiempo estimado de dedicación será alrededor de 10 minutos. La información que nos brinde será tratada de manera confidencial y anónima. En ningún caso sus respuestas serán presentadas acompañadas de ningún dato que le identifique. Su participación es totalmente voluntaria y puede darla por terminada en cualquier momento. Asimismo, puede plantear todas sus dudas respecto a la investigación antes, durante y después de su participación al mail: martinakielingsebold@ub.edu

 **Acepto participar del estudio¹ []** Firma: _____ Fecha: _____

¹ a) En conformidad con lo establecido en dicha regulación, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en la Gran Vía de las Cortes Catalanas, 585 -08007 Barcelona) como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede contactar con el Delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pabellón Rosa, 08028 - Barcelona), o mediante un mensaje de correo electrónico a protecciondades@ub.edu. b) Usted tiene derecho a acceder a sus datos, solicitar la rectificación de los datos inexactos o, en su caso, solicitar la supresión, así como limitar el tratamiento, oponerse y retirar el consentimiento de su uso para determinados fines. Estos derechos los puede ejercer mediante escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Asimismo, le informamos de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en el caso de cualquier actuación de la Universidad de Barcelona que considere que vulnera sus derechos.

APARTADO B – Datos iniciales

Antes de iniciar, por favor, indique con qué NIVEL de equipo-jugadores tiene experiencia. Si actúa o ha actuado en diferentes niveles, indique el nivel en que tiene más tiempo de experiencia o más afinidad:

Entrenador de equipos debutantes o principiantes: jugadores que, independientemente de la edad, están en su primer o segundo año de experiencia en la modalidad.

Entrenador de equipos iniciados: jugadores que, independientemente la edad, ya tienen alguna experiencia y están perfeccionando y variando sus habilidades.

Entrenador de equipos experimentados: jugadores que, independientemente la edad, tienen bien dominado los fundamentos y técnicas básicos y están refinando sus habilidades con rigor y precisión.

APARTADO C – Evaluación de las competencias y dominio sobre las competencias

Considerando su experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol les pedimos que por favor indique del 1 al 5 cómo valora las competencias a continuación con relación a:

a) La importancia que da usted a la labor del entrenador de voleibol en edad escolar (hasta la categoría juvenil), siendo: 1= Sin importancia; 2= Poca importancia; 3= Importancia moderada; 4= Importante, 5= Muy importante

b) La percepción sobre su dominio de esa competencia, siendo: 1= Nada; 2= POCO; 3= Moderado; 4= Suficiente; 5= Experto

I. Planificación reflexiva	a) Importancia atribuida a la competencia 1=Sin importancia 5=Muy importante					b) Su dominio sobre la competencia 1=Nada 5=Experto				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	a) Importancia atribuida a la competencia 1=Sin importancia 5=Muy importante					b) Su dominio sobre la competencia 1=Nada 5=Experto				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Enseñanza de la modalidad	a) Importancia atribuida a la competencia 1=Sin importancia 5=Muy importante	b) Su dominio sobre la competencia 1=Nada 5=Experto
13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

IV. Desarrollo de valores en los deportistas	a) Importancia atribuida a la competencia 1=Sin importancia 5=Muy importante	b) Su dominio sobre la competencia 1=Nada 5=Experto
19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
24. Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

V. Liderazgo, comunicación y empatía	a) Importancia atribuida a la competencia 1=Sin importancia 5=Muy importante	b) Su dominio sobre la competencia 1=Nada 5=Experto
25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
27. Aplicar nociones de psicología del deporte.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	a) Importancia atribuida a la competencia 1=Sin importancia 5=Muy importante	b) Su dominio sobre la competencia 1=Nada 5=Experto
31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos).	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

VII. Formación continuada	a) Importancia atribuida a la competencia 1=Sin importancia 5=Muy importante	b) Su dominio sobre la competencia 1=Nada 5=Experto
37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

43. ¿Hay alguna otra u otras competencias importantes para ser un buen entrenador de voleibol en edad escolar que no ha encontrado en este cuestionario? ¿Cuál?

APARTADO D – Opinión sobre la formación de los entrenadores que actúan en edad escolar

44. En su opinión, para los entrenadores que actúan con deportistas en edad escolar, ¿deberían existir cursos de actualización a los que fuesen obligatorios asistir periódicamente?

Sí [] No []

45. Opcionalmente, deje algún comentario relevante sobre qué cree que echa a faltar en la **formación** del entrenador o entrenadora de voleibol que actúa con jugadores en edad escolar.

APARTADO E – Datos sociodemográficos

a) Tiempo de experiencia con el voleibol. Tenga en cuenta todas sus experiencias con la modalidad: jugador, directivo, entrenador, árbitro, etc.: años

b) Dedicación actual al voleibol

Integral (todas mis actividades profesionales están relacionadas con el voleibol) Parcial (tengo otra actividad profesional no relacionada con el voleibol)

c) Sobre la experiencia como entrenador de jugadores en edad escolar (hasta la categoría juvenil, esa incluida):

He actuado la **mayor** parte del tiempo o en la totalidad de mi carrera como entrenador. Aproximadamente, ¿cuántos años?

He actuado la **menor** parte del tiempo de mi carrera como entrenador. Aproximadamente, ¿cuántos años?

Prácticamente nunca o nunca he actuado con jugadores en edad escolar

d) Título de entrenador/a que posee actualmente válido en España: **(por favor, marque 1 sola respuesta):**

Minivolley Nivel 1 Nivel 2 Nivel 3 Internacional (1, 2 o 3) Otra formación/título: ¿Cuál?

e) Ubicación donde actúa como entrenador:

Estado español. Comunidad Autónoma: Otro país. ¿Cuál?

f) Edad: años

g) Me identifico como:

Hombre Mujer Otro Prefiero no responder

h) Formación Académica finalizada **(por favor, conteste cada bloque por separado):**

Bloque 1 - Educación Primaria, Secundaria y FP **(marque la mayor formación):**

Educación Primaria Educación Secundaria Obligatoria (ESO) Bachillerato

Formación Profesional **de Grado Medio** (o similar) Formación Profesional **de Grado Superior** (o similar)

La FP está relacionada con el área de la Educación Física, la Actividad Física o el Deporte: Sí No

Bloque 2 - Enseñanza Universitaria **(marque solo si necesario):**

Diplomatura, Grado o Licenciatura Relacionado/a con el área de la Educación Física, la Actividad Física o el Deporte: Sí No

Bloque 3 - Postgrado **(Marque solo si necesario. Seleccione más de uno si necesario):**

Máster o posgrado Relacionado con el área de la Educación Física, la Actividad Física o el Deporte: Sí No

Doctorado Relacionado con el área de la Educación Física, la Actividad Física o el Deporte: Sí No

Otra formación. ¿Cuál?

APARTADO F – SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN ESTE ESTUDIO

a) Seleccione la(s) opción(es) e informe su correo electrónico si:

Deseo participar en el sorteo de la tarjeta regalo de una tienda de material deportivo*: (recibirá una confirmación por correo electrónico)

Deseo recibir el informe final de la investigación:

Correo electrónico:

*La participación está condicionada a que el cuestionario se quede correctamente rellenado, sin excesivas cuestiones en blanco.

El Consentimiento Informado (Copia entrenadores)**CONSENTIMIENTO INFORMADO POR ESCRITO - PARTICIPANTES EN EL CUESTIONARIO DEL ESTUDIO INTITULADO: “Las competencias profesionales y las necesidades formativas del entrenador de voleibol implicado en el deporte en edad escolar”** Investigador: Martina Kieling Sebold Barros Rolim

Fecha: 01/09/2019

Firma del investigador



El objetivo de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar en nuestra investigación.

Inicialmente deberá contestar una encuesta respecto a su grado de concordancia sobre las competencias de los entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar y también sobre el grado del dominio de esa competencia además de algunos datos sociodemográficos.

El tiempo estimado de dedicación será alrededor de 10 minutos.

La información que nos brinde será tratada de manera confidencial y anónima. En ningún caso sus respuestas serán presentadas acompañadas de ningún dato que le identifique.

Su participación es totalmente voluntaria y puede darla por terminada en cualquier momento. Asimismo, puede plantear todas sus dudas respecto a la investigación antes, durante y después de su participación al mail:

martinakielingsebold@ub.edu

**Acepto participar del estudio¹ []**

Firma:

Fecha:

¹a) En conformidad con lo establecido en dicha regulación, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en la Gran Vía de las Cortes Catalanas, 585 -08007 Barcelona) como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede contactar con el Delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pabellón Rosa, 08028 - Barcelona), o mediante un mensaje de correo electrónico a protecciondades@ub.edu. b) Usted tiene derecho a acceder a sus datos, solicitar la rectificación de los datos inexactos o, en su caso, solicitar la supresión, así como limitar el tratamiento, oponerse y retirar el consentimiento de su uso para determinados fines. Estos derechos los puede ejercer mediante escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Asimismo, le informamos de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en el caso de cualquier actuación de la Universidad de Barcelona que considere que vulnera sus derechos.

Apéndice H

Página web y versión en línea del cuestionario de valoración de las competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar /
Consentimiento Informado

Doctorado en Actividad Física, Educación Física y Deporte



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Tesis doctoral:

Las competencias profesionales y las necesidades formativas del entrenador de voleibol implicados en el deporte en edad escolar

Doctoranda:

Martina Kieling Sebold Barros Rolim

Directores:

Dra. Teresa Lleixà

Dr. Enric M. Sebastiani

2023 © Martina Kieling

Desenvolvido por etvo

Cuestionario

Competencias profesionales de entrenadores de voleibol implicados en el deporte en edad escolar

Anterior

Siguiente

Estimado entrenador, Estimada entrenadora,

¡Gracias por el interés en participar del estudio!

Al final del cuestionario tiene la opción de recibir el informe final de la investigación y también de participar en el sorteo de una tarjeta regalo de una tienda de material deportivo en el valor de 100€.

*Resolución favorable de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona IRB 00003099

Este cuestionario consta de diversas competencias necesarias para el ejercicio de entrenador o entrenadora de voleibol *indoor* que actúan con deportistas en edad escolar. Esas competencias surgen de una investigación anterior y de la bibliografía consultada. Su participación será determinar el grado de importancia que usted atribuye a cada competencia descrita, así como a la percepción de su dominio sobre la misma.

Al acabar de rellenar el cuestionario les mostraremos un gráfico resumiendo el dominio que posee de dichas competencias y la importancia que les ha atribuido.

Para ayudarles, facilitamos la definición del término “competencia” para ese estudio:

En un sentido amplio: “realizar una actividad con eficiencia en un contexto dado” (Gámez, 2005) y en un sentido más específico: tener un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes integrados para que el individuo sepa hacer y sepa estar en su contexto de trabajo (Lévy-Leboyer, 2003).

Quizás también le interesa aclarar el término “deporte escolar”.

Coincidimos con los autores Gómez y García (1993) que lo definen como: “Toda actividad físico-deportiva realizada por niños/as jóvenes en edad escolar, dentro o fuera del centro escolar, incluso la desarrollada en el ámbito de clubs o de otras entidades públicas o privadas, considerando, por lo tanto, deporte escolar como sinónimo de deporte en edad escolar”. Para este estudio, nos interesa estudiar las competencias de los entrenadores y entrenadoras que trabajan con deportistas hasta los 18 años (categoría juvenil).

Por favor tenga en cuenta que de aquí en adelante cuando se usan términos en la **versión masculina** (p.ej. ‘jugador’, ‘jugadores’, ‘entrenador’...) se han de entender como una forma que **incluye los dos géneros** y que se procede de este modo para **optimizar la lectura**.

A. El Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO POR ESCRITO - PARTICIPANTES EN EL CUESTIONARIO DEL ESTUDIO INTITULADO:

“Las competencias profesionales y las necesidades formativas del entrenador de voleibol implicado en el deporte en edad escolar”

Investigador: Martina Kieling Sebold Barros Rolim

Fecha:

01/09/2019

El objetivo de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar en nuestra investigación.

Inicialmente deberá contestar una encuesta respecto a su grado de concordancia sobre las competencias de los entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar y también sobre el grado del dominio de esa competencia además de algunos datos sociodemográficos

El tiempo estimado de dedicación será alrededor de 10 minutos.

La información que nos brinde será tratada de manera confidencial y anónima y solamente para ese proyecto y divulgaciones científicas relacionadas. En ningún caso sus respuestas serán presentadas acompañadas de ningún dato que le identifique. Su participación es totalmente voluntaria y puede darla por terminada en cualquier momento. Asimismo, puede plantear todas sus dudas respecto a la investigación antes, durante y después de su participación al mail: martinakielingsebold@ub.edu

a) En conformidad con lo establecido en dicha regulación, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en la Gran Vía de las Cortes Catalanas, 585 -08007 Barcelona) como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede contactar con el Delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pabellón Rosa, 08028 - Barcelona), o mediante un mensaje de correo electrónico a protecciodedades@ub.edu.

b) Usted tiene derecho a acceder a sus datos, solicitar la rectificación de los datos inexactos o, en su caso, solicitar la supresión, así como limitar el tratamiento, oponerse y retirar el consentimiento de su uso para determinados fines. Estos derechos los puede ejercer mediante escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Asimismo, le informamos de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en el caso de cualquier actuación de la Universidad de Barcelona que considere que vulnera sus derechos.

Acepto participar del estudio

No acepto participar del estudio

Fecha: 09/09/2023

Le damos las gracias por anticipado por su tiempo y su compromiso con este proyecto

Prime [aquí](#) para descargar el documento

B. Datos iniciales

Antes de iniciar, por favor, indique con qué NIVEL de equipo-jugadores tiene experiencia. Si actúa o ha actuado en diferentes niveles, indique el nivel en que tiene más tiempo de experiencia o más afinidad:

Entrenador de equipos debutantes o principiantes: Jugadores que, independientemente de la edad, están en su primer o segundo año de experiencia en la modalidad.

Entrenador de equipos iniciados: Jugadores que, independientemente la edad, ya tienen alguna experiencia y están perfeccionando y variando sus habilidades.

Entrenador de equipos experimentados: Jugadores que, independientemente la edad, tienen bien dominado los fundamentos y técnicas básicos y están refinando sus habilidades con rigor y precisión

C. Evaluación de las competencias y dominio sobre esas competencias

Considerando su experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol les pedimos que por favor indique del 1 al 5 cómo valora las competencias a continuación con relación a:

a) Importancia atribuida a la competencia

- 1: Sin importancia
- 2: De poca importancia
- 3: Importancia moderada
- 4: Importante
- 5: Muy importante

b) Su dominio sobre la competencia

- 1: Nada
- 2: Poco
- 3: Moderado
- 4: Suficiente
- 5: Experto

Validación de las competencias

I. Planificación reflexiva	a) Importancia atribuida a la competencia	b) Su dominio sobre la competencia
1. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
2. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
3. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
4. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
5. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
6. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.).	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	a) Importancia atribuida a la competencia	b) Su dominio sobre la competencia
7. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
8. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
9. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5

III. Enseñanza de la modalidad

a) Importancia atribuida a la competencia

b) Su dominio sobre la competencia

13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

18. Identificar errores y ofrecer *feedback*.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

IV. Desarrollo de valores en los deportistas

a) Importancia atribuida a la competencia

b) Su dominio sobre la competencia

19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

24. Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

V. Liderazgo, comunicación y empatía

a) Importancia atribuida a la competencia

b) Su dominio sobre la competencia

25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición.

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos.

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

27. Aplicar nociones de psicología del deporte.

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador.

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad.

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida.

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad

a) Importancia atribuida a la competencia

b) Su dominio sobre la competencia

31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad.

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos).

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos.

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere.

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos.

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos.

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

VII. Formación continuada

a) Importancia atribuida a la competencia

b) Su dominio sobre la competencia

37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos.

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

43. ¿Hay alguna otra u otras competencias importantes para ser un buen entrenador de voleibol en edad escolar que no ha encontrado en este cuestionario? ¿Cuál?

Haga clic o toque aquí para escribir texto.

D. Opinión sobre la formación de los entrenadores que actúan en edad escolar

1. En su opinión, para los entrenadores que actúan con deportistas en edad escolar, ¿deberían existir cursos de actualización a los que fuesen obligatorios asistir periódicamente?

Sí No

2. Opcionalmente, deje algún comentario relevante sobre qué cree que echa a faltar en la **formación** del entrenador o entrenadora de voleibol que actúa con jugadores en edad escolar

Haga clic o toque aquí para escribir texto.

E. Datos sociodemográficos

a. Tiempo de experiencia con el voleibol. Tenga en cuenta todas sus experiencias con la modalidad: jugador, directivo, entrenador, árbitro, etc.

años

b. Dedicación actual al voleibol

Integral

(todas mis actividades profesionales están relacionadas al voleibol)



Parcial

(tengo otra actividad profesional no relacionada con el voleibol)



c. Sobre la experiencia como entrenador de jugadores en edad escolar (hasta la categoría juvenil, esta incluida):

- He actuado la mayor parte del tiempo o en la totalidad de mi carrera como entrenador
- He actuado la menor parte del tiempo de mi carrera como entrenador
- Prácticamente nunca o nunca he actuado con jugadores en edad escolar

d. Título de entrenador/a que posee actualmente válido en España:

- Minivolley
- Nivel 1
- Nivel 2
- Nivel 3
- Internacional (1, 2 o 3)
- Otra formación/título

e. Ubicación donde actúa como entrenador:

- Estado español
- Otro país

f. Comunidad Autónoma en la que actúa como entrenador:

g. Edad

años

h. Me identifico como:

- Hombre
- Mujer
- Otro
- Prefiero no responder

I. Formación Académica finalizada:

Educación Primaria, Secundaria y FP (seleccione la mayor formación)

<input type="radio"/> Educación Primaria	
<input type="radio"/> Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	
<input type="radio"/> Bachillerato	
<input type="radio"/> Formación Profesional de Grado Medio (o similar)	Relacionada con el área de la Educación Física, la Actividad Física o el Deporte: <input type="radio"/> Sí <input checked="" type="radio"/> No
<input type="radio"/> Formación Profesional de Grado Superior (o similar)	
<input checked="" type="radio"/> Otra formación?	¿Cuál? <input type="text"/>

Enseñanza Universitaria

<input checked="" type="checkbox"/> Diplomatura, Grado o Licenciatura	Relacionado/a con el área de la Educación Física, la Actividad Física o el Deporte: <input type="radio"/> Sí <input checked="" type="radio"/> No
---	--

Postgrado (seleccione más de uno si necesario)

<input checked="" type="checkbox"/> Máster o posgrado	Relacionado con el área de la Educación Física, la Actividad Física o el Deporte: <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No
<input checked="" type="checkbox"/> Doctorado	Relacionado con el área de la Educación Física, la Actividad Física o el Deporte: <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No

F. Sobre el cuestionario y la participación en este estudio

- Deseo recibir el informe final de la investigación
- Deseo participar en el sorteo de la tarjeta regalo de una tienda de material deportivo

*La participación está condicionada a que el cuestionario se quede correctamente rellenado, sin excesivas cuestiones en blanco (puede volver a los apartados anteriores si desea completar cuestiones en blanco).

[Anterior](#) [Siguiete](#)

[Enviar](#)

¡Aviso!

En ese 31/05 encerramos la recolecta de datos con nuestro cuestionario. A los que han participado y ayudado a promocionarlo, ¡muchas gracias!

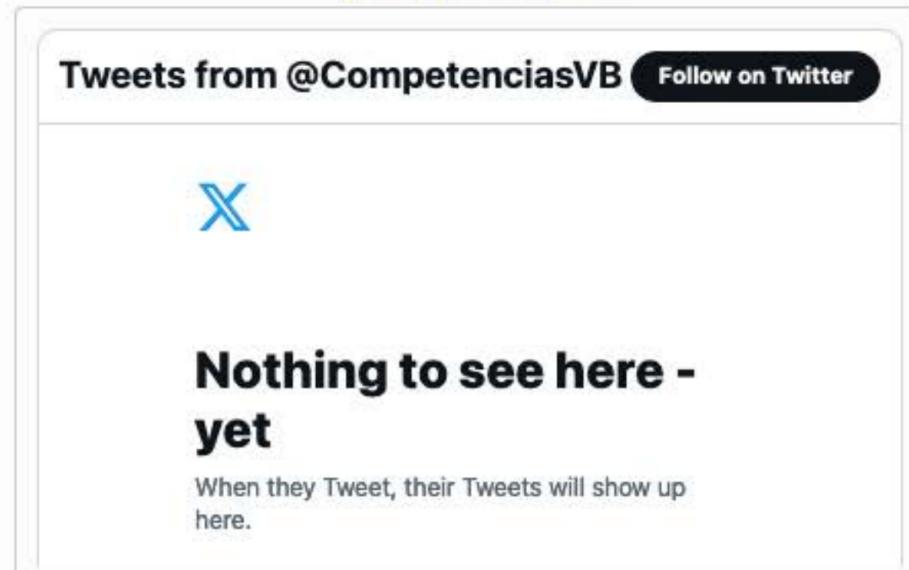
¡Estamos enormemente agradecidos!

En el 02/06 hemos realizado el sorteo de la tarjeta regalo de una tienda de material deportivo. El vencedor o vencedora tiene el correo: r.XXXXXXgo@gXXXXXcom. Entraremos en contacto con ese o esa entrenadora para enviarle su premio! ¡Enhorabuena!

Aquí tienen el enlace público del sorteo: app-sorteos.com/s-059D47

¡Visita nuestra cuenta de twitter!

[@CompetenciasVB](https://twitter.com/CompetenciasVB)



Actividad Física, Educación Física y Deporte
(Facultad de Educación - Universidad de Barcelona)

Apéndice I

Cuestionario piloto de valoración de las competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar (versión en línea) / Consentimiento informado del estudio piloto

Cuestionario Piloto

Competencias profesionales de entrenadores de voleibol implicados en el deporte en edad escolar

[Anterior](#)[Siguiete](#)

Estimado entrenador, Estimada entrenadora ,

Solicitamos que colabore en la validación del cuestionario que será enviado próximamente a entrenadores y entrenadoras de voleibol de todo el Estado español como parte de mi tesis doctoral. El cuestionario fue construido tras entrevistas exploratorias y la revisión de la literatura y tiene el objetivo de ayudar a identificar las competencias profesionales del entrenador de voleibol implicado en el deporte en edad escolar bien como las necesidades formativas de dichos entrenadores.

Estamos a disposición para cualquier comentario o aclaración a través del siguiente e-mail:

martinakielingsebold@ub.edu

¡Muchas gracias!

¡Aviso!

La participación en el estudio está encerrada, ¡muchas gracias!

A. El Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO POR ESCRITO - PARTICIPANTES EN EL CUESTIONARIO DEL ESTUDIO INTITULADO:

“Las competencias profesionales y las necesidades formativas del entrenador de voleibol implicado en el deporte en edad escolar”

Investigador: Martina Kieling Sebold Barros Rolim

Fecha:

01/03/2019

Firma del investigador:

El objetivo de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar del estudio piloto de nuestra investigación.

Inicialmente deberá contestar una encuesta respecto a su grado de concordancia sobre las competencias de los entrenadores y entrenadoras de voleibol implicados en el deporte en edad escolar y también sobre el grado del dominio de esa competencia además de algunos datos sociodemográficos

El tiempo de dedicación será alrededor de 10 minutos.

La información que nos brinde será tratada de manera confidencial y anónima. En ningún caso sus respuestas serán presentadas acompañadas de ningún dato que le identifique. Su participación es totalmente voluntaria y puede darla por terminada en cualquier momento. Asimismo, puede plantear todas sus dudas respecto a la investigación antes, durante y después de su participación al mail: martinakielingsebold@ub.edu

Acepto participar del estudio

No acepto participar del estudio

Fecha: 09/09/2023

Le damos las gracias por anticipado por su tiempo y su compromiso con este proyecto

Prime [aquí](#) para descargar el documento

B. Orientaciones para responder el cuestionario

Este cuestionario consta de diversas competencias necesarias para el ejercicio de entrenador o entrenadora de voleibol *indoor* que actúan con deportistas en edad escolar. Esas competencias surgen de una investigación anterior y de la bibliografía consultada. Su participación será determinar el grado de importancia que usted atribuye a cada competencia descrita, así como a la percepción de su dominio sobre la misma.

Al acabar de rellenar el cuestionario les mostraremos un gráfico resumiendo el dominio que posee de dichas competencias y la importancia que les ha atribuido

Para ayudarles, facilitamos la definición del término "**competencia**" para ese estudio:

En un sentido amplio: "realizar una actividad con eficiencia en un contexto dado" (Gámez, 2005) y en un sentido más específico: tener un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes integrados para que el individuo sepa hacer y sepa estar en su contexto de trabajo (Lévy-Leboyer, 2003).

Quizás también le interesa aclarar el término "**deporte escolar**".

*Coincidimos con los autores Gómez y García (1993) que lo definen como: "Toda actividad físico-deportiva realizada por niños/as jóvenes en edad escolar, dentro o fuera del centro escolar, incluso la desarrollada en el ámbito de clubs o de otras entidades públicas o privadas, **considerando, por lo tanto, deporte escolar como sinónimo de deporte en edad escolar**". Para este estudio, nos interesa estudiar las competencias de los entrenadores y entrenadoras que trabajan con deportistas hasta los 18 años (categoría juvenil).*

Por favor tenga en cuenta que de aquí en adelante cuando se usa términos en la **versión masculina** (p.ej. 'jugador', 'jugadores') entienda como una forma que **incluye los dos géneros** y que se procede de este modo para **optimizar la lectura**.

Antes de iniciar, por favor, indique con qué NIVEL de equipo-jugadores tiene experiencia. Si actúa o ha actuado en diferentes niveles, indique el nivel en que tiene más tiempo de experiencia o más afinidad:

- Entrenador/a de jugadores debutantes o principiantes:** En equipos que, independientemente de la edad, están en su primer o segundo año de experiencia en la modalidad.
- Entrenador/a de jugadores iniciados:** En equipos que independientemente la edad, ya tienen alguna experiencia y están perfeccionando y variando sus habilidades.
- Entrenador/a de jugadores experimentados:** En equipos que independientemente la edad, tienen bien dominado los fundamentos y técnicas básicos y están refinando sus habilidades con rigor y precisión

C. Evaluación de las competencias y dominio sobre esas competencias

Considerando su experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol les pedimos que por favor indique del 1 al 5 cómo valora las competencias a continuación con relación a:

a) Importancia atribuida a la competencia

- 1: Sin importancia
- 2: De poca importancia
- 3: Importancia moderada
- 4: Importante
- 5: Muy importante

b) Su dominio sobre la competencia

- 1: Nada
- 2: POCO
- 3: Moderado
- 4: Suficiente
- 5: Experto

Validación de las competencias

I. Planificación reflexiva	a) Importancia atribuida a la competencia	b) Su dominio sobre la competencia
1. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
2. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
3. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
4. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
5. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
6. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.).	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5

II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	a) Importancia atribuida a la competencia	b) Su dominio sobre la competencia
7. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
8. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
9. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5

III. Enseñanza de la modalidad

a) Importancia atribuida a la competencia

b) Su dominio sobre la competencia

13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

18. Identificar errores y ofrecer *feedback*.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

IV. Desarrollo de valores en los deportistas

a) Importancia atribuida a la competencia

b) Su dominio sobre la competencia

19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

24. Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

V. Liderazgo, comunicación y empatía

25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición.

a) Importancia atribuida a la competencia

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

b) Su dominio sobre la competencia

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

27. Aplicar nociones de psicología del deporte.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad

31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad.

a) Importancia atribuida a la competencia

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

b) Su dominio sobre la competencia

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos).

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

VII. Formación continuada

a) Importancia atribuida a la competencia

b) Su dominio sobre la competencia

37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional.

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada.

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad.

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos.

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina.

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos.

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

43. ¿Hay alguna otra u otras competencias importantes para ser un buen entrenador de voleibol en edad escolar que no ha encontrado en este cuestionario? ¿Cuál?

Haga clic o toque aquí para escribir texto.

D. Opinión sobre la formación de los entrenadores que actúan en edad escolar

1. En su opinión, para los entrenadores que actúan con deportistas en edad escolar, ¿deberían existir cursos de actualización a los que fuesen obligatorios asistir periódicamente?

Sí No

2. Opcionalmente, deje algún comentario relevante sobre qué cree que echa a faltar en la **formación** del entrenador o entrenadora de voleibol que actúa con jugadores en edad escolar

Haga clic o toque aquí para escribir texto.

E. Datos sociodemográficos

a. Tiempo de experiencia con el voleibol. Tenga en cuenta todas sus experiencias con la modalidad: jugador, directivo, entrenador, árbitro, etc.

años

b. Dedicación actual al voleibol

Integral

(todas mis actividades profesionales están relacionadas al voleibol)



Parcial

(tengo otra actividad profesional no relacionada con el voleibol)



c. Sobre la experiencia como entrenador de jugadores y jugadoras en edad escolar (hasta la categoría juvenil, ella incluida):

- He actuado la mayor parte del tiempo o en la totalidad de mi carrera como entrenador
- He actuado en la menor parte del tiempo de mi carrera como entrenador
- Prácticamente nunca o nunca he actuado con jugadores en edad escolar

d. Título de entrenador/a que posee actualmente válido en España:

- Minivolley
- Nivel 1
- Nivel 2
- Nivel 3
- Internacional (1, 2 o 3)
- Otra formación/título

e. Comunidad Autónoma en la que actúa como entrenador:

f. Edad

años

g. Me identifico como:

- Hombre
- Mujer
- Otro
- Prefiero no responder

h. Formación Académica finalizada:

Educación Primaria, Secundaria y FP (seleccione la mayor formación)

- Educación Primaria
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
- Bachillerato
- Formación Profesional de Grado Medio (o similar)
- Formación Profesional de Grado Superior (o similar)
- Otra formación?

Enseñanza Universitaria

- Diplomatura, Grado o Licenciatura

Postgrado (seleccione la mayor formación)

- Máster o posgrado
- Doctorado

F. Sobre el cuestionario y la participación en este estudio

a. ¿Ha sentido motivado respondiendo a ese cuestionario?

- Nada
- Moderado
- Bastante

b. ¿Le motivaría más responderlo si supiera que estaría participando de un sorteo de una tarjeta regalo de una tienda deportiva?

- Sí
- No
- Indiferente

c. ¿Le ha motivado responderlo sabiendo que al final tendría un gráfico resumiendo su dominio e importancia de esas competencias?

- Sí
- No
- Indiferente

Anterior

Siguiente

Enviar

Apéndice J

Resultados de la verificación de la consistencia interna de las escalas de valoración de la importancia y de valoración del dominio de las competencias profesionales estudiadas
(Alpha de Cronbach) - Estudio piloto

Figura J1

Prueba de fiabilidad de la escala de valoración de la importancia – Estudio piloto

Fiabilidad - IMPORTANCIA					
Escala: ALL VARIABLES					
Resumen de procesamiento de casos					
Casos	N	%			
Válido	255	100			
Excluido	0	0			
Total	255	100			
a La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.					
Estadísticas de fiabilidad					
Alfa de Cronbach	N de elementos				
0,971	42				
Estadísticas de total de elemento	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido	
I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta	181,563	364,929	0,585	0,965	I Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach 0,8 N de elementos 6
I-02. Hacer una periodización completa (física)	181,688	364,363	0,616	0,965	
I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo	181,938	367,529	0,499	0,966	
I-04. Programar actividades de aprendizaje de	181,563	368,929	0,635	0,965	
I-05. Evaluar y adaptar la programación de ac	181,938	363,663	0,569	0,965	
I-06. Gestionar la plantilla de jugadores antes	181,5	362,4	0,681	0,965	
II-07. Controlar las variables que condicionan	181,563	357,196	0,775	0,964	II Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach 0,8 N de elementos 6
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo	181,938	354,596	0,793	0,964	
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jug	181,375	370,383	0,607	0,965	
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones	181,25	370,867	0,693	0,965	
II-11. Gestionar la estrategia del propio equip	181,938	359,396	0,592	0,965	
II-12. Evaluar los efectos de las actividades pr	181,813	371,896	0,358	0,966	
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparaci	181,5	367,867	0,48	0,966	III Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach 0,8 N de elementos 6
III-14. Aplicar metodologías específicas para l	181,625	360,383	0,609	0,965	
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la mo	181,75	367	0,419	0,966	
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y	181,938	351,796	0,753	0,964	
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (tácti	181,375	367,85	0,747	0,965	
III-18. Identificar errores y ofrecer feedback (i	181,375	371,317	0,556	0,965	
IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no	181,375	364,383	0,742	0,965	IV Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach 0,8 N de elementos 6
IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuici	181,563	357,196	0,872	0,964	
IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la di	181,625	367,983	0,689	0,965	
IV-22. Potenciar valores de desarrollo persona	181,563	361,196	0,84	0,964	
IV-23. Implicar a las familias en la construc	182,375	355,85	0,494	0,967	
IV-24. Mantener informadas a las familias re	182	363,867	0,589	0,965	
V-25. Utilizar habilidades comunicativas apro	181,375	364,65	0,73	0,965	V Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach 0,9 N de elementos 6
V-26. Mostrar disciplina y control emocional e	181,375	364,917	0,91	0,964	
V-27. Aplicar nociones de psicología del depo	181,5	369,6	0,606	0,965	
V-28. Crear un entorno de práctica agradable	181,375	366,117	0,665	0,965	
V-29. Generar el compromiso con la práctica	181,5	366,267	0,778	0,965	
V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los	181,438	364,929	0,697	0,965	
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyec	181,625	366,25	0,539	0,965	VI Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach 0,9 N de elementos 6
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del c	181,875	360,383	0,595	0,965	
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salid	182,125	351,983	0,77	0,964	
VI-34. Participar en la selección de los materi	181,938	357,129	0,788	0,964	
VI-35. Participar en la promoción de la modal	181,75	367,133	0,462	0,966	
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y s	181,813	364,696	0,558	0,965	
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su la	181,375	369,717	0,644	0,965	VII Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach 0,9 N de elementos 6
VII-38. Poner en práctica un programa person	181,5	361,6	0,711	0,965	
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes	181,25	370,6	0,711	0,965	
VII-40. Explorar continuamente estrategias de	181,438	365,596	0,668	0,965	
VII-41. Actuar colaborativamente con otros er	181,438	361,596	0,842	0,964	
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir la	181,75	367,667	0,596	0,965	

Figura J2

Prueba de fiabilidad de la escala de valoración del dominio – Estudio piloto

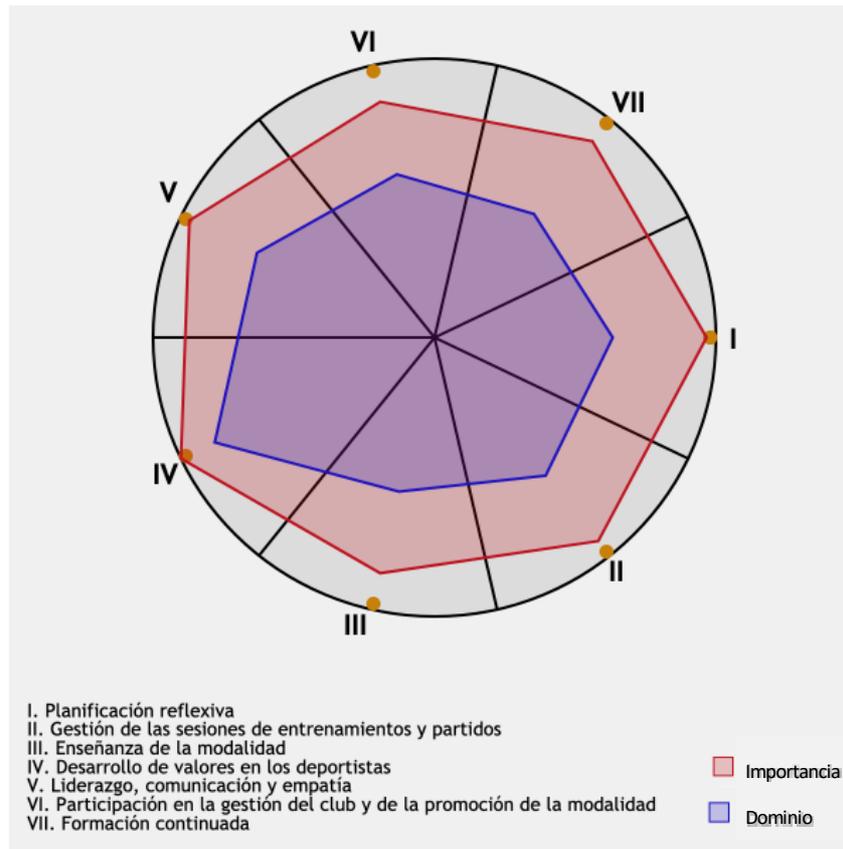
Fiabilidad - DOMINIO					
Escala: ALL VARIABLES					
Resumen de procesamiento de casos					
Casos	N	%			
Válido	255	100			
Excluido	0	0			
Total	255	100			
a La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.					
Estadísticas de fiabilidad					
Alfa de Cronbach	N de elementos				
0,969	42				
Estadísticas de total de elemento	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido	
I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta	161,5	572,8	0,693	0,968	I Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach 0,9 N de elementos 6
I-02. Hacer una periodización completa (física)	161,563	578,929	0,652	0,968	
I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo	161,875	570,783	0,697	0,968	
I-04. Programar actividades de aprendizaje de	161,188	588,029	0,513	0,969	
I-05. Evaluar y adaptar la programación de ac	161,438	569,329	0,798	0,967	
I-06. Gestionar la plantilla de jugadores antes	161,125	568,917	0,785	0,967	
II-07. Controlar las variables que condicionan	161,188	585,762	0,504	0,969	II Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach 0,9 N de elementos 6
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo	161,625	571,317	0,761	0,968	
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jug	161,563	558,529	0,878	0,967	
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones	162	562,4	0,743	0,968	
II-11. Gestionar la estrategia del propio equip	161,125	583,45	0,63	0,968	
II-12. Evaluar los efectos de las actividades pr	161,5	576,267	0,671	0,968	
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparaci	161,438	562,262	0,834	0,967	III Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach 0,9 N de elementos 6
III-14. Aplicar metodologías específicas para l	161,375	577,85	0,563	0,968	
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la mo	161	577,467	0,764	0,968	
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y	161,75	590,333	0,293	0,969	
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (tácti	161,063	575,129	0,756	0,968	
III-18. Identificar errores y ofrecer feedback (i	161,25	571,933	0,848	0,967	
IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no	161,063	581,396	0,667	0,968	IV Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach 0,9 N de elementos 6
IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuici	161,063	585,396	0,648	0,968	
IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la di	161,25	585,4	0,546	0,968	
IV-22. Potenciar valores de desarrollo persona	161,438	579,062	0,563	0,968	
IV-23. Implicar a las familias en la construc	162,063	567,129	0,701	0,968	
IV-24. Mantener informadas a las familias re	161,688	586,362	0,389	0,969	
V-25. Utilizar habilidades comunicativas apro	161,25	579,267	0,736	0,968	V Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach 0,9 N de elementos 6
V-26. Mostrar disciplina y control emocional e	161,25	581,933	0,514	0,969	
V-27. Aplicar nociones de psicología del depo	161,5	570,8	0,811	0,967	
V-28. Crear un entorno de práctica agradable	161,25	571	0,874	0,967	
V-29. Generar el compromiso con la práctica	161,25	579,267	0,58	0,968	
V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de lo	161,25	578,2	0,606	0,968	
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyec	161,25	592,467	0,329	0,969	VI Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach 0,7 N de elementos 6
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del c	161,375	592,65	0,324	0,969	
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salid	161,625	579,183	0,521	0,969	
VI-34. Participar en la selección de los materi	161,313	587,829	0,322	0,969	
VI-35. Participar en la promoción de la modal	161,313	585,696	0,498	0,969	
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y s	161,5	566	0,694	0,968	
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su lá	160,875	582,383	0,693	0,968	VII Estadísticas de fiabilidad Alfa de Cronbach 0,9 N de elementos 6
VII-38. Poner en práctica un programa person	161,188	570,296	0,664	0,968	
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevante	161,313	563,829	0,746	0,968	
VII-40. Explorar continuamente estrategias de	161,375	561,45	0,819	0,967	
VII-41. Actuar colaborativamente con otros e	161,188	562,562	0,777	0,967	
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir l	161,625	554,917	0,739	0,968	

Apéndice K

Ejemplo de informe individual generado por la página web del cuestionario

Figura K1

Ejemplo de informe individual de las respuestas de las escalas de valoración de importancia y valoración del dominio



Apéndice L

Resultado de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov – Cuestionario final

Figura L1

Resultados de la prueba de normalidad – Cuestionario final

Pruebas de normalidad	Kolmogorov-Smirnov					
	Escala de importancia			Escala de dominio		
Competencias profesionales	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
1. Planificar la temporada teniendo en cuenta	0,352	220	<0,001	0,304	220	<0,001
2. Hacer una periodización completa (física,	0,273	220	<0,001	0,252	220	<0,001
3. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo	0,318	220	<0,001	0,247	220	<0,001
4. Programar actividades de aprendizaje de	0,4	220	<0,001	0,262	220	<0,001
5. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo	0,37	220	<0,001	0,238	220	<0,001
6. Gestionar la plantilla de jugadores antes,	0,352	220	<0,001	0,279	220	<0,001
7. Controlar las variables que condicionan la	0,37	220	<0,001	0,26	220	<0,001
8. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo	0,314	220	<0,001	0,253	220	<0,001
9. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores	0,452	220	<0,001	0,195	220	<0,001
10. Prestar primeros auxilios en situaciones	0,438	220	<0,001	0,213	220	<0,001
11. Gestionar la estrategia del propio equipo	0,284	220	<0,001	0,249	220	<0,001
12. Evaluar los efectos de las actividades preparatorias	0,276	220	<0,001	0,26	220	<0,001
13. Aplicar nociones básicas de la preparación	0,37	220	<0,001	0,25	220	<0,001
14. Aplicar metodologías específicas para la	0,303	220	<0,001	0,266	220	<0,001
15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad	0,317	220	<0,001	0,324	220	<0,001
16. Utilizar Tecnologías de la Información y	0,221	220	<0,001	0,205	220	<0,001
17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica)	0,364	220	<0,001	0,241	220	<0,001
18. Identificar errores y ofrecer feedback	0,503	220	<0,001	0,281	220	<0,001
19. Potenciar las actividades y actitudes no	0,47	220	<0,001	0,35	220	<0,001
20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios	0,476	220	<0,001	0,33	220	<0,001
21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina	0,367	220	<0,001	0,258	220	<0,001
22. Potenciar valores de desarrollo personal	0,476	220	<0,001	0,299	220	<0,001
23. Implicar a las familias en la construcción	0,278	220	<0,001	0,219	220	<0,001
24. Mantener informadas a las familias respecto	0,221	220	<0,001	0,213	220	<0,001
25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas	0,41	220	<0,001	0,234	220	<0,001
26. Mostrar disciplina y control emocional en	0,418	220	<0,001	0,246	220	<0,001
27. Aplicar nociones de psicología del deporte	0,338	220	<0,001	0,249	220	<0,001
28. Crear un entorno de práctica agradable y	0,49	220	<0,001	0,257	220	<0,001
29. Generar el compromiso con la práctica competitiva	0,489	220	<0,001	0,299	220	<0,001
30. Incentivar la práctica del voleibol, de los	0,435	220	<0,001	0,277	220	<0,001
31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto	0,28	220	<0,001	0,228	220	<0,001
32. Ayudar a administrar los recursos del club	0,238	220	<0,001	0,209	220	<0,001
33. Organizar y gestionar los viajes y salidas	0,273	220	<0,001	0,213	220	<0,001
34. Participar en la selección de los materiales	0,255	220	<0,001	0,223	220	<0,001
35. Participar en la promoción de la modalidad	0,291	220	<0,001	0,249	220	<0,001
36. Aplicar protocolos para la detección y selección	0,25	220	<0,001	0,199	220	<0,001
37. Reflexionar continuamente sobre su labor	0,39	220	<0,001	0,239	220	<0,001
38. Poner en práctica un programa personal	0,313	220	<0,001	0,199	220	<0,001
39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de	0,422	220	<0,001	0,236	220	<0,001
40. Explorar continuamente estrategias de	0,363	220	<0,001	0,217	220	<0,001
41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores	0,396	220	<0,001	0,22	220	<0,001
42. Indagar sobre la forma de introducir las	0,229	220	<0,001	0,201	220	<0,001

Apéndice M

Resultado de la prueba de consistencia interna/fiabilidad (alpha de cronbach)
del Cuestionario final

Figura M1

Prueba de fiabilidad de la escala de valoración de la importancia – Cuestionario final

Fiabilidad - IMPORTANCIA						
Escala: ALL VARIABLES						
Resumen de procesamiento de casos						
Casos	N	%				
Válido	255	100				
Excluido	0	0				
Total	255	100				
a La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.						
Estadísticas de fiabilidad						
Alfa de Cronbach		N de elementos				
0,928		42				
Estadísticas de total de elemento	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido		
I-01. Planificar la temporada teniendo en cue	182,025	223,313	0,349	0,9	I	
I-02. Hacer una periodización completa (física	182,274	220,019	0,401	0,9	Estadísticas de fiabilidad	
I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuer	182,145	221,09	0,372	0,9		
I-04. Programar actividades de aprendizaje de	181,929	222,279	0,442	0,9	Alfa de Cronbach	N de elementos
I-05. Evaluar y adaptar la programación de ac	182,023	223,882	0,287	0,9	0,7	6
I-06. Gestionar la plantilla de jugadores antes	182,027	221,398	0,401	0,9		
II-07. Controlar las variables que condicionan	182,004	222,028	0,423	0,9	II	
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuer	182,063	222,768	0,39	0,9	Estadísticas de fiabilidad	
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jug	181,8	223,153	0,422	0,9		
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones	181,882	222,199	0,394	0,9	Alfa de Cronbach	N de elementos
II-11. Gestionar la estrategia del propio equip	182,29	217,235	0,432	0,9	0,7	6
II-12. Evaluar los efectos de las actividades pr	182,157	218,759	0,58	0,9		
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparaci	181,984	222,807	0,404	0,9	III	
III-14. Aplicar metodologías específicas para l	182,149	219,321	0,515	0,9	Estadísticas de fiabilidad	
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la mo	182,137	218,706	0,477	0,9		
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y	182,855	214,834	0,503	0,9	Alfa de Cronbach	N de elementos
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (tácti	181,988	221,622	0,436	0,9	0,7	6
III-18. Identificar errores y ofrecer feedback (i	181,69	224,514	0,45	0,9		
IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no	181,737	221,994	0,49	0,9	IV	
IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuici	181,761	223,085	0,422	0,9	Estadísticas de fiabilidad	
IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la di	182,023	221,941	0,369	0,9		
IV-22. Potenciar valores de desarrollo persona	181,753	222,679	0,505	0,9	Alfa de Cronbach	N de elementos
IV-23. Implicar a las familias en la construc	182,325	218,127	0,431	0,9	0,8	6
IV-24. Mantener informadas a las familias re	182,525	215,719	0,498	0,9		
V-25. Utilizar habilidades comunicativas apro	181,871	219,515	0,634	0,9	V	
V-26. Mostrar disciplina y control emocional e	181,871	220,645	0,526	0,9	Estadísticas de fiabilidad	
V-27. Aplicar nociones de psicología del depo	182,086	217,655	0,569	0,9		
V-28. Crear un entorno de práctica agradable	181,733	224,016	0,44	0,9	Alfa de Cronbach	N de elementos
V-29. Generar el compromiso con la práctica	181,706	224,402	0,467	0,9	0,8	6
V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los	181,847	221,93	0,495	0,9		
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyec	182,2	217,173	0,579	0,9	VI	
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del c	182,471	214,802	0,54	0,9	Estadísticas de fiabilidad	
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salid	182,29	215,956	0,538	0,9		
VI-34. Participar en la selección de los materi	182,31	214,632	0,614	0,9	Alfa de Cronbach	N de elementos
VI-35. Participar en la promoción de la modal	182,143	217,489	0,56	0,9	0,8	6
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y s	182,345	216,157	0,506	0,9		
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su la	181,898	221,289	0,485	0,9	VII	
VII-38. Poner en práctica un programa person	182,125	218,032	0,556	0,9	Estadísticas de fiabilidad	
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevante	181,859	221,996	0,508	0,9		
VII-40. Explorar continuamente estrategias de	182,027	219,638	0,535	0,9	Alfa de Cronbach	N de elementos
VII-41. Actuar colaborativamente con otros e	181,972	220,803	0,484	0,9	0,8	6
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir la	182,435	215,551	0,534	0,9		

Figura M2

Prueba de fiabilidad de la escala de valoración del dominio – Cuestionario final

Fiabilidad - DOMINIO					
Escala: ALL VARIABLES					
Resumen de procesamiento de casos					
Casos	N	%			
Válido	255	100			
Excluido	0	0			
Total	255	100			
a La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.					
Estadísticas de fiabilidad					
Alfa de Cronbach		N de elementos			
0,949		42			
Estadísticas de total de elemento	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido	
I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta	162,525	420,739	0,533	0,948	I Estadísticas de fiabilidad
I-02. Hacer una periodización completa (física)	162,733	418,346	0,559	0,947	
I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo	162,604	417,311	0,551	0,947	Alfa de Cronbach 0,8
I-04. Programar actividades de aprendizaje de	162,235	421,228	0,539	0,948	
I-05. Evaluar y adaptar la programación de ac	162,357	420,293	0,545	0,947	N de elementos 6
I-06. Gestionar la plantilla de jugadores antes	162,251	421,299	0,526	0,948	
II-07. Controlar las variables que condicionan	162,255	419,726	0,568	0,947	II Estadísticas de fiabilidad
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo	162,431	417,593	0,605	0,947	
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jug	162,671	411,907	0,596	0,947	Alfa de Cronbach 0,8
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones	162,643	416,333	0,471	0,948	
II-11. Gestionar la estrategia del propio equip	162,392	415,231	0,587	0,947	N de elementos 6
II-12. Evaluar los efectos de las actividades pr	162,533	415,565	0,655	0,947	
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparaci	162,345	419,778	0,541	0,948	III Estadísticas de fiabilidad
III-14. Aplicar metodologías específicas para l	162,388	418,624	0,58	0,947	
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la mo	161,973	425,05	0,406	0,948	Alfa de Cronbach 0,7
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y	162,792	415,606	0,515	0,948	
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (tácti	162,22	418,668	0,618	0,947	N de elementos 6
III-18. Identificar errores y ofrecer feedback (c	162,024	422,015	0,555	0,948	
IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no	161,863	426,875	0,372	0,948	IV Estadísticas de fiabilidad
IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuici	161,914	427,78	0,327	0,949	
IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la di	162,157	419,912	0,528	0,948	Alfa de Cronbach 0,8
IV-22. Potenciar valores de desarrollo perso	162,016	422,315	0,499	0,948	
IV-23. Implicar a las familias en la construc	162,616	418,34	0,472	0,948	N de elementos 6
IV-24. Mantener informadas a las familias re	162,592	418,266	0,475	0,948	
V-25. Utilizar habilidades comunicativas apro	162,235	419,086	0,597	0,947	V Estadísticas de fiabilidad
V-26. Mostrar disciplina y control emocional e	162,298	420,163	0,503	0,948	
V-27. Aplicar nociones de psicología del depo	162,651	416,512	0,543	0,947	Alfa de Cronbach 0,8
V-28. Crear un entorno de práctica agradable	162,11	422,492	0,532	0,948	
V-29. Generar el compromiso con la práctica	162	422,079	0,574	0,947	N de elementos 6
V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de lo	162,078	420,356	0,557	0,947	
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyec	162,451	414,571	0,548	0,947	VI Estadísticas de fiabilidad
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del c	162,655	413,447	0,493	0,948	
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salida	162,431	418,294	0,444	0,948	Alfa de Cronbach 0,9
VI-34. Participar en la selección de los materi	162,439	411,791	0,564	0,947	
VI-35. Participar en la promoción de la modal	162,431	413,742	0,576	0,947	N de elementos 6
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y s	162,898	407,454	0,616	0,947	
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su la	162,298	416,486	0,618	0,947	VII Estadísticas de fiabilidad
VII-38. Poner en práctica un programa perso	162,592	410,802	0,676	0,947	
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevante	162,384	412,789	0,674	0,947	Alfa de Cronbach 0,9
VII-40. Explorar continuamente estrategias de	162,459	412,186	0,651	0,947	
VII-41. Actuar colaborativamente con otros e	162,369	417,257	0,539	0,948	N de elementos 6
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir la	162,839	414,002	0,526	0,948	

Apéndice N

Resultado de la imputación de datos de las escalas de valoración de la importancia y valoración del dominio

Figura N1

Resultado del proceso de imputación de datos de las escalas de valoración de las competencias profesionales – cuestionario final

	Escala de importancia						Escala de dominio								
	Competencias profesionales	N de valores perdidos sustituidos	Número de caso de valores no perdidos		N de casos válidos	Creación de función	Md	Competencias profesionales	N de valores perdidos sustituidos	Número de caso de valores no perdidos		N de casos válidos	Creación de función	Md	
			Primero	Último						Primero	Último				
1	C_I_1a_Planificar	1	1	255	255	SMEAN(C_I_1a_Pla	5	43	C_I_1b_Planificaci	2	1	255	255	MEDIAN(C_I_1b_Pla	4
2	C_I_2a_Periodiza	1	1	255	255	MEDIAN(C_I_2a_Pe	4	44	C_I_2b_Periodizac	1	1	255	255	MEDIAN(C_I_2b_Pe	4
3	C_I_3a_Planificar	1	1	255	255	MEDIAN(C_I_3a_Pla	5	45	C_I_3b_Planificar	2	1	255	255	MEDIAN(C_I_3b_Pla	4
4	C_I_4a_Programar	2	1	255	255	MEDIAN(C_I_4a_Pri	5	46	C_I_4b_Programar	2	1	255	255	MEDIAN(C_I_4b_Pri	4
5	C_I_5a_Evaluar_e	1	1	255	255	MEDIAN(C_I_5a_Ev	5	47	C_I_5b_Evaluar_ac	1	1	255	255	MEDIAN(C_I_5b_Ev	4
6	C_I_6a_Gestionar	2	1	255	255	MEDIAN(C_I_6a_Ge	5	48	C_I_6b_Gestionar	2	1	255	255	MEDIAN(C_I_6b_Ge	4
7	C_II_7a_Controlar	0	1	255	255	MEDIAN(C_II_7a_Co	5	49	C_II_7b_Controlar	2	1	255	255	MEDIAN(C_II_7b_Co	4
8	C_II_8a_Adaptar	1	1	255	255	MEDIAN(C_II_8a_Ad	5	50	C_II_8b_Adaptar_c	2	1	255	255	MEDIAN(C_II_8b_Ad	4
9	C_II_9a_Adecuar	0	1	255	255	MEDIAN(C_II_9a_Ad	5	51	C_II_9b_Adecuar_c	0	1	255	255	MEDIAN(C_II_9b_Ad	4
10	C_II_10a_Prestar	0	1	255	255	MEDIAN(C_II_10a_P	5	52	C_II_10b_Prestar	0	1	255	255	MEDIAN(C_II_10b_P	4
11	C_II_11a_Gestior	0	1	255	255	MEDIAN(C_II_11a_G	5	53	C_II_11b_Gestiona	0	1	255	255	MEDIAN(C_II_11b_G	4
12	C_II_12a_Evaluar	0	1	255	255	MEDIAN(C_II_12a_E	4	54	C_II_12b_Evaluar	0	1	255	255	MEDIAN(C_II_12b_E	4
13	C_III_13a_Noc_b	1	1	255	255	MEDIAN(C_III_13a	5	55	C_III_13b_Noc_ba	2	1	255	255	MEDIAN(C_III_13b_	4
14	C_III_14a_Met_e	1	1	255	255	MEDIAN(C_III_14a	4	56	C_III_14b_Met_en	3	1	255	255	MEDIAN(C_III_14b_	4
15	C_III_15a_Enseñ	3	1	255	255	MEDIAN(C_III_15a	5	57	C_III_15b_Enseñar	5	1	255	255	MEDIAN(C_III_15b_	5
16	C_III_16a_Uso_T	1	1	255	255	MEDIAN(C_III_16a	4	58	C_III_16b_Uso_TIC	2	1	255	255	MEDIAN(C_III_16b_	4
17	C_III_17a_Crear	1	1	255	255	MEDIAN(C_III_17a	5	59	C_III_17b_Crear_a	2	1	255	255	MEDIAN(C_III_17b_	4
18	C_III_18a_Identif	2	1	255	255	MEDIAN(C_III_18a	5	60	C_III_18b_Identific	3	1	255	255	MEDIAN(C_III_18b_	4
19	C_IV_19a_Potenc	1	1	255	255	MEDIAN(C_IV_19a	5	61	C_IV_19b_Potencia	1	1	255	255	MEDIAN(C_IV_19b_	5
20	C_IV_20a_Contril	2	1	255	255	MEDIAN(C_IV_20a	5	62	C_IV_20b_Contribu	3	1	255	255	MEDIAN(C_IV_20b_	5
21	C_IV_21a_Crear	3	1	255	255	MEDIAN(C_IV_21a	5	63	C_IV_21b_Crear_a	4	1	255	255	MEDIAN(C_IV_21b_	4
22	C_IV_22a_Potenc	1	1	255	255	MEDIAN(C_IV_22a	5	64	C_IV_22b_Potencia	3	1	255	255	MEDIAN(C_IV_22b_	4
23	C_IV_23a_Implici	2	1	255	255	MEDIAN(C_IV_23a	4	65	C_IV_23b_Implicar	3	1	255	255	MEDIAN(C_IV_23b_	4
24	C_IV_24a_Mante	4	1	255	255	MEDIAN(C_IV_24a	4	66	C_IV_24b_Manten	5	1	255	255	MEDIAN(C_IV_24b_	4
25	C_V_25a_Utilizar	2	1	255	255	MEDIAN(C_V_25a	5	67	C_V_25b_Utilizar	3	1	255	255	MEDIAN(C_V_25b_	4
26	C_V_26a_Mostra	3	1	255	255	MEDIAN(C_V_26a	5	68	C_V_26b_Mostrar	2	1	255	255	MEDIAN(C_V_26b_	4
27	C_V_27a_Aplicar	2	1	255	255	MEDIAN(C_V_27a	5	69	C_V_27b_Aplicar	2	1	255	255	MEDIAN(C_V_27b_	4
28	C_V_28a_Crear_e	2	1	255	255	MEDIAN(C_V_28a	5	70	C_V_28b_Crear_er	2	1	255	255	MEDIAN(C_V_28b_	4
29	C_V_29a_Genera	2	1	255	255	MEDIAN(C_V_29a	5	71	C_V_29b_Generar	3	1	255	255	MEDIAN(C_V_29b_	4
30	C_V_30a_Incenti	2	1	255	255	MEDIAN(C_V_30a	5	72	C_V_30b_Incentiva	2	1	255	255	MEDIAN(C_V_30b_	4
31	C_VI_31a_Ayuda	3	1	255	255	MEDIAN(C_VI_31a	4	73	C_VI_31b_Ayudar	2	1	255	255	MEDIAN(C_VI_31b_	4
32	C_VI_32a_Ayuda	4	1	255	255	MEDIAN(C_VI_32a	4	74	C_VI_32b_Ayudar	3	1	255	255	MEDIAN(C_VI_32b_	4
33	C_VI_33a_Organiz	4	1	255	255	MEDIAN(C_VI_33a	4	75	C_VI_33b_Organiz	2	1	255	255	MEDIAN(C_VI_33b_	4
34	C_VI_34a_Partici	4	1	255	255	MEDIAN(C_VI_34a	4	76	C_VI_34b_Particip	3	1	255	255	MEDIAN(C_VI_34b_	4
35	C_VI_35a_Promoc	3	1	255	255	MEDIAN(C_VI_35a	4,5	77	C_VI_35b_Promoc	3	1	255	255	MEDIAN(C_VI_35b_	4
36	C_VI_36a_Aplica	3	1	255	255	MEDIAN(C_VI_36a	4	78	C_VI_36b_Aplicar	2	1	255	255	MEDIAN(C_VI_36b_	4
37	C_VII_37a_Relrefe	3	1	255	255	MEDIAN(C_VII_37a	5	79	C_VII_37b_Reflexi	3	1	255	255	MEDIAN(C_VII_37b_	4
38	C_VII_38a_Progr	2	1	255	255	MEDIAN(C_VII_38a	5	80	C_VII_38b_Prograr	4	1	255	255	MEDIAN(C_VII_38b_	4
39	C_VII_39a_Actua	2	1	255	255	MEDIAN(C_VII_39a	5	81	C_VII_39b_Actuali	3	1	255	255	MEDIAN(C_VII_39b_	4
40	C_VII_40a_Estrat	2	1	255	255	MEDIAN(C_VII_40a	5	82	C_VII_40b_Estrate	5	1	255	255	MEDIAN(C_VII_40b_	4
41	C_VII_41a_Colab	2	1	255	255	MEDIAN(C_VII_41a	5	83	C_VII_41b_Colabor	4	1	255	255	MEDIAN(C_VII_41b_	4
42	C_VII_42a_Introd	4	1	255	255	MEDIAN(C_VII_42a	4	84	C_VII_42b_Introdu	3	1	255	255	MEDIAN(C_VII_42b_	4

Apéndice O

Las competencias profesionales de los entrenadores y entrenadoras de voleibol
implicados en el deporte en edad escolar, agrupadas por dimensiones

Figura O3

Lista inicial de competencias profesionales de entrenadores y entrenadoras de voleibol en edad escolar, agrupadas en dimensiones

I. Planificar Reflexivamente
I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo
I-02. Hacer una periodización completa (física, técnica, táctica y psicológica o actitudinal) para la temporada
I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y jugador
I-04. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación
I-05. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada
I-06. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos
II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos
II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios
II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados
III. Enseñanza de la modalidad
III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante
III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos
III-15. Enseñar el reglamento oficial de la modalidad
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la enseñanza del voleibol
III-17. Crear y aplicar modelos de juego (táctica individual y colectiva) de acuerdo con las características individuales y del equipo
III-18. Identificar errores y ofrecer <i>feedback</i>
IV. Desarrollo de valores en los deportistas
IV-19. Potenciar las actividades y actitudes no violentas en la práctica deportiva y en la sociedad
IV-20. Contribuir a la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales
IV-21. Crear y aplicar reglas referentes a la disciplina
IV-22. Potenciar valores de desarrollo personal y de convivencia en grupo
IV-23. Implicar a las familias en la construcción y colaboración de la estructura deportiva del club
IV-24. Mantener informadas a las familias respecto a la progresión y el desarrollo de su hijo/a
V. Liderazgo, comunicación y empatía
V-25. Utilizar habilidades comunicativas apropiadas a la edad y a las situaciones de entrenamiento y competición
V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos
V-27. Aplicar nociones de psicología del deporte
V-28. Crear un entorno de práctica agradable y motivador
V-29. Generar el compromiso con la práctica de la modalidad
V-30. Incentivar la práctica del voleibol, de los demás deportes y actividades físicas a lo largo de la vida
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club (económicos, materiales, humanos)
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos
VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere
VI-35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos
VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos deportivos
VII. Formación continuada
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional
VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada
VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad
VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos
VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina
VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas tecnologías en los entrenamientos

Apéndice P

Resultados de los análisis inferenciales de la relación entre las variables sociodemográficas y la valoración de las dimensiones competenciales del estudio

Resultados de los análisis inferenciales (valoración de la importancia)

Figura P1

Resultado de la correlación entre características sociodemográficas (tiempo de experiencia general en la modalidad, índice de rendimiento, tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol escolar) y la importancia de las dimensiones competenciales del estudio

Dimensiones	Tiempo experiencia general		índice de rendimiento		Tiempo experiencia VB escolar	
	Rho	p	Rho	p	Rho	p
I. Planificación Reflexiva	0,061	0,344	0,078	0,228	0,052	0,419
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	0,069	0,280	,175**	0,006	0,124	0,053
III. Enseñanza de la modalidad	0,081	0,206	0,109	0,090	0,105	0,102
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	-0,02	0,759	,146*	0,022	-0,081	0,210
V. Liderazgo, comunicación y empatía	0,001	0,983	0,001	0,983	0,041	0,530
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	0,053	0,412	0,086	0,179	,165**	0,010
VII. Formación continuada	0,106	0,097	-0,008	0,898	,160*	0,013

Notas. Prueba estadística utilizada: Correlación de Spearman. Se destacan con “**” los valores de $p \leq 0,05$ y “***” los valores de $p < 0,001$.

Figura P2

Resultado de las pruebas de contraste entre la acreditación federativa y la importancia de las dimensiones competenciales del estudio

Prueba	
Dimensiones	p
I. Planificación Reflexiva	0,789
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	0,496
III. Enseñanza de la modalidad	0,940
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	0,088
V. Liderazgo, comunicación y empatía	0,411
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	0,416
VII. Formación continuada	0,353

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis. Se destacan en rojo los valores con diferencia estadística. No se encontraron diferencias estadísticas en estos resultados

Figura P3

Resultado de las pruebas de contraste entre los ámbitos de formación académica y la importancia de las dimensiones competenciales del estudio

Ámbitos de formación académica	
Dimensiones	p
I. Planificación Reflexiva	0,653
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	0,808
III. Enseñanza de la modalidad	0,976
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	0,600
V. Liderazgo, comunicación y empatía	0,775
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	0,531
VII. Formación continuada	0,797

Notas. Prueba inferencial utilizada: U de Man-Whitney. Se destacan en rojo los valores con diferencia estadística. No se encontraron diferencias estadísticas en estos resultados.

Figura P4

Resultado de las pruebas de contraste entre los niveles educativos y la importancia de las dimensiones competenciales del estudio

Prueba	
Niveles educativos	
Dimensiones	p
I. Planificación Reflexiva	0,755
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	0,894
III. Enseñanza de la modalidad	0,260
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	0,155
V. Liderazgo, comunicación y empatía	0,454
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	0,075
VII. Formación continuada	0,687

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se destacan en rojo los valores con diferencia estadística. No se encontraron diferencias estadísticas en estos resultados.

Resultados de los análisis inferenciales (valoración del dominio)

Figura P52

Resultado de la correlación entre características sociodemográficas (tiempo de experiencia general en la modalidad, índice de rendimiento y tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol escolar) y el dominio de las dimensiones competenciales del estudio

Dimensiones	Tiempo experiencia general		Índice de rendimiento		Tiempo experiencia VB escolar	
	Rho	p	Rho	p	Rho	p
I. Planificación Reflexiva	,309**	0,000	0,024	0,704	,431**	0,000
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	,246**	0,000	0,061	0,342	,359**	0,000
III. Enseñanza de la modalidad	,242**	0,000	0,025	0,703	,340**	0,000
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	0,043	0,498	0,101	0,114	0,017	0,791
V. Liderazgo, comunicación y empatía	0,103	0,107	0,081	0,210	0,116	0,071
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	,375**	0,000	0,038	0,557	,443**	0,000
VII. Formación continuada	,176**	0,006	0,047	0,462	,305**	0,000

Notas. Prueba estadística utilizada: Correlación de Spearman. Se destacan con “**” los valores de $p \leq 0,05$ y “***” los valores de $p < 0,001$.

Figura P6

Resultado de las pruebas de contraste entre la acreditación federativa y el dominio de las dimensiones competenciales del estudio

Prueba		Post-Hoc	
		I. Planificación Reflexiva	
		Sample 1-Sample 2	p
		Minivolley/Sin acredit	1,000
		Minivolley/Sin acredit	1,000
		Minivolley/Sin acredit	0,140
		Minivolley/Sin acredit	0,068
		Nivel 1-Nivel 2	0,472
		Nivel 1-Nivel 3	0,001
		Nivel 1-Internacional	0,002
		Nivel 2-Nivel 3	0,186
		Nivel 2-Internacional	0,107
		Nivel 3-Internacional	1,000
		II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	
		Sample 1-Sample 2	p
		Sample 1-Sample 2	Sig. ajustadaa
		Minivolley/Sin acredit	1,000
		Minivolley/Sin acredit	0,550
		Minivolley/Sin acredit	0,138
		Minivolley/Sin acredit	0,058
		Nivel 1-Nivel 2	0,172
		Nivel 1-Nivel 3	0,004
		Nivel 1-Internacional	0,004
		Nivel 2-Nivel 3	1,000
		Nivel 2-Internacional	0,391
		Nivel 3-Internacional	1,000
		III. Enseñanza de la modalidad	
		Sample 1-Sample 2	p
		Sample 1-Sample 2	Sig. ajustadaa
		Minivolley/Sin acredit	1,000
		Minivolley/Sin acredit	0,396
		Minivolley/Sin acredit	0,173
		Minivolley/Sin acredit	0,021
		Nivel 1-Nivel 2	0,067
		Nivel 1-Nivel 3	0,011
		Nivel 1-Internacional	0,000
		Nivel 2-Nivel 3	1,000
		Nivel 2-Internacional	0,132
		Nivel 3-Internacional	1,000
		VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	
		Sample 1-Sample 2	p
		Minivolley/Sin acredit	1,000
		Minivolley/Sin acredit	0,070
		Minivolley/Sin acredit	0,020
		Minivolley/Sin acredit	0,008
		Nivel 1-Nivel 3	0,014
		Nivel 1-Nivel 2	0,000
		Nivel 1-Internacional	0,001
		Nivel 3-Nivel 2	1,000
		Nivel 3-Internacional	1,000
		Nivel 2-Internacional	1,000
		VII. Formación continuada	
		Sample 1-Sample 2	p
		Minivolley/Sin acredit	
		Minivolley/Sin acredit	1,000
		Minivolley/Sin acredit	1,000
		Minivolley/Sin acredit	0,220
		Nivel 1-Nivel 2	0,221
		Nivel 1-Nivel 3	0,244
		Nivel 1-Internacional	0,010
		Nivel 2-Nivel 3	1,000
		Nivel 2-Internacional	0,667
		Nivel 3-Internacional	1,000
Acreditación federativa			
Dimensiones	p		
I. Planificación Reflexiva	0,000		
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partidos	0,000		
III. Enseñanza de la modalidad	0,000		
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	0,632		
V. Liderazgo, comunicación y empatía	0,802		
VI. Participación en la gestión del club y de la promoción de la modalidad	0,000		
VII. Formación continuada	0,005		

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5). Se destacan en rojo los valores con diferencia estadística

Figura P7

Resultado de las pruebas de contraste entre los ámbitos de formación académica y el dominio de las dimensiones competenciales del estudio

Ámbitos de formación académica	
Dimensiones	p
I. Planificación Reflexiva	0,004
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y	0,001
III. Enseñanza de la modalidad	0,010
IV. Desarrollo de valores en los deportistas	0,303
V. Liderazgo, comunicación y empatía	0,054
VI. Participación en la gestión del club y de la	0,725
VII. Formación continuada	0,205

Notas. Prueba inferencial utilizada: U de Man-Whitney. Se destacan en rojo los valores con diferencia estadística.

Figura P8

Resultado de las pruebas de contraste entre los niveles educativos y el dominio de las dimensiones competenciales del estudio

Prueba		Post-Hoc																																											
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Niveles educativos</th> </tr> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I. Planificación Reflexiva</td> <td>0,052</td> </tr> <tr> <td>II. Gestión de las sesiones de</td> <td>0,007</td> </tr> <tr> <td>III. Enseñanza de la modalidad</td> <td>0,021</td> </tr> <tr> <td>IV. Desarrollo de valores en los deportistas</td> <td>0,667</td> </tr> <tr> <td>V. Liderazgo, comunicación y empatía</td> <td>0,097</td> </tr> <tr> <td>VI. Participación en la gestión del club y de la</td> <td>0,054</td> </tr> <tr> <td>VII. Formación continuada</td> <td>0,728</td> </tr> </tbody> </table>		Niveles educativos		Dimensiones	p	I. Planificación Reflexiva	0,052	II. Gestión de las sesiones de	0,007	III. Enseñanza de la modalidad	0,021	IV. Desarrollo de valores en los deportistas	0,667	V. Liderazgo, comunicación y empatía	0,097	VI. Participación en la gestión del club y de la	0,054	VII. Formación continuada	0,728	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partido</th> </tr> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td>0,018</td> </tr> <tr> <td>Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td>0,039</td> </tr> <tr> <td>Formación Profesional otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td>0,137</td> </tr> <tr> <td>Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>		II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partido		Sample 1-Sample 2	p	Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000	Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	1,000	Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000	Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,018	Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos	1,000	Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000	Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,039	Formación Profesional otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000	Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,137	Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000
		Niveles educativos																																											
		Dimensiones	p																																										
		I. Planificación Reflexiva	0,052																																										
		II. Gestión de las sesiones de	0,007																																										
		III. Enseñanza de la modalidad	0,021																																										
		IV. Desarrollo de valores en los deportistas	0,667																																										
		V. Liderazgo, comunicación y empatía	0,097																																										
VI. Participación en la gestión del club y de la	0,054																																												
VII. Formación continuada	0,728																																												
II. Gestión de las sesiones de entrenamientos y partido																																													
Sample 1-Sample 2	p																																												
Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000																																												
Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	1,000																																												
Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000																																												
Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,018																																												
Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos	1,000																																												
Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000																																												
Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,039																																												
Formación Profesional otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000																																												
Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,137																																												
Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000																																												
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">III. Enseñanza de la modalidad</th> </tr> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td>0,034</td> </tr> <tr> <td>Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td>0,918</td> </tr> <tr> <td>Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td>0,108</td> </tr> <tr> <td>Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>		III. Enseñanza de la modalidad		Sample 1-Sample 2	p	Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000	Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000	Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	1,000	Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,034	Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000	Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	1,000	Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,918	Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos	1,000	Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,108	Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000																				
		III. Enseñanza de la modalidad																																											
		Sample 1-Sample 2	p																																										
		Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000																																										
		Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000																																										
		Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	1,000																																										
		Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,034																																										
		Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000																																										
		Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	1,000																																										
		Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,918																																										
Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos	1,000																																												
Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,108																																												
Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000																																												

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5). Se destacan en rojo los valores con diferencia estadística.

Apéndice Q

Resultados de los análisis descriptivos e inferenciales de la relación entre las variables sociodemográficas y la valoración de las competencias profesionales del estudio

Resultados descriptivos (valoración de la importancia)

Figura Q1

Resultados descriptivos de la relación entre los grupos de rendimiento y la importancia de las competencias profesionales

Competencias profesionales	Grupo 1 - Muy poco eficiente		Grupo 2 - Poco eficiente		Grupo 3 - Eficiente		Grupo 4 - Muy eficiente	
	x	s	x	s	x	s	x	s
I-01. Planificar la temporada te	4,52	0,570	4,47	0,678	4,45	0,679	4,49	0,680
I-02. Hacer una periodización cc	4,16	0,898	4,18	0,840	4,31	0,847	4,31	0,748
I-03. Planificar las cargas de tra	4,45	0,961	4,27	0,795	4,51	0,649	4,40	0,792
I-04. Programar actividades de	4,55	0,568	4,53	0,611	4,69	0,508	4,65	0,601
I-05. Evaluar y adaptar la progra	4,29	0,739	4,49	0,704	4,59	0,762	4,44	0,681
I-06. Gestionar la plantilla de ju	4,35	0,877	4,47	0,785	4,53	0,581	4,52	0,652
II-07. Controlar las variables que	4,48	0,626	4,46	0,665	4,53	0,581	4,63	0,640
II-08. Adaptar las cargas de trat	4,45	0,723	4,38	0,641	4,45	0,647	4,58	0,577
II-09. Adecuar las cargas de tra	4,55	0,723	4,66	0,589	4,84	0,426	4,77	0,472
II-10. Prestar primeros auxilios	4,61	0,803	4,60	0,709	4,63	0,602	4,67	0,595
II-11. Gestionar la estrategia de	4,23	0,990	4,05	1,078	4,24	0,947	4,50	0,715
II-12. Evaluar los efectos de las	4,32	0,653	4,28	0,708	4,49	0,545	4,35	0,668
III-13. Aplicar nociones básicas c	4,61	0,615	4,47	0,625	4,51	0,617	4,65	0,565
III-14. Aplicar metodologías esp	4,42	0,672	4,37	0,729	4,24	0,693	4,40	0,707
III-15. Enseñar el reglamento of	4,35	0,950	4,37	0,752	4,33	0,801	4,42	0,767
III-16. Utilizar Tecnologías de la	3,39	0,882	3,45	0,981	4,08	1,017	3,90	0,973
III-17. Crear y aplicar modelos d	4,61	0,495	4,48	0,666	4,45	0,843	4,58	0,539
III-18. Identificar errores y ofrec	4,84	0,374	4,81	0,455	4,84	0,373	4,77	0,515
IV-19. Potenciar las actividades	4,65	0,839	4,74	0,620	4,86	0,354	4,83	0,377
IV-20. Contribuir a la lucha cont	4,58	0,886	4,72	0,572	4,84	0,373	4,85	0,412
IV-21. Crear y aplicar reglas refe	4,32	0,832	4,52	0,666	4,53	0,739	4,50	0,684
IV-22. Potenciar valores de desa	4,65	0,551	4,75	0,542	4,86	0,354	4,73	0,536
IV-23. Implicar a las familias er	3,87	1,088	4,15	0,916	4,18	0,928	4,29	0,771
IV-24. Mantener informadas a l	3,65	1,226	3,97	0,964	4,08	0,862	4,02	0,838
V-25. Utilizar habilidades comu	4,58	0,672	4,63	0,612	4,71	0,500	4,58	0,498
V-26. Mostrar disciplina y contr	4,65	0,608	4,63	0,640	4,63	0,636	4,63	0,570
V-27. Aplicar nociones de psicol	4,23	0,845	4,40	0,779	4,47	0,616	4,48	0,684
V-28. Crear un entorno de práct	4,77	0,425	4,74	0,546	4,80	0,407	4,85	0,357
V-29. Generar el compromiso c	4,81	0,477	4,79	0,448	4,78	0,422	4,79	0,410
V-30. Incentivar la práctica del v	4,48	0,811	4,71	0,494	4,76	0,434	4,50	0,652
VI-31. Ayudar a elaborar y gesti	4,19	0,946	4,30	0,737	4,20	0,763	4,44	0,681
VI-32. Ayudar a administrar los	4,06	1,181	3,92	0,952	4,04	0,935	4,23	0,751
VI-33. Organizar y gestionar los	4,29	0,973	4,16	0,874	4,20	0,889	4,31	0,854
VI-34. Participar en la selección	4,10	0,944	4,12	0,925	4,33	0,689	4,27	0,765
VI-35. Participar en la promoció	4,16	0,898	4,33	0,811	4,50	0,645	4,46	0,617
VI-36. Aplicar protocolos para la	4,00	0,931	4,08	0,988	4,29	0,791	4,29	0,849
VII-37. Reflexionar continuame	4,48	0,626	4,66	0,645	4,65	0,481	4,50	0,652
VII-38. Poner en práctica un pro	4,19	0,833	4,38	0,754	4,59	0,537	4,27	0,736
VII-39. Actualizarse sobre aspec	4,71	0,529	4,61	0,556	4,67	0,516	4,65	0,601
VII-40. Explorar continuamente	4,58	0,564	4,45	0,702	4,53	0,616	4,42	0,679
VII-41. Actuar colaborativament	4,48	0,677	4,51	0,666	4,57	0,612	4,52	0,684
VII-42. Indagar sobre la forma c	4,00	1,125	3,97	0,909	4,27	0,836	4,21	0,798

Figura Q2

Resultados descriptivos de la relación entre la acreditación federativa y la importancia de las competencias profesionales

Competencias profesionales	Minivolley/Sin acreditación		Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		Internacional	
	x	s	x	s	x	s	x	s	x	s
I-01. Planificar la temporada te	4,00	1,000	4,39	0,621	4,54	0,649	4,55	0,730	4,43	0,590
I-02. Hacer una periodización co	3,80	1,304	4,26	0,793	4,27	0,778	4,25	0,977	4,13	0,694
I-03. Planificar las cargas de tra	4,60	0,548	4,40	0,730	4,36	0,760	4,29	0,986	4,39	0,722
I-04. Programar actividades de	4,80	0,447	4,60	0,600	4,54	0,599	4,65	0,522	4,61	0,656
I-05. Evaluar y adaptar la prográ	5,00	0,000	4,46	0,716	4,43	0,796	4,49	0,674	4,52	0,593
I-06. Gestionar la plantilla de ju	5,00	0,000	4,37	0,765	4,52	0,786	4,49	0,703	4,48	0,511
II-07. Controlar las variables que	4,60	0,548	4,29	0,725	4,57	0,595	4,65	0,594	4,57	0,507
II-08. Adaptar las cargas de tra	4,80	0,447	4,37	0,663	4,50	0,618	4,43	0,671	4,39	0,656
II-09. Adecuar las cargas de tra	5,00	0,000	4,66	0,587	4,73	0,512	4,69	0,678	4,74	0,449
II-10. Prestar primeros auxilios	5,00	0,000	4,73	0,588	4,63	0,656	4,55	0,730	4,48	0,846
II-11. Gestionar la estrategia de	4,00	1,000	4,13	1,006	4,16	0,931	4,33	1,071	4,39	1,033
II-12. Evaluar los efectos de las	4,60	0,548	4,24	0,690	4,37	0,604	4,35	0,770	4,43	0,590
III-13. Aplicar nociones básicas d	4,60	0,548	4,50	0,608	4,52	0,635	4,53	0,644	4,65	0,487
III-14. Aplicar metodologías esp	4,80	0,447	4,29	0,684	4,43	0,664	4,27	0,750	4,30	0,876
III-15. Enseñar el reglamento of	4,60	0,548	4,46	0,811	4,41	0,679	4,20	0,960	4,22	0,736
III-16. Utilizar Tecnologías de la	3,00	1,225	3,47	1,113	3,69	0,928	3,75	1,017	4,09	0,793
III-17. Crear y aplicar modelos d	4,60	0,548	4,50	0,584	4,59	0,594	4,51	0,784	4,30	0,876
III-18. Identificar errores y ofrec	5,00	0,000	4,81	0,427	4,80	0,477	4,82	0,385	4,78	0,518
IV-19. Potenciar las actividades	5,00	0,000	4,81	0,597	4,76	0,501	4,75	0,688	4,70	0,559
IV-20. Contribuir a la lucha cont	5,00	0,000	4,83	0,450	4,77	0,537	4,61	0,777	4,74	0,449
IV-21. Crear y aplicar reglas refe	4,40	0,548	4,56	0,773	4,47	0,667	4,41	0,853	4,48	0,665
IV-22. Potenciar valores de desa	5,00	0,000	4,74	0,530	4,78	0,511	4,78	0,461	4,57	0,590
IV-23. Implicar a las familias en	4,60	0,548	4,21	0,915	4,17	0,888	4,12	0,993	3,83	0,937
IV-24. Mantener informadas a li	4,40	0,548	4,17	0,834	4,02	0,904	3,73	1,133	3,57	1,080
V-25. Utilizar habilidades comu	5,00	0,000	4,60	0,623	4,60	0,574	4,71	0,540	4,70	0,559
V-26. Mostrar disciplina y contr	4,80	0,447	4,57	0,714	4,68	0,553	4,67	0,622	4,52	0,593
V-27. Aplicar nociones de psicol	4,80	0,447	4,39	0,856	4,40	0,693	4,45	0,702	4,30	0,703
V-28. Crear un entorno de práct	5,00	0,000	4,80	0,499	4,76	0,479	4,84	0,367	4,61	0,583
V-29. Generar el compromiso c	5,00	0,000	4,77	0,456	4,78	0,444	4,88	0,325	4,70	0,559
V-30. Incentivar la práctica del v	4,80	0,447	4,64	0,591	4,71	0,541	4,63	0,564	4,43	0,662
VI-31. Ayudar a elaborar y gesti	4,20	0,447	4,14	0,728	4,49	0,684	4,24	0,885	4,22	0,795
VI-32. Ayudar a administrar los	4,40	0,894	3,97	0,963	4,18	0,842	3,82	1,072	4,09	0,793
VI-33. Organizar y gestionar los	4,40	0,548	4,16	0,942	4,35	0,744	4,16	1,027	4,09	0,848
VI-34. Participar en la selección	4,20	0,837	4,10	0,837	4,27	0,832	4,12	0,993	4,30	0,703
VI-35. Participar en la promoción	4,40	0,894	4,34	0,736	4,41	0,646	4,31	0,990	4,43	0,662
VI-36. Aplicar protocolos para la	4,20	0,837	4,06	0,866	4,22	0,894	4,04	1,095	4,48	0,593
VII-37. Reflexionar continuame	4,80	0,447	4,46	0,736	4,60	0,610	4,73	0,451	4,83	0,491
VII-38. Poner en práctica un pro	4,60	0,548	4,11	0,790	4,44	0,697	4,53	0,644	4,52	0,730
VII-39. Actualizarse sobre espec	4,60	0,548	4,54	0,530	4,61	0,626	4,86	0,348	4,65	0,573
VII-40. Explorar continuamente	4,40	0,894	4,46	0,630	4,52	0,684	4,49	0,612	4,39	0,722
VII-41. Actuar colaborativament	5,00	0,000	4,56	0,629	4,52	0,651	4,47	0,674	4,57	0,662
VII-42. Indagar sobre la forma d	4,20	1,304	3,99	0,955	4,16	0,833	3,96	0,999	4,30	0,703

Figura Q3

Resultados descriptivos de la relación entre el ámbito de formación académica y la importancia de las competencias profesionales

Competencias profesionales	Ámbito de formación académica			
	Otros		AF, EF, DEP	
	x	s	x	s
I-01. Planificar la temporada te	4,43	0,66	4,54	0,66
I-02. Hacer una periodización cc	4,22	0,80	4,26	0,87
I-03. Planificar las cargas de tra	4,41	0,69	4,30	0,92
I-04. Programar actividades de i	4,57	0,60	4,61	0,57
I-05. Evaluar y adaptar la progr	4,51	0,73	4,42	0,71
I-06. Gestionar la plantilla de ju	4,52	0,71	4,43	0,77
II-07. Controlar las variables que	4,49	0,66	4,55	0,61
II-08. Adaptar las cargas de tra	4,44	0,63	4,45	0,66
II-09. Adecuar las cargas de tra	4,74	0,52	4,67	0,62
II-10. Prestar primeros auxilios i	4,69	0,63	4,53	0,73
II-11. Gestionar la estrategia de	4,19	0,97	4,22	1,02
II-12. Evaluar los efectos de las	4,38	0,60	4,31	0,75
III-13. Aplicar nociones básicas c	4,50	0,63	4,57	0,59
III-14. Aplicar metodologías esp	4,39	0,68	4,31	0,75
III-15. Enseñar el reglamento of	4,38	0,75	4,36	0,85
III-16. Utilizar Tecnologías de la	3,65	1,02	3,66	1,00
III-17. Crear y aplicar modelos d	4,57	0,61	4,44	0,73
III-18. Identificar errores y ofrec	4,78	0,48	4,86	0,38
IV-19. Potenciar las actividades	4,77	0,55	4,77	0,60
IV-20. Contribuir a la lucha cont	4,78	0,51	4,71	0,64
IV-21. Crear y aplicar reglas refe	4,50	0,71	4,45	0,78
IV-22. Potenciar valores de dese	4,77	0,50	4,74	0,53
IV-23. Implicar a las familias er	4,17	0,87	4,14	0,99
IV-24. Mantener informadas a l	3,98	0,97	3,96	0,95
V-25. Utilizar habilidades comu	4,62	0,60	4,66	0,54
V-26. Mostrar disciplina y contr	4,63	0,62	4,65	0,59
V-27. Aplicar nociones de psicol	4,42	0,73	4,39	0,76
V-28. Crear un entorno de práct	4,78	0,49	4,79	0,43
V-29. Generar el compromiso c	4,82	0,40	4,76	0,47
V-30. Incentivar la práctica del v	4,63	0,56	4,69	0,56
VI-31. Ayudar a elaborar y gesti	4,33	0,69	4,26	0,85
VI-32. Ayudar a administrar los	4,14	0,83	3,89	1,07
VI-33. Organizar y gestionar los	4,27	0,82	4,17	0,94
VI-34. Participar en la selección	4,21	0,80	4,17	0,92
VI-35. Participar en la promoció	4,40	0,67	4,33	0,88
VI-36. Aplicar protocolos para l	4,21	0,84	4,08	1,02
VII-37. Reflexionar continuame	4,56	0,68	4,68	0,51
VII-38. Poner en práctica un pro	4,34	0,72	4,44	0,74
VII-39. Actualizarse sobre espec	4,62	0,54	4,69	0,55
VII-40. Explorar continuamente	4,49	0,65	4,49	0,67
VII-41. Actuar colaborativament	4,58	0,64	4,46	0,66
VII-42. Indagar sobre la forma c	4,19	0,82	3,95	1,01

Figura Q4

Resultados descriptivos de la relación entre los niveles educativos y su ámbito de formación académica y la importancia de las competencias profesionales

Competencias profesionales	Otros										
	Educación Básica		Formación Profesional		Estudios Universitarios		AF, EF y DEP				
	x	s	x	s	x	s	Formación Profesional		Estudios Universitarios		
						x	s	x	s		
I-01. Planificar la temporada te	4,48	0,63	4,50	0,67	4,34	0,68	4,59	0,62	4,53	0,67	
I-02. Hacer una periodización co	4,31	0,81	4,21	0,72	4,17	0,85	4,65	0,70	4,18	0,89	
I-03. Planificar las cargas de t	4,48	0,63	4,43	0,70	4,35	0,73	4,53	0,62	4,25	0,96	
I-04. Programar actividades de i	4,62	0,58	4,55	0,59	4,55	0,62	4,53	0,62	4,63	0,56	
I-05. Evaluar y adaptar la progr	4,60	0,63	4,43	0,77	4,50	0,77	4,29	0,77	4,45	0,70	
I-06. Gestionar la plantilla de ju	4,64	0,58	4,43	0,74	4,50	0,77	4,59	0,62	4,40	0,80	
II-07. Controlar las variables que	4,50	0,63	4,50	0,71	4,47	0,65	4,59	0,62	4,54	0,61	
II-08. Adaptar las cargas de trat	4,43	0,63	4,52	0,59	4,38	0,67	4,47	0,72	4,45	0,65	
II-09. Adecuar las cargas de trat	4,90	0,30	4,69	0,56	4,65	0,58	4,47	0,87	4,71	0,55	
II-10. Prestar primeros auxilios e	4,79	0,61	4,67	0,69	4,63	0,61	4,59	0,62	4,52	0,76	
II-11. Gestionar la estrategia de j	4,24	1,03	4,14	0,87	4,18	1,00	4,18	0,88	4,23	1,05	
II-12. Evaluar los efectos de las	4,38	0,58	4,38	0,66	4,37	0,58	4,29	0,92	4,31	0,71	
III-13. Aplicar nociones básicas d	4,62	0,58	4,52	0,59	4,40	0,67	4,71	0,47	4,54	0,61	
III-14. Aplicar metodologías esp	4,45	0,63	4,29	0,71	4,42	0,70	4,29	0,69	4,31	0,76	
III-15. Enseñar el reglamento of	4,62	0,62	4,31	0,75	4,25	0,80	4,59	0,71	4,31	0,87	
III-16. Utilizar Tecnologías de la	3,71	1,04	3,64	0,91	3,62	1,09	3,88	0,93	3,61	1,01	
III-17. Crear y aplicar modelos d	4,60	0,67	4,52	0,63	4,58	0,56	4,65	0,49	4,40	0,76	
III-18. Identificar errores y ofrec	4,90	0,30	4,76	0,53	4,70	0,53	4,88	0,33	4,86	0,39	
IV-19. Potenciar las actividades	4,90	0,37	4,79	0,47	4,67	0,68	4,82	0,39	4,76	0,64	
IV-20. Contribuir a la lucha cont	4,86	0,47	4,83	0,44	4,68	0,57	4,71	0,69	4,71	0,64	
IV-21. Crear y aplicar reglas ref	4,62	0,80	4,48	0,63	4,43	0,70	4,53	0,72	4,43	0,80	
IV-22. Potenciar valores de desa	4,86	0,42	4,76	0,43	4,72	0,59	4,82	0,39	4,72	0,55	
IV-23. Implicar a las familias en	4,36	0,88	4,10	0,88	4,08	0,85	4,29	0,92	4,11	1,00	
IV-24. Mantener informadas a l	4,17	1,01	3,95	0,94	3,87	0,97	4,12	0,93	3,93	0,96	
V-25. Utilizar habilidades comu	4,81	0,40	4,52	0,59	4,55	0,70	4,59	0,51	4,67	0,54	
V-26. Mostrar disciplina y contr	4,81	0,40	4,67	0,48	4,48	0,79	4,59	0,51	4,66	0,61	
V-27. Aplicar nociones de psicol	4,55	0,63	4,26	0,73	4,45	0,77	4,35	0,86	4,40	0,75	
V-28. Crear un entorno de práctic	4,79	0,57	4,83	0,38	4,73	0,52	4,76	0,44	4,80	0,44	
V-29. Generar el compromiso c	4,88	0,33	4,74	0,45	4,83	0,42	4,82	0,39	4,75	0,49	
V-30. Incentivar la práctica del v	4,67	0,48	4,57	0,63	4,65	0,58	4,71	0,47	4,69	0,58	
VI-31. Ayudar a elaborar y gesti	4,45	0,59	4,31	0,75	4,27	0,71	4,65	0,49	4,18	0,89	
VI-32. Ayudar a administrar los	4,26	0,80	4,12	0,83	4,07	0,84	4,12	0,99	3,84	1,09	
VI-33. Organizar y gestionar los	4,36	0,79	4,24	0,85	4,23	0,83	4,59	0,62	4,08	0,98	
VI-34. Participar en la selección	4,45	0,63	4,02	0,95	4,17	0,76	4,65	0,61	4,07	0,95	
VI-35. Participar en la promoció	4,52	0,63	4,33	0,65	4,36	0,71	4,65	0,61	4,27	0,91	
VI-36. Aplicar protocolos para la	4,36	0,88	4,07	0,89	4,20	0,78	4,29	1,16	4,04	0,99	
VII-37. Reflexionar continuame	4,57	0,67	4,50	0,63	4,58	0,72	4,65	0,49	4,69	0,52	
VII-38. Poner en práctica un pro	4,33	0,72	4,21	0,72	4,43	0,72	4,47	0,72	4,43	0,75	
VII-39. Actualizarse sobre aspec	4,64	0,49	4,60	0,59	4,62	0,56	4,71	0,59	4,69	0,54	
VII-40. Explorar continuamente	4,57	0,59	4,29	0,74	4,57	0,59	4,71	0,59	4,45	0,69	
VII-41. Actuar colaborativament	4,67	0,57	4,50	0,71	4,58	0,65	4,59	0,62	4,43	0,67	
VII-42. Indagar sobre la forma d	4,26	0,73	4,12	0,80	4,18	0,89	4,06	0,75	3,93	1,06	

Resultados de los análisis inferenciales (valoración de la importancia)

Figura Q5

Resultado de la correlación entre características sociodemográficas (índice de rendimiento, tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol escolar y tiempo de experiencia general en la modalidad) y la importancia de las competencias profesionales del estudio

Competencias profesionales	índice rendimiento		Tiempo experiencia VB escolar		Tiempo experiencia general	
	Rho	p	Rho	p	Rho	p
I-01. Planificar la temporada te	0,056	0,385	0,048	0,457	0,045	0,480
I-02. Hacer una periodización c	0,108	0,092	0,054	0,403	0,040	0,537
I-03. Planificar las cargas de tra	0,028	0,660	-0,006	0,930	0,046	0,474
I-04. Programar actividades de	0,064	0,316	0,121	0,060	0,039	0,546
I-05. Evaluar y adaptar la progr	0,046	0,472	-0,001	0,987	0,018	0,784
I-06. Gestionar la plantilla de ju	0,019	0,763	0,017	0,793	0,067	0,295
II-07. Controlar las variables qu	,139*	0,030	0,100	0,120	0,011	0,862
II-08. Adaptar las cargas de tra	,133*	0,037	0,037	0,565	0,045	0,485
II-09. Adecuar las cargas de tra	,156*	0,014	-0,007	0,917	0,063	0,321
II-10. Prestar primeros auxilios	0,042	0,514	-,127*	0,048	-0,093	0,148
II-11. Gestionar la estrategia de	,161*	0,012	,171**	0,008	0,080	0,210
II-12. Evaluar los efectos de las	0,066	0,306	,164*	0,011	,154*	0,016
III-13. Aplicar nociones básicas e	0,068	0,293	0,024	0,706	0,018	0,776
III-14. Aplicar metodologías esp	0,026	0,685	0,087	0,177	0,031	0,630
III-15. Enseñar el reglamento o	-0,010	0,871	-0,056	0,386	0,009	0,891
III-16. Utilizar Tecnologías de la	,212**	0,001	,217**	0,001	,141*	0,028
III-17. Crear y aplicar modelos c	0,057	0,375	0,104	0,106	0,026	0,686
III-18. Identificar errores y ofre	-0,061	0,343	-0,109	0,091	-0,069	0,281
IV-19. Potenciar las actividades	0,097	0,130	-0,092	0,152	-0,102	0,111
IV-20. Contribuir a la lucha cont	,164*	0,010	-0,051	0,428	-,143*	0,025
IV-21. Crear y aplicar reglas ref	0,094	0,144	0,006	0,922	0,044	0,488
IV-22. Potenciar valores de des	0,057	0,377	0,015	0,820	0,098	0,124
IV-23. Implicar a las familias e	,168**	0,009	-0,063	0,328	0,003	0,968
IV-24. Mantener informadas a	0,096	0,134	-0,064	0,325	0,003	0,959
V-25. Utilizar habilidades comu	-0,027	0,674	0,100	0,122	-0,014	0,829
V-26. Mostrar disciplina y contr	0,004	0,950	0,006	0,920	0,012	0,854
V-27. Aplicar nociones de psico	0,081	0,205	0,062	0,335	0,064	0,320
V-28. Crear un entorno de prác	0,070	0,273	-0,044	0,491	-0,006	0,920
V-29. Generar el compromiso c	-0,056	0,386	0,073	0,261	-0,016	0,807
V-30. Incentivar la práctica del	-0,055	0,391	0,043	0,504	0,000	0,995
VI-31. Ayudar a elaborar y gest	0,012	0,853	0,126	0,051	0,015	0,811
VI-32. Ayudar a administrar los	0,076	0,235	0,064	0,323	0,017	0,792
VI-33. Organizar y gestionar los	0,032	0,622	0,100	0,121	-0,074	0,246
VI-34. Participar en la selecció	0,054	0,405	,153*	0,017	0,093	0,145
VI-35. Participar en la promoció	0,098	0,126	0,114	0,077	0,060	0,349
VI-36. Aplicar protocolos para l	0,099	0,123	,161*	0,012	0,114	0,074
VII-37. Reflexionar continuame	-0,065	0,314	0,089	0,169	0,021	0,744
VII-38. Poner en práctica un pr	0,017	0,788	,180**	0,005	0,086	0,178
VII-39. Actualizarse sobre aspe	-0,023	0,721	,174**	0,007	0,038	0,552
VII-40. Explorar continuamente	-0,007	0,913	0,058	0,371	-0,001	0,983
VII-41. Actuar colaborativamen	-0,002	0,981	0,066	0,309	-0,009	0,886
VII-42. Indagar sobre la forma	0,042	0,517	0,122	0,057	,197**	0,002

Notas. Prueba estadística utilizada: Correlación de Spearman. Se destacan con “**” los valores de $p \leq 0,05$ y “***” los valores de $p < 0,001$.

Figura Q6

Resultado de las pruebas de contraste entre la acreditación federativa y la importancia de las competencias profesionales del estudio

Prueba		Post-Hoc	
Competencias profesionales	Acreditación federativa		
	p		p
I-01. Planificar la	0,158	II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos	
I-02. Hacer una p	0,717	Sample 1-Sample 2	
I-03. Planificar la	0,986	Nivel 1-Internacional	1,000
I-04. Programar i	0,765	Nivel 1-Minivolley/Sin acreditación	1,000
I-05. Evaluar y ac	0,498	Nivel 1-Nivel 2	0,074
I-06. Gestionar la	0,160	Nivel 1-Nivel 3	0,023
II-07. Controlar la	0,024	Internacional-Minivolley/Sin acre	1,000
II-08. Adaptar las	0,485	Internacional-Nivel 2	1,000
II-09. Adecuar las	0,654	Internacional-Nivel 3	1,000
II-10. Prestar pri	0,256	Minivolley/Sin acreditación-Nivel	1,000
II-11. Gestionar l	0,256	Minivolley/Sin acreditación-Nivel	1,000
II-12. Evaluar los	0,588	Nivel 2-Nivel 3	1,000
III-13. Aplicar noc	0,923	VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	
III-14. Aplicar me	0,338	Sample 1-Sample 2	
III-15. Enseñar el	0,276	Minivolley/Sin acreditación-Nivel	1,000
III-16. Utilizar Te	0,074	Minivolley/Sin acreditación-Intern	1,000
III-17. Crear y apl	0,638	Minivolley/Sin acreditación-Nivel	1,000
III-18. Identificar	0,904	Minivolley/Sin acreditación-Nivel	1,000
IV-19. Potenciar	0,426	Nivel 1-Internacional	1,000
IV-20. Contribuir	0,269	Nivel 1-Nivel 3	1,000
IV-21. Crear y ap	0,674	Nivel 1-Nivel 2	0,011
IV-22. Potenciar	0,195	Internacional-Nivel 3	1,000
IV-23. Implicar a	0,318	Internacional-Nivel 2	1,000
IV-24. Mantener	0,050	Nivel 3-Nivel 2	0,846
V-25. Utilizar hal	0,353	VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	
V-26. Mostrar di	0,565	Sample 1-Sample 2	
V-27. Aplicar noc	0,632	Nivel 1-Nivel 2	0,061
V-28. Crear un er	0,216	Nivel 1-Nivel 3	0,024
V-29. Generar el	0,366	Nivel 1-Internacional	0,145
V-30. Incentivar l	0,253	Nivel 1-Minivolley/Sin acreditación	1,000
VI-31. Ayudar a e	0,020	Nivel 2-Nivel 3	1,000
VI-32. Ayudar a a	0,307	Nivel 2-Internacional	1,000
VI-33. Organizar	0,645	Nivel 2-Minivolley/Sin acreditación	1,000
VI-34. Participar	0,704	Nivel 3-Internacional	1,000
VI-35. Participar	0,972	Nivel 3-Minivolley/Sin acreditación	1,000
VI-36. Aplicar pro	0,343	Internacional-Minivolley/Sin acre	1,000
VII-37. Reflexion	0,044	VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labo	
VII-38. Poner en	0,011	Sample 1-Sample 2	
VII-39. Actualizar	0,016	Nivel 1-Nivel 2	1,000
VII-40. Explorar c	0,860	Nivel 1-Nivel 3	0,305
VII-41. Actuar co	0,449	Nivel 1-Minivolley/Sin acreditación	1,000
VII-42. Indagar s	0,535	Nivel 1-Internacional	0,063
		Nivel 2-Nivel 3	1,000
		Nivel 2-Minivolley/Sin acreditación	1,000
		Nivel 2-Internacional	0,614
		Nivel 3-Minivolley/Sin acreditación	1,000
		Nivel 3-Internacional	1,000
		Minivolley/Sin acreditación-Intern	1,000

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5). Se destacan en rojo los valores con diferencia estadística

Figura Q7

Resultado de las pruebas de contraste entre los ámbitos de formación académica y la importancia de las competencias profesionales del estudio

Competencias profesionales	Ámbitos de formación académica
	p
I-01. Planificar la temporada te	0,133
I-02. Hacer una periodización cc	0,508
I-03. Planificar las cargas de tra	0,739
I-04. Programar actividades de i	0,643
I-05. Evaluar y adaptar la progra	0,240
I-06. Gestionar la plantilla de ju	0,288
II-07. Controlar las variables que	0,508
II-08. Adaptar las cargas de trak	0,790
II-09. Adecuar las cargas de trat	0,523
II-10. Prestar primeros auxilios i	0,063
II-11. Gestionar la estrategia de	0,616
II-12. Evaluar los efectos de las	0,789
III-13. Aplicar nociones básicas d	0,396
III-14. Aplicar metodologías esp	0,484
III-15. Enseñar el reglamento of	0,832
III-16. Utilizar Tecnologías de la	0,951
III-17. Crear y aplicar modelos d	0,183
III-18. Identificar errores y ofrec	0,176
IV-19. Potenciar las actividades	0,770
IV-20. Contribuir a la lucha cont	0,446
IV-21. Crear y aplicar reglas refe	0,839
IV-22. Potenciar valores de desa	0,627
IV-23. Implicar a las familias en	0,915
IV-24. Mantener informadas a l	0,814
V-25. Utilizar habilidades comu	0,721
V-26. Mostrar disciplina y contri	0,838
V-27. Aplicar nociones de psicol	0,831
V-28. Crear un entorno de práct	0,950
V-29. Generar el compromiso ci	0,348
V-30. Incentivar la práctica del v	0,342
VI-31. Ayudar a elaborar y gesti	0,802
VI-32. Ayudar a administrar los	0,130
VI-33. Organizar y gestionar los	0,545
VI-34. Participar en la selección	0,961
VI-35. Participar en la promoció	0,989
VI-36. Aplicar protocolos para la	0,536
VII-37. Reflexionar continuamer	0,213
VII-38. Poner en práctica un pro	0,188
VII-39. Actualizarse sobre aspec	0,206
VII-40. Explorar continuamente	0,845
VII-41. Actuar colaborativament	0,091
VII-42. Indagar sobre la forma d	0,106

Notas. Prueba inferencial utilizada: U de Man-Whitney. Se destacan en rojo los valores con diferencia estadística. No se encontraron diferencias estadísticas en estos resultados.

Figura Q8

Resultado de las pruebas de contraste entre los niveles educativos y la importancia de las competencias profesionales del estudio

Prueba		Post-Hoc	
Competencias profesionales	Niveles educativos	VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	
	p	Sample 1-Sample 2	p
I-01. Planificar la	0,365	Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000
I-02. Hacer una p	0,170	Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000
I-03. Planificar la	0,827	Formación Profesional otros ámbitos-Educación Básica	0,340
I-04. Programar a	0,902	Formación Profesional otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	0,089
I-05. Evaluar y ad	0,567	Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000
I-06. Gestionar la	0,453	Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Educación Básica	0,377
II-07. Controlar la	0,942	Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional AF/ED/DEP	0,103
II-08. Adaptar las	0,867	Estudios Universitarios otros ámbitos-Educación Básica	0,759
II-09. Adecuar las	0,103	Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	0,186
II-10. Prestar prin	0,197	Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000
II-11. Gestionar li	0,854		
II-12. Evaluar los	0,993		
III-13. Aplicar noci	0,321		
III-14. Aplicar me	0,740		
III-15. Enseñar el	0,052		
III-16. Utilizar Tex	0,869		
III-17. Crear y apl	0,469		
III-18. Identificar	0,129		
IV-19. Potenciar l	0,190		
IV-20. Contribuir	0,246		
IV-21. Crear y apl	0,403		
IV-22. Potenciar v	0,632		
IV-23. Implicar a	0,389		
IV-24. Mantener i	0,405		
V-25. Utilizar hat	0,137		
V-26. Mostrar dis	0,185		
V-27. Aplicar noc	0,420		
V-28. Crear un en	0,877		
V-29. Generar el	0,387		
V-30. Incentivar l	0,850		
VI-31. Ayudar a e	0,195		
VI-32. Ayudar a a	0,326		
VI-33. Organizar	0,246		
VI-34. Participar e	0,020		
VI-35. Participar e	0,250		
VI-36. Aplicar pro	0,233		
VII-37. Reflexiona	0,593		
VII-38. Poner en p	0,333		
VII-39. Actualizar	0,792		
VII-40. Explorar c	0,116		
VII-41. Actuar col	0,308		
VII-42. Indagar sc	0,519		

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5). Se destacan en rojo los valores con diferencia estadística. No se encontraron diferencias estadísticas en estos resultados.

Resultados descriptivos (valoración del dominio)

Figura Q9

Resultados descriptivos de la relación entre los grupos de rendimiento y el dominio de las competencias profesionales del estudio

Competencias profesionales	Grupo 1 - Muy poco eficiente		Grupo 2 - Poco eficiente		Grupo 3 - Eficiente		Grupo 4 - Muy eficiente	
	x	s	x	s	x	s	x	s
I-01. Planificar la temporada te	3,71	0,640	3,85	0,830	3,73	0,760	3,85	0,710
I-02. Hacer una periodización co	3,61	0,720	3,65	0,840	3,59	0,910	3,63	0,790
I-03. Planificar las cargas de tra	3,61	0,880	3,77	0,890	3,80	0,910	3,79	0,850
I-04. Programar actividades de	4,03	0,660	4,18	0,710	4,14	0,680	4,08	0,850
I-05. Evaluar y adaptar la progr	3,74	0,770	4,10	0,780	3,94	0,660	3,92	0,790
I-06. Gestionar la plantilla de ju	3,77	0,800	4,16	0,700	4,20	0,740	3,96	0,800
II-07. Controlar las variables que	4,03	0,910	4,14	0,780	4,08	0,530	4,04	0,850
II-08. Adaptar las cargas de tra	3,81	0,830	3,96	0,800	3,88	0,700	3,96	0,850
II-09. Adecuar las cargas de tra	3,35	1,140	3,69	1,110	3,76	0,880	3,77	0,990
II-10. Prestar primeros auxilios	3,48	1,150	3,73	1,110	3,71	0,980	3,71	1,070
II-11. Gestionar la estrategia de	3,71	1,190	3,95	0,930	4,10	0,680	4,00	0,900
II-12. Evaluar los efectos de las	3,65	0,840	3,82	0,850	3,96	0,710	3,81	0,840
III-13. Aplicar nociones básicas c	3,97	0,710	4,04	0,830	4,02	0,750	3,94	0,840
III-14. Aplicar metodologías esp	3,90	0,790	4,00	0,780	3,98	0,720	3,90	0,930
III-15. Enseñar el reglamento of	4,19	0,870	4,45	0,700	4,43	0,680	4,21	0,800
III-16. Utilizar Tecnologías de la	3,35	0,980	3,53	1,030	3,86	0,890	3,52	1,030
III-17. Crear y aplicar modelos d	4,00	0,730	4,22	0,780	4,08	0,640	4,02	0,790
III-18. Identificar errores y ofrec	4,10	0,940	4,40	0,620	4,33	0,660	4,29	0,650
IV-19. Potenciar las actividades	4,32	0,830	4,56	0,660	4,53	0,650	4,42	0,680
IV-20. Contribuir a la lucha cont	4,29	0,940	4,47	0,700	4,55	0,580	4,31	0,720
IV-21. Crear y aplicar reglas ref	4,00	1,030	4,22	0,780	4,27	0,700	4,19	0,790
IV-22. Potenciar valores de desa	4,23	0,760	4,33	0,800	4,35	0,560	4,44	0,710
IV-23. Implicar a las familias er	3,23	1,120	3,83	1,000	3,80	0,890	3,69	0,880
IV-24. Mantener informadas a l	3,32	1,080	3,90	0,960	3,80	0,980	3,63	0,890
V-25. Utilizar habilidades comu	4,13	0,720	4,12	0,780	4,08	0,700	4,10	0,780
V-26. Mostrar disciplina y contr	3,68	0,870	4,09	0,840	4,04	0,820	4,21	0,770
V-27. Aplicar nociones de psicol	3,52	1,030	3,74	0,950	3,69	0,870	3,69	0,930
V-28. Crear un entorno de práct	4,19	0,650	4,23	0,690	4,24	0,720	4,31	0,660
V-29. Generar el compromiso c	4,10	0,700	4,40	0,640	4,37	0,670	4,33	0,660
V-30. Incentivar la práctica del v	3,97	0,870	4,30	0,700	4,31	0,770	4,25	0,760
VI-31. Ayudar a elaborar y gesti	3,77	1,090	3,91	1,040	3,78	1,010	4,06	0,860
VI-32. Ayudar a administrar los	3,65	1,310	3,67	1,200	3,67	1,050	3,71	1,130
VI-33. Organizar y gestionar los	3,77	1,150	3,98	1,060	3,80	0,870	3,92	1,050
VI-34. Participar en la selecció	3,58	1,360	3,91	1,130	3,90	0,940	4,04	0,990
VI-35. Participar en la promoció	3,61	1,120	4,03	1,000	3,98	0,880	3,73	1,030
VI-36. Aplicar protocolos para la	2,90	1,160	3,53	1,270	3,49	1,080	3,46	1,010
VII-37. Reflexionar continuame	3,74	0,890	4,14	0,820	4,10	0,770	4,00	0,880
VII-38. Poner en práctica un pro	3,35	1,200	3,93	0,950	3,80	0,820	3,56	0,900
VII-39. Actualizarse sobre aspec	3,61	1,170	4,04	0,830	4,16	0,750	3,81	0,910
VII-40. Explorar continuamente	3,55	1,210	4,08	0,890	3,92	0,860	3,69	0,900
VII-41. Actuar colaborativament	3,71	1,130	4,07	0,830	4,00	0,870	3,85	0,990
VII-42. Indagar sobre la forma c	2,94	1,120	3,53	1,110	3,78	0,920	3,58	1,010

Figura Q10

Resultados descriptivos de la relación entre la acreditación federativa y el dominio de las competencias profesionales del estudio

Competencias profesionales	Minivolley/Sin acreditación		Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		Internacional	
	x	s	x	s	x	s	x	s	x	s
I-01. Planificar la temporada te	2,80	0,840	3,57	0,650	3,78	0,790	4,14	0,600	4,17	0,890
I-02. Hacer una periodización co	3,00	0,710	3,36	0,800	3,66	0,770	3,92	0,740	3,74	1,100
I-03. Planificar las cargas de tra	3,00	1,000	3,49	0,970	3,77	0,820	3,94	0,760	4,26	0,690
I-04. Programar actividades de	3,80	0,450	3,96	0,790	4,10	0,670	4,33	0,650	4,39	0,780
I-05. Evaluar y adaptar la progr	4,00	0,710	3,77	0,800	3,94	0,740	4,20	0,720	4,35	0,650
I-06. Gestionar la plantilla de ju	4,20	0,840	3,89	0,890	4,11	0,680	4,12	0,680	4,39	0,580
II-07. Controlar las variables que	4,00	0,710	3,79	0,850	4,13	0,690	4,25	0,770	4,52	0,510
II-08. Adaptar las cargas de tra	4,20	0,450	3,63	0,920	3,93	0,720	4,12	0,680	4,30	0,630
II-09. Adecuar las cargas de tra	3,00	0,000	3,44	1,120	3,70	1,070	3,86	0,980	4,00	0,800
II-10. Prestar primeros auxilios	2,80	0,840	3,59	1,190	3,82	1,040	3,65	1,090	3,83	0,830
II-11. Gestionar la estrategia de	3,40	0,550	3,60	1,120	3,89	0,810	4,41	0,670	4,39	0,720
II-12. Evaluar los efectos de la	3,20	0,450	3,57	0,840	3,84	0,790	4,06	0,790	4,04	0,770
III-13. Aplicar nociones básicas d	3,20	0,450	3,83	0,820	3,98	0,750	4,18	0,870	4,39	0,580
III-14. Aplicar metodologías esp	4,20	0,450	3,76	0,820	3,97	0,780	4,04	0,750	4,30	0,880
III-15. Enseñar el reglamento of	3,60	1,140	4,30	0,820	4,43	0,680	4,35	0,720	4,52	0,670
III-16. Utilizar Tecnologías de la	3,00	1,220	3,36	1,090	3,60	0,990	3,63	0,980	4,04	0,820
III-17. Crear y aplicar modelos d	3,80	0,450	3,73	0,800	4,20	0,700	4,39	0,630	4,52	0,590
III-18. Identificar errores y ofrec	4,00	0,000	4,14	0,750	4,34	0,700	4,47	0,580	4,52	0,670
IV-19. Potenciar las actividades	4,40	0,890	4,57	0,670	4,48	0,620	4,49	0,810	4,39	0,720
IV-20. Contribuir a la lucha cont	4,40	0,890	4,54	0,650	4,44	0,630	4,29	0,940	4,39	0,660
IV-21. Crear y aplicar reglas refe	3,60	0,550	4,11	0,840	4,30	0,760	4,24	0,860	4,13	0,690
IV-22. Potenciar valores de desa	4,60	0,550	4,23	0,850	4,36	0,670	4,45	0,700	4,26	0,690
IV-23. Implicar a las familias en	3,00	1,220	3,69	0,970	3,72	0,990	3,73	1,000	3,87	0,920
IV-24. Mantener informadas a li	3,20	0,840	3,81	1,050	3,85	0,950	3,67	0,950	3,48	0,950
V-25. Utilizar habilidades comu	4,20	0,840	4,00	0,800	4,14	0,740	4,22	0,730	4,09	0,730
V-26. Mostrar disciplina y contr	4,20	0,840	3,94	1,010	4,07	0,820	4,12	0,710	4,04	0,640
V-27. Aplicar nociones de psicol	3,60	0,890	3,60	1,030	3,70	0,930	3,76	0,860	3,78	0,950
V-28. Crear un entorno de práct	4,20	0,840	4,24	0,730	4,19	0,680	4,33	0,650	4,22	0,670
V-29. Generar el compromiso c	4,00	0,000	4,29	0,740	4,38	0,670	4,35	0,560	4,35	0,650
V-30. Incentivar la práctica del v	3,80	0,450	4,19	0,800	4,35	0,700	4,24	0,790	4,26	0,750
VI-31. Ayudar a elaborar y gesti	2,80	0,840	3,36	1,050	4,18	0,830	4,08	0,980	4,30	0,760
VI-32. Ayudar a administrar los	2,80	0,840	3,21	1,230	4,02	0,930	3,67	1,310	4,09	0,900
VI-33. Organizar y gestionar los	3,60	0,550	3,60	1,130	4,07	0,870	3,90	1,170	4,35	0,780
VI-34. Participar en la selección	2,80	1,480	3,54	1,190	4,06	0,930	4,04	1,200	4,22	0,900
VI-35. Participar en la promoción	2,80	1,100	3,63	1,020	4,12	0,910	3,96	1,040	4,13	0,870
VI-36. Aplicar protocolos para la	2,20	0,450	2,84	1,250	3,68	1,060	3,59	1,060	4,17	0,940
VII-37. Reflexionar continuame	3,80	0,840	3,74	0,880	4,12	0,830	4,27	0,700	4,30	0,760
VII-38. Poner en práctica un pro	3,00	0,710	3,39	1,090	3,85	0,870	3,96	0,820	4,17	0,890
VII-39. Actualizarse sobre aspec	3,20	0,840	3,70	1,010	3,97	0,870	4,22	0,730	4,39	0,580
VII-40. Explorar continuamente	3,80	0,840	3,71	1,120	3,91	0,910	3,96	0,800	4,22	0,850
VII-41. Actuar colaborativament	4,40	0,890	3,90	0,970	3,96	0,910	4,04	0,850	4,09	0,950
VII-42. Indagar sobre la forma d	2,60	1,670	3,23	1,210	3,65	0,960	3,61	0,940	3,87	0,970

Figura Q11

Resultados descriptivos de la relación entre el ámbito de formación académica y el dominio de las competencias profesionales del estudio

Competencias profesinales	Ámbito de formación académica			
	Otros		AF, EF, DEP	
	x	s	x	s
I-01. Planificar la temporada te	3,69	0,72	3,97	0,81
I-02. Hacer una periodización cc	3,47	0,84	3,84	0,77
I-03. Planificar las cargas de tra	3,62	0,93	3,95	0,77
I-04. Programar actividades de	4,06	0,75	4,25	0,67
I-05. Evaluar y adaptar la progr	3,96	0,76	4,03	0,78
I-06. Gestionar la plantilla de ju	4,03	0,77	4,17	0,71
II-07. Controlar las variables que	4,01	0,81	4,21	0,69
II-08. Adaptar las cargas de trat	3,81	0,81	4,07	0,73
II-09. Adecuar las cargas de trat	3,46	1,06	3,99	0,95
II-10. Prestar primeros auxilios	3,51	1,15	3,96	0,91
II-11. Gestionar la estrategia de	3,83	0,96	4,12	0,84
II-12. Evaluar los efectos de las	3,79	0,79	3,87	0,86
III-13. Aplicar nociones básicas c	3,81	0,78	4,28	0,74
III-14. Aplicar metodologías esp	3,92	0,80	4,03	0,80
III-15. Enseñar el reglamento of	4,33	0,78	4,44	0,67
III-16. Utilizar Tecnologías de la	3,49	1,06	3,66	0,96
III-17. Crear y aplicar modelos d	4,10	0,74	4,16	0,76
III-18. Identificar errores y ofrec	4,24	0,71	4,43	0,64
IV-19. Potenciar las actividades	4,49	0,66	4,49	0,75
IV-20. Contribuir a la lucha cont	4,46	0,68	4,40	0,78
IV-21. Crear y aplicar reglas refe	4,21	0,77	4,19	0,86
IV-22. Potenciar valores de dese	4,31	0,73	4,39	0,72
IV-23. Implicar a las familias er	3,67	0,95	3,79	1,03
IV-24. Mantener informadas a l	3,67	0,98	3,87	0,97
V-25. Utilizar habilidades comu	4,01	0,77	4,24	0,71
V-26. Mostrar disciplina y contr	3,98	0,89	4,16	0,75
V-27. Aplicar nociones de psicol	3,60	0,96	3,82	0,89
V-28. Crear un entorno de práctic	4,20	0,71	4,31	0,65
V-29. Generar el compromiso c	4,35	0,67	4,34	0,64
V-30. Incentivar la práctica del v	4,21	0,76	4,33	0,74
VI-31. Ayudar a elaborar y gesti	3,86	1,07	3,96	0,91
VI-32. Ayudar a administrar los	3,76	1,13	3,59	1,22
VI-33. Organizar y gestionar los	3,93	1,03	3,90	1,03
VI-34. Participar en la selección	3,90	1,09	3,90	1,11
VI-35. Participar en la promoció	3,85	1,04	4,00	0,94
VI-36. Aplicar protocolos para la	3,35	1,23	3,54	1,12
VII-37. Reflexionar continuame	3,97	0,86	4,18	0,78
VII-38. Poner en práctica un pro	3,65	1,00	3,94	0,87
VII-39. Actualizarse sobre aspec	3,87	0,96	4,11	0,75
VII-40. Explorar continuamente	3,81	0,97	4,02	0,90
VII-41. Actuar colaborativament	3,99	0,93	3,96	0,89
VII-42. Indagar sobre la forma c	3,52	1,07	3,52	1,08

Figura Q12

Resultados descriptivos de la relación entre los niveles educativos y su ámbito de formación académica y el dominio de las competencias profesionales del estudio

Competencias profesionales	Otros						AF, EF y DEP			
	Educación Básica		Formación Profesional		Estudios Universitarios		Formación Profesional		Estudios Universitarios	
	x	s	x	s	x	s	x	s	x	s
I-01. Planificar la temporada de entrenamiento	3,62	0,66	3,79	0,68	3,68	0,79	3,94	0,66	3,98	0,84
I-02. Hacer una periodización competitiva	3,31	0,92	3,50	0,77	3,55	0,81	3,82	0,73	3,84	0,79
I-03. Planificar las cargas de trabajo	3,52	0,97	3,74	0,89	3,60	0,94	3,76	0,56	3,99	0,80
I-04. Programar actividades de entrenamiento	4,00	0,83	4,05	0,73	4,10	0,71	4,00	0,61	4,30	0,68
I-05. Evaluar y adaptar la programación	3,86	0,81	4,02	0,75	3,98	0,72	3,82	0,64	4,07	0,81
I-06. Gestionar la plantilla de jugadores	3,98	1,05	4,07	0,64	4,03	0,64	4,29	0,69	4,14	0,72
II-07. Controlar las variables que afectan al rendimiento	3,93	0,95	4,02	0,78	4,07	0,73	4,24	0,83	4,20	0,66
II-08. Adaptar las cargas de trabajo	3,64	0,85	3,79	0,81	3,93	0,78	3,76	0,66	4,13	0,73
II-09. Adecuar las cargas de trabajo	3,52	0,99	3,40	1,11	3,45	1,10	3,47	1,12	4,10	0,88
II-10. Prestar primeros auxilios y atención médica	3,33	1,22	3,71	1,13	3,50	1,11	4,06	0,75	3,94	0,94
II-11. Gestionar la estrategia de juego	3,79	1,02	3,98	0,92	3,75	0,95	3,94	0,83	4,16	0,85
II-12. Evaluar los efectos de las lesiones	3,74	0,80	3,71	0,81	3,88	0,78	3,71	1,05	3,90	0,82
III-13. Aplicar nociones básicas de fisiología	3,71	0,83	3,93	0,71	3,80	0,80	4,06	0,66	4,33	0,75
III-14. Aplicar metodologías específicas	3,79	0,84	3,81	0,83	4,08	0,72	3,76	0,90	4,08	0,77
III-15. Enseñar el reglamento de voleibol	4,24	0,88	4,52	0,67	4,25	0,77	4,29	0,69	4,47	0,67
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y Comunicación	3,38	1,13	3,60	0,94	3,48	1,10	3,47	1,07	3,70	0,93
III-17. Crear y aplicar modelos de entrenamiento	3,98	0,84	4,10	0,82	4,18	0,60	4,00	0,87	4,19	0,74
III-18. Identificar errores y ofrecer retroalimentación	4,24	0,79	4,36	0,82	4,15	0,55	4,29	0,69	4,46	0,63
IV-19. Potenciar las actividades físicas	4,55	0,71	4,40	0,66	4,52	0,62	4,29	0,92	4,53	0,70
IV-20. Contribuir a la lucha contra el dopaje	4,50	0,74	4,45	0,63	4,43	0,67	4,24	0,90	4,43	0,75
IV-21. Crear y aplicar reglas referidas al juego	4,21	0,81	4,26	0,63	4,17	0,83	4,18	0,95	4,19	0,85
IV-22. Potenciar valores de desempeño	4,33	0,75	4,38	0,66	4,23	0,77	4,29	0,92	4,41	0,68
IV-23. Implicar a las familias en el proceso de formación	3,76	0,96	3,62	1,01	3,65	0,92	3,59	1,00	3,83	1,03
IV-24. Mantener informadas a las familias	3,64	1,16	3,76	0,96	3,63	0,86	3,82	1,01	3,88	0,97
V-25. Utilizar habilidades comunicativas	4,00	0,94	4,00	0,62	4,03	0,74	4,00	0,79	4,29	0,69
V-26. Mostrar disciplina y control	3,95	1,01	4,19	0,74	3,85	0,88	3,71	0,92	4,25	0,68
V-27. Aplicar nociones de psicología deportiva	3,50	1,04	3,69	0,92	3,60	0,92	3,41	1,12	3,90	0,82
V-28. Crear un entorno de práctica	4,31	0,81	4,17	0,62	4,15	0,68	4,06	0,56	4,36	0,65
V-29. Generar el compromiso con el deporte	4,33	0,72	4,31	0,64	4,38	0,67	4,35	0,70	4,34	0,63
V-30. Incentivar la práctica del deporte	4,10	0,85	4,29	0,67	4,23	0,74	4,18	0,88	4,36	0,71
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el presupuesto	3,50	1,21	3,98	0,90	4,03	1,02	4,18	0,73	3,92	0,94
VI-32. Ayudar a administrar los recursos	3,24	1,23	4,05	0,91	3,93	1,09	3,65	1,17	3,58	1,23
VI-33. Organizar y gestionar los recursos	3,50	1,11	4,14	0,87	4,08	1,00	4,00	0,79	3,88	1,08
VI-34. Participar en la selección de jugadores	3,52	1,23	4,10	0,93	4,03	1,04	4,06	0,90	3,87	1,16
VI-35. Participar en la promoción del deporte	3,69	1,02	3,86	1,09	3,97	1,02	4,12	0,78	3,98	0,98
VI-36. Aplicar protocolos para la prevención de lesiones	3,07	1,40	3,50	1,15	3,45	1,13	3,35	1,06	3,58	1,14
VII-37. Reflexionar continuamente sobre la práctica	3,79	1,05	4,00	0,73	4,07	0,80	4,06	0,66	4,20	0,81
VII-38. Poner en práctica un proyecto de investigación	3,60	1,13	3,71	0,99	3,63	0,92	3,76	0,75	3,98	0,90
VII-39. Actualizarse sobre aspectos científicos	3,83	1,08	3,86	1,00	3,92	0,85	3,88	0,86	4,16	0,72
VII-40. Explorar continuamente nuevas estrategias	3,83	1,10	3,67	1,00	3,90	0,86	4,06	0,83	4,01	0,92
VII-41. Actuar colaborativamente con otros profesionales	4,10	0,88	3,83	0,99	4,03	0,92	3,94	0,90	3,96	0,89
VII-42. Indagar sobre la forma de mejorar el rendimiento	3,45	1,21	3,40	1,01	3,65	1,01	3,88	0,86	3,45	1,11

Resultados de los análisis inferenciales (valoración del dominio)

Figura Q13

Resultado de la correlación entre características sociodemográficas (tiempo de experiencia general en la modalidad, índice de rendimiento y tiempo de experiencia como entrenador o entrenadora de voleibol escolar) y la importancia de las competencias profesionales del estudio

Competencias profesionales	Tiempo experiencia general		Índice de rendimiento		Tiempo experiencia VB escolar	
	Rho	p	Coeficiente de Sig. (bilateral)		Coeficiente de Sig. (bilateral)	
I-01. Planificar la temporada t	,302**	0,000	0,000	0,996	0,426**	0,000
I-02. Hacer una periodización c	,287**	0,000	0,016	0,807	0,388**	0,000
I-03. Planificar las cargas de tr	,258**	0,000	0,029	0,647	0,302**	0,000
I-04. Programar actividades de	,195**	0,002	-0,022	0,733	0,326**	0,000
I-05. Evaluar y adaptar la progr	,187**	0,003	-0,024	0,707	0,158**	0,000
I-06. Gestionar la plantilla de j	,155*	0,015	0,037	0,567	0,158*	0,014
II-07. Controlar las variables qu	0,179**	0,005	-0,057	0,377	0,250**	0,000
II-08. Adaptar las cargas de tra	0,177**	0,005	0,053	0,406	0,242**	0,000
II-09. Adecuar las cargas de tra	0,185**	0,004	0,075	0,246	0,259**	0,000
II-10. Prestar primeros auxilios	0,071	0,268	0,016	0,803	0,123	0,056
II-11. Gestionar la estrategia d	0,245**	0,000	0,076	0,234	0,384**	0,000
II-12. Evaluar los efectos de la	0,248**	0,000	0,067	0,300	0,323**	0,000
III-13. Aplicar nociones básicas	0,206**	0,001	0,002	0,979	0,252**	0,000
III-14. Aplicar metodologías es	0,294**	0,000	0,013	0,840	0,312**	0,000
III-15. Enseñar el reglamento c	0,151*	0,017	0,002	0,973	0,138*	0,032
III-16. Utilizar Tecnologías de I	0,08	0,210	0,095	0,139	0,161*	0,012
III-17. Crear y aplicar modelos	0,263**	0,000	-0,026	0,687	0,349**	0,000
III-18. Identificar errores y ofre	0,037	0,559	-0,038	0,555	0,176**	0,006
IV-19. Potenciar las actividade	-0,062	0,331	-0,01	0,882	-0,007	0,914
IV-20. Contribuir a la lucha con	-0,034	0,595	-0,016	0,809	-0,063	0,330
IV-21. Crear y aplicar reglas re	0,129*	0,044	0,059	0,355	0,11	0,087
IV-22. Potenciar valores de des	0,074	0,245	0,069	0,286	-0,007	0,915
IV-23. Implicar a las familias e	0,028	0,663	0,128*	0,046	-0,024	0,706
IV-24. Mantener informadas a	0,011	0,864	0,078	0,226	-0,002	0,976
V-25. Utilizar habilidades com	0,124	0,052	-0,002	0,971	0,111	0,086
V-26. Mostrar disciplina y cont	0,06	0,345	0,132*	0,040	0,021	0,748
V-27. Aplicar nociones de psic	0,126*	0,049	0,028	0,662	0,150*	0,019
V-28. Crear un entorno de prác	0,015	0,812	0,055	0,388	-0,03	0,647
V-29. Generar el compromiso	0,058	0,366	0,027	0,679	0,083	0,198
V-30. Incentivar la práctica del	0,051	0,428	0,068	0,287	0,145*	0,025
VI-31. Ayudar a elaborar y gesti	0,337**	0,000	0,03	0,636	0,390**	0,000
VI-32. Ayudar a administrar los	0,351**	0,000	0,007	0,908	0,329**	0,000
VI-33. Organizar y gestionar los	0,246**	0,000	-0,004	0,948	0,306**	0,000
VI-34. Participar en la selecció	0,358**	0,000	0,048	0,456	0,379**	0,000
VI-35. Participar en la promoci	0,182**	0,004	0,004	0,948	0,286**	0,000
VI-36. Aplicar protocolos para	0,301**	0,000	0,085	0,186	0,389**	0,000
VII-37. Reflexionar continuame	0,115	0,072	0,033	0,604	0,227**	0,000
VII-38. Poner en práctica un pr	0,166**	0,009	0,014	0,828	0,302**	0,000
VII-39. Actualizarse sobre aspe	0,220**	0,000	0,028	0,667	0,359**	0,000
VII-40. Explorar continuamente	0,123	0,053	-0,027	0,674	0,158*	0,014
VII-41. Actuar colaborativamer	0,042	0,512	0,01	0,879	0,149*	0,021
VII-42. Indagar sobre la forma	0,165**	0,010	0,154*	0,016	0,233**	0,000

Notas. Prueba estadística utilizada: Correlación de Spearman. Se destacan con “*” los valores de p≤0,05 y “**” los valores de p <0,001.

Figura Q14

Resultado de las pruebas de contraste entre los ámbitos de formación académica y el dominio de las competencias profesionales del estudio

Competencias profesionales	Ámbitos de formación académica
	p
I-01. Planificar la temporada te	0,004
I-02. Hacer una periodización c	0,001
I-03. Planificar las cargas de tr	0,006
I-04. Programar actividades de	0,046
I-05. Evaluar y adaptar la progr	0,496
I-06. Gestionar la plantilla de j	0,209
II-07. Controlar las variables qu	0,076
II-08. Adaptar las cargas de tra	0,018
II-09. Adecuar las cargas de tra	0,000
II-10. Prestar primeros auxilios	0,005
II-11. Gestionar la estrategia d	0,023
II-12. Evaluar los efectos de las	0,338
III-13. Aplicar nociones básicas	0,000
III-14. Aplicar metodologías es	0,287
III-15. Enseñar el reglamento c	0,355
III-16. Utilizar Tecnologías de I	0,294
III-17. Crear y aplicar modelos	0,475
III-18. Identificar errores y ofre	0,034
IV-19. Potenciar las actividades	0,788
IV-20. Contribuir a la lucha con	0,706
IV-21. Crear y aplicar reglas rei	0,883
IV-22. Potenciar valores de des	0,326
IV-23. Implicar a las familias e	0,360
IV-24. Mantener informadas a	0,099
V-25. Utilizar habilidades comi	0,021
V-26. Mostrar disciplina y cont	0,143
V-27. Aplicar nociones de psic	0,071
V-28. Crear un entorno de prác	0,268
V-29. Generar el compromiso c	0,840
V-30. Incentivar la práctica del	0,194
VI-31. Ayudar a elaborar y gest	0,657
VI-32. Ayudar a administrar los	0,315
VI-33. Organizar y gestionar los	0,803
VI-34. Participar en la selecció	0,968
VI-35. Participar en la promoci	0,307
VI-36. Aplicar protocolos para l	0,261
VII-37. Reflexionar continuame	0,076
VII-38. Poner en práctica un pr	0,033
VII-39. Actualizarse sobre aspe	0,101
VII-40. Explorar continuamente	0,134
VII-41. Actuar colaborativamer	0,709
VII-42. Indagar sobre la forma	0,999

Notas. Prueba inferencial utilizada: U de Man-Whitney. Se destacan en rojo los valores con diferencia estadística

Figura Q15

Resultado de las pruebas de contraste entre los niveles educativos y el dominio de las competencias profesionales del estudio

Prueba		Post-Hoc	
		I-02. Hacer una periodización completa	
		Sample 1-Sample 2	p
		Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	1,000
		Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000
		Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,023
		Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	0,330
		Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000
		Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,258
		Formación Profesional otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000
		Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,642
		Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000
		Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000
		I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y	
		Sample 1-Sample 2	p
		Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000
		Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	1,000
		Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000
		Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,066
		Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos	1,000
		Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000
		Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,157
		Formación Profesional otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000
		Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000
		Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000
		II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo	
		Sample 1-Sample 2	p
		Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000
		Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	1,000
		Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000
		Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,026
		Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	1,000
		Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000
		Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,626
		Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000
		Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,232
		Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000
		II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	
		Sample 1-Sample 2	p
		Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000
		Formación Profesional otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000
		Formación Profesional otros ámbitos-Educación Básica	1,000
		Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,008
		Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000
		Estudios Universitarios otros ámbitos-Educación Básica	1,000
		Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,004
		Formación Profesional AF/ED/DEP-Educación Básica	1,000
		Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,246
		Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,036
		II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	
		Sample 1-Sample 2	p
		Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000
		Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	1,000
		Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,086
		Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	0,370
		Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos	1,000
		Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,249
		Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	0,794
		Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000
		Formación Profesional otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000
		Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000
Competencias profesionales	Niveles educativos		
	p		
I-01. Planificar la temporada de entrenamiento	0,052		
I-02. Hacer una periodización completa	0,014		
I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los objetivos del equipo y	0,045		
I-04. Programar actividades de entrenamiento	0,111		
I-05. Evaluar y adaptar la programación de entrenamiento	0,562		
I-06. Gestionar la plantilla de jugadores	0,667		
II-07. Controlar las variables que afectan al rendimiento	0,488		
II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo	0,018		
II-09. Adecuar las cargas de trabajo de los jugadores tras una lesión deportiva	0,001		
II-10. Prestar primeros auxilios en situaciones de lesión durante entrenamiento y partidos	0,031		
II-11. Gestionar la estrategia de juego	0,103		
II-12. Evaluar los efectos de las lesiones	0,586		
III-13. Aplicar nociones básicas de fisiología	0,000		
III-14. Aplicar metodologías de enseñanza	0,149		
III-15. Enseñar el reglamento de la actividad	0,205		
III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y Comunicación	0,610		
III-17. Crear y aplicar modelos de enseñanza	0,646		
III-18. Identificar errores y ofrecer retroalimentación	0,033		
IV-19. Potenciar las actividades físicas	0,609		
IV-20. Contribuir a la lucha contra el dopaje	0,828		
IV-21. Crear y aplicar reglas deportivas	0,997		
IV-22. Potenciar valores de desarrollo personal	0,752		
IV-23. Implicar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje	0,711		
IV-24. Mantener informadas a las familias	0,471		
V-25. Utilizar habilidades comunicativas	0,122		
V-26. Mostrar disciplina y control	0,023		
V-27. Aplicar nociones de psicología	0,157		
V-28. Crear un entorno de práctica	0,126		
V-29. Generar el compromiso de los jugadores	0,974		
V-30. Incentivar la práctica del deporte	0,527		
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el presupuesto	0,138		
VI-32. Ayudar a administrar los recursos	0,014		
VI-33. Organizar y gestionar los recursos	0,040		
VI-34. Participar en la selección de jugadores	0,200		
VI-35. Participar en la promoción del deporte	0,483		
VI-36. Aplicar protocolos para la prevención de lesiones	0,378		
VII-37. Reflexionar continuamente sobre la práctica	0,257		
VII-38. Poner en práctica un plan de desarrollo personal	0,210		
VII-39. Actualizarse sobre aspectos de la actividad	0,412		
VII-40. Explorar continuamente nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje	0,490		
VII-41. Actuar colaborativamente	0,786		
VII-42. Indagar sobre la forma de enseñar	0,440		

(continúa)

(Continuación)

Prueba	Post-Hoc																								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="727 349 1007 371">III-18. Identificar errores y ofrecer feedback</th> </tr> <tr> <th data-bbox="903 371 1007 394">Sample 1-Sample 2</th> <th data-bbox="1238 371 1262 394">p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="727 394 1206 416">Estudios Universitarios otros ámbitos-Educación Básica</td> <td data-bbox="1238 394 1286 416">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 416 1206 439">Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 416 1286 439">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 439 1206 461">Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 439 1286 461">0,250</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 461 1206 483">Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 461 1286 483">0,021</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 483 1206 506">Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 483 1286 506">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 506 1206 528">Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 506 1286 528">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 528 1206 551">Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 528 1286 551">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 551 1206 573">Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 551 1286 573">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 573 1206 595">Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 573 1286 595">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 595 1206 618">Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 595 1286 618">1,000</td> </tr> </tbody> </table>	III-18. Identificar errores y ofrecer feedback		Sample 1-Sample 2	p	Estudios Universitarios otros ámbitos-Educación Básica	1,000	Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000	Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos	0,250	Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,021	Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000	Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	1,000	Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000	Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	1,000	Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000	Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000
III-18. Identificar errores y ofrecer feedback																									
Sample 1-Sample 2	p																								
Estudios Universitarios otros ámbitos-Educación Básica	1,000																								
Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000																								
Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos	0,250																								
Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,021																								
Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000																								
Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	1,000																								
Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000																								
Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	1,000																								
Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000																								
Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000																								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="727 636 1078 658">V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos</th> </tr> <tr> <th data-bbox="903 658 1007 680">Sample 1-Sample 2</th> <th data-bbox="1238 658 1262 680">p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="727 680 1206 703">Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 680 1286 703">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 703 1206 725">Formación Profesional AF/ED/DEP-Educación Básica</td> <td data-bbox="1238 703 1286 725">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 725 1206 748">Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 725 1286 748">0,584</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 748 1206 770">Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 748 1286 770">0,227</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 770 1206 792">Estudios Universitarios otros ámbitos-Educación Básica</td> <td data-bbox="1238 770 1286 792">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 792 1206 815">Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 792 1286 815">0,457</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 815 1206 837">Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 815 1286 837">0,061</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 837 1206 860">Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 837 1286 860">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 860 1206 882">Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 860 1286 882">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 882 1206 904">Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 882 1286 904">1,000</td> </tr> </tbody> </table>	V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos		Sample 1-Sample 2	p	Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000	Formación Profesional AF/ED/DEP-Educación Básica	1,000	Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	0,584	Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,227	Estudios Universitarios otros ámbitos-Educación Básica	1,000	Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos	0,457	Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,061	Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	1,000	Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000	Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000
V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos																									
Sample 1-Sample 2	p																								
Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000																								
Formación Profesional AF/ED/DEP-Educación Básica	1,000																								
Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	0,584																								
Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,227																								
Estudios Universitarios otros ámbitos-Educación Básica	1,000																								
Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos	0,457																								
Estudios Universitarios otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,061																								
Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	1,000																								
Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000																								
Formación Profesional otros ámbitos-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000																								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="727 949 1031 972">VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club</th> </tr> <tr> <th data-bbox="903 972 1007 994">Sample 1-Sample 2</th> <th data-bbox="1238 972 1262 994">p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="727 994 1206 1016">Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 994 1286 1016">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1016 1206 1039">Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 1016 1286 1039">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1039 1206 1061">Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 1039 1286 1061">0,038</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1061 1206 1084">Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 1061 1286 1084">0,024</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1084 1206 1106">Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 1084 1286 1106">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1106 1206 1128">Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 1106 1286 1128">0,933</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1128 1206 1151">Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 1128 1286 1151">0,537</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1151 1206 1173">Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 1151 1286 1173">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1173 1206 1196">Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 1173 1286 1196">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1196 1206 1218">Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 1196 1286 1218">1,000</td> </tr> </tbody> </table>	VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club		Sample 1-Sample 2	p	Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000	Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000	Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos	0,038	Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	0,024	Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000	Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos	0,933	Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	0,537	Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000	Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	1,000	Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos	1,000
VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club																									
Sample 1-Sample 2	p																								
Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	1,000																								
Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000																								
Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos	0,038																								
Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	0,024																								
Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000																								
Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos	0,933																								
Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	0,537																								
Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000																								
Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	1,000																								
Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos	1,000																								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="727 1263 1142 1285">VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos</th> </tr> <tr> <th data-bbox="903 1285 1007 1308">Sample 1-Sample 2</th> <th data-bbox="1238 1285 1262 1308">p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="727 1308 1206 1330">Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 1308 1286 1330">0,500</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1330 1206 1352">Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 1330 1286 1352">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1352 1206 1375">Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 1352 1286 1375">0,050</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1375 1206 1397">Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 1375 1286 1397">0,063</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1397 1206 1420">Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional AF/ED/DEP</td> <td data-bbox="1238 1397 1286 1420">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1420 1206 1442">Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 1420 1286 1442">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1442 1206 1464">Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 1442 1286 1464">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1464 1206 1487">Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 1464 1286 1487">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1487 1206 1509">Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 1487 1286 1509">1,000</td> </tr> <tr> <td data-bbox="727 1509 1206 1532">Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos</td> <td data-bbox="1238 1509 1286 1532">1,000</td> </tr> </tbody> </table>	VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos		Sample 1-Sample 2	p	Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,500	Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000	Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos	0,050	Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	0,063	Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000	Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000	Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	1,000	Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000	Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	1,000	Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos	1,000
VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos																									
Sample 1-Sample 2	p																								
Educación Básica-Estudios Universitarios AF/ED/DEP	0,500																								
Educación Básica-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000																								
Educación Básica-Estudios Universitarios otros ámbitos	0,050																								
Educación Básica-Formación Profesional otros ámbitos	0,063																								
Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional AF/ED/DEP	1,000																								
Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000																								
Estudios Universitarios AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	1,000																								
Formación Profesional AF/ED/DEP-Estudios Universitarios otros ámbitos	1,000																								
Formación Profesional AF/ED/DEP-Formación Profesional otros ámbitos	1,000																								
Estudios Universitarios otros ámbitos-Formación Profesional otros ámbitos	1,000																								

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5). Se destacan en rojo los valores con diferencia estadística

Figura Q16

Resultado de las pruebas de contraste entre la acreditación federativa y el dominio de las competencias profesionales del estudio

Prueba		Post-Hoc		
Competencias profesionales	Acreditación federativa	I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta las cargas de trabajo		
	p	Sample 1-Sample 2		
	I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta las cargas de trabajo	0,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	0,791
	I-02. Hacer una periodización completa	0,002	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,148
	I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los niveles de competencia	0,001	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,007
	I-04. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los niveles de competencia	0,040	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,006
	I-05. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con los niveles de competencia	0,005	Nivel 1-Nivel 2	0,527
	I-06. Gestionar la plantilla de jugadores	0,117	Nivel 1-Nivel 3	0,000
	II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entrenamiento	0,001	Nivel 1-Internacional	0,002
	II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con los niveles de competencia	0,002	Nivel 2-Nivel 3	0,078
	II-09. Adecuar las cargas de trabajo de acuerdo con los niveles de competencia	0,051	Nivel 2-Internacional	0,134
	II-10. Prestar primeros auxilios en caso de lesiones	0,228	Nivel 3-Internacional	1,000
	II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes de los partidos	0,000	I-02. Hacer una periodización completa	Sample 1-Sample 2
	II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas	0,003	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000
	III-13. Aplicar nociones básicas de fisiología y nutrición	0,002	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,720
	III-14. Aplicar metodologías específicas de enseñanza	0,033	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,564
	III-15. Enseñar el reglamento oficial	0,300	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,150
	III-16. Utilizar Tecnologías de la Información y las Comunicaciones	0,057	Nivel 1-Nivel 2	0,266
	III-17. Crear y aplicar modelos de programación	0,000	Nivel 1-Internacional	0,527
	III-18. Identificar errores y ofrecer retroalimentación	0,032	Nivel 1-Nivel 3	0,003
	IV-19. Potenciar las actividades físicas	0,659	Nivel 2-Internacional	1,000
	IV-20. Contribuir a la lucha contra el dopaje	0,643	Nivel 2-Nivel 3	0,709
	IV-21. Crear y aplicar reglas referidas a la conducta	0,170	Internacional-Nivel 3	1,000
	IV-22. Potenciar valores de desahogo y respeto	0,546	I-03. Planificar las cargas de trabajo de acuerdo con los niveles de competencia	Sample 1-Sample 2
	IV-23. Implicar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje	0,645	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000
IV-24. Mantener informadas a las familias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje	0,206	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	1,000	
V-25. Utilizar habilidades comunicativas	0,653	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,347	
V-26. Mostrar disciplina y control	0,960	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,064	
V-27. Aplicar nociones de psicología deportiva	0,849	Nivel 1-Nivel 2	0,737	
V-28. Crear un entorno de práctica	0,820	Nivel 1-Nivel 3	0,048	
V-29. Generar el compromiso con el deporte	0,592	Nivel 1-Internacional	0,003	
V-30. Incentivar la práctica del deporte	0,372	Nivel 2-Nivel 3	1,000	
VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar los planes de entrenamiento	0,000	Nivel 2-Internacional	0,108	
VI-32. Ayudar a administrar los recursos	0,000	Nivel 3-Internacional	1,000	
VI-33. Organizar y gestionar los recursos	0,017	II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entrenamiento	Sample 1-Sample 2	
VI-34. Participar en la selección de jugadores	0,005	Nivel 1-Minivolley/Sin acreditación	1,000	
VI-35. Participar en la promoción del deporte	0,002	Nivel 1-Nivel 2	0,138	
VI-36. Aplicar protocolos para la prevención de lesiones	0,000	Nivel 1-Nivel 3	0,010	
VII-37. Reflexionar continuamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje	0,004	Nivel 1-Internacional	0,001	
VII-38. Poner en práctica un programa de formación	0,001	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	1,000	
VII-39. Actualizarse sobre aspectos científicos y técnicos	0,002	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	1,000	
VII-40. Explorar continuamente el deporte	0,380	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	1,000	
VII-41. Actuar colaborativamente	0,704	Nivel 2-Nivel 3	1,000	
VII-42. Indagar sobre la forma de enseñanza-aprendizaje	0,022	Nivel 2-Internacional	0,196	
		Nivel 3-Internacional	1,000	
		II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con los niveles de competencia	Sample 1-Sample 2	
		Nivel 1-Nivel 2	0,293	
		Nivel 1-Nivel 3	0,015	
		Nivel 1-Minivolley/Sin acreditación	1,000	
		Nivel 1-Internacional	0,005	
		Nivel 2-Nivel 3	1,000	
		Nivel 2-Minivolley/Sin acreditación	1,000	
		Nivel 2-Internacional	0,340	
		Nivel 3-Minivolley/Sin acreditación	1,000	
		Nivel 3-Internacional	1,000	
		Minivolley/Sin acreditación-Internacional	1,000	
		I-04. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los niveles de competencia	Sample 1-Sample 2	
		Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000	
		Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,454	
		Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,216	
		Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,126	
		Nivel 1-Nivel 2	0,368	
		Nivel 1-Internacional	0,234	
		Nivel 1-Nivel 3	0,016	
		Nivel 2-Internacional	1,000	
		Nivel 2-Nivel 3	1,000	
		Internacional-Nivel 3	1,000	
		II-05. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con los niveles de competencia	Sample 1-Sample 2	
		Nivel 1-Nivel 2	1,000	
		Nivel 1-Minivolley/Sin acreditación	1,000	
		Nivel 1-Nivel 3	0,028	
		Nivel 1-Internacional	0,021	
		Nivel 2-Minivolley/Sin acreditación	1,000	
		Nivel 2-Nivel 3	0,355	
		Nivel 2-Internacional	0,173	
		Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	1,000	
		Minivolley/Sin acreditación-Internacional	1,000	
		Nivel 3-Internacional	1,000	
		II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes de los partidos	Sample 1-Sample 2	
		Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000	
		Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	1,000	
		Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,121	
		Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,071	
		Nivel 1-Nivel 2	1,000	
		Nivel 1-Internacional	0,007	
		Nivel 1-Nivel 3	0,000	
		Nivel 2-Internacional	0,122	
		Nivel 2-Nivel 3	0,005	
		Internacional-Nivel 3	1,000	
		II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas	Sample 1-Sample 2	
		Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000	
		Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,454	
		Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,216	
		Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,126	
		Nivel 1-Nivel 2	0,368	
		Nivel 1-Internacional	0,234	
		Nivel 1-Nivel 3	0,016	
		Nivel 2-Internacional	1,000	
		Nivel 2-Nivel 3	1,000	
		Internacional-Nivel 3	1,000	

(Continúa)

(Continuación)

Prueba	Post-Hoc																																												
<p>III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1</td> <td>0,580</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2</td> <td>0,251</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3</td> <td>0,048</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Internacional</td> <td>0,015</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 2</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 3</td> <td>0,155</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Internacional</td> <td>0,043</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Nivel 3</td> <td>0,895</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Internacional</td> <td>0,210</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>	Sample 1-Sample 2	p	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	0,580	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,251	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,048	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,015	Nivel 1-Nivel 2	1,000	Nivel 1-Nivel 3	0,155	Nivel 1-Internacional	0,043	Nivel 2-Nivel 3	0,895	Nivel 2-Internacional	0,210	Nivel 3-Internacional	1,000	<p>III-17. Crear y aplicar modelos de juego</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3</td> <td>0,641</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Internacional</td> <td>0,325</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 2</td> <td>0,002</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 3</td> <td>0,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Internacional</td> <td>0,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Nivel 3</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Internacional</td> <td>0,518</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>	Sample 1-Sample 2	p	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,641	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,325	Nivel 1-Nivel 2	0,002	Nivel 1-Nivel 3	0,000	Nivel 1-Internacional	0,000	Nivel 2-Nivel 3	1,000	Nivel 2-Internacional	0,518	Nivel 3-Internacional	1,000
Sample 1-Sample 2	p																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	0,580																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,251																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,048																																												
Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,015																																												
Nivel 1-Nivel 2	1,000																																												
Nivel 1-Nivel 3	0,155																																												
Nivel 1-Internacional	0,043																																												
Nivel 2-Nivel 3	0,895																																												
Nivel 2-Internacional	0,210																																												
Nivel 3-Internacional	1,000																																												
Sample 1-Sample 2	p																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	1,000																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,641																																												
Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,325																																												
Nivel 1-Nivel 2	0,002																																												
Nivel 1-Nivel 3	0,000																																												
Nivel 1-Internacional	0,000																																												
Nivel 2-Nivel 3	1,000																																												
Nivel 2-Internacional	0,518																																												
Nivel 3-Internacional	1,000																																												
<p>III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 2</td> <td>0,902</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 3</td> <td>0,619</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Minivolley/Sin acreditación</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Internacional</td> <td>0,025</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Nivel 3</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Minivolley/Sin acreditación</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Internacional</td> <td>0,478</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Minivolley/Sin acreditación</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>	Sample 1-Sample 2	p	Nivel 1-Nivel 2	0,902	Nivel 1-Nivel 3	0,619	Nivel 1-Minivolley/Sin acreditación	1,000	Nivel 1-Internacional	0,025	Nivel 2-Nivel 3	1,000	Nivel 2-Minivolley/Sin acreditación	1,000	Nivel 2-Internacional	0,478	Nivel 3-Minivolley/Sin acreditación	1,000	Nivel 3-Internacional	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	1,000	<p>III-18. Identificar errores y ofrece</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3</td> <td>0,756</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Internacional</td> <td>0,537</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 2</td> <td>0,783</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 3</td> <td>0,167</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Internacional</td> <td>0,199</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Nivel 3</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>	Sample 1-Sample 2	p	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,756	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,537	Nivel 1-Nivel 2	0,783	Nivel 1-Nivel 3	0,167	Nivel 1-Internacional	0,199	Nivel 2-Nivel 3	1,000	Nivel 2-Internacional	1,000	Nivel 3-Internacional	1,000
Sample 1-Sample 2	p																																												
Nivel 1-Nivel 2	0,902																																												
Nivel 1-Nivel 3	0,619																																												
Nivel 1-Minivolley/Sin acreditación	1,000																																												
Nivel 1-Internacional	0,025																																												
Nivel 2-Nivel 3	1,000																																												
Nivel 2-Minivolley/Sin acreditación	1,000																																												
Nivel 2-Internacional	0,478																																												
Nivel 3-Minivolley/Sin acreditación	1,000																																												
Nivel 3-Internacional	1,000																																												
Minivolley/Sin acreditación-Internacional	1,000																																												
Sample 1-Sample 2	p																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	1,000																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,756																																												
Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,537																																												
Nivel 1-Nivel 2	0,783																																												
Nivel 1-Nivel 3	0,167																																												
Nivel 1-Internacional	0,199																																												
Nivel 2-Nivel 3	1,000																																												
Nivel 2-Internacional	1,000																																												
Nivel 3-Internacional	1,000																																												
<p>VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3</td> <td>0,071</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2</td> <td>0,035</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Internacional</td> <td>0,030</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 3</td> <td>0,001</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 2</td> <td>0,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Internacional</td> <td>0,001</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Nivel 2</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>	Sample 1-Sample 2	p	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,071	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,035	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,030	Nivel 1-Nivel 3	0,001	Nivel 1-Nivel 2	0,000	Nivel 1-Internacional	0,001	Nivel 3-Nivel 2	1,000	Nivel 3-Internacional	1,000	Nivel 2-Internacional	1,000	<p>VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2</td> <td>0,396</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3</td> <td>0,309</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Internacional</td> <td>0,255</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 2</td> <td>0,072</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 3</td> <td>0,077</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Internacional</td> <td>0,155</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Nivel 3</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>	Sample 1-Sample 2	p	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,396	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,309	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,255	Nivel 1-Nivel 2	0,072	Nivel 1-Nivel 3	0,077	Nivel 1-Internacional	0,155	Nivel 2-Nivel 3	1,000	Nivel 2-Internacional	1,000	Nivel 3-Internacional	1,000
Sample 1-Sample 2	p																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,071																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,035																																												
Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,030																																												
Nivel 1-Nivel 3	0,001																																												
Nivel 1-Nivel 2	0,000																																												
Nivel 1-Internacional	0,001																																												
Nivel 3-Nivel 2	1,000																																												
Nivel 3-Internacional	1,000																																												
Nivel 2-Internacional	1,000																																												
Sample 1-Sample 2	p																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,396																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,309																																												
Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,255																																												
Nivel 1-Nivel 2	0,072																																												
Nivel 1-Nivel 3	0,077																																												
Nivel 1-Internacional	0,155																																												
Nivel 2-Nivel 3	1,000																																												
Nivel 2-Internacional	1,000																																												
Nivel 3-Internacional	1,000																																												
<p>VI-32. Ayudar a administrar los recursos del club</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3</td> <td>0,682</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2</td> <td>0,167</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Internacional</td> <td>0,194</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 3</td> <td>0,226</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 2</td> <td>0,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Internacional</td> <td>0,028</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Nivel 2</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>	Sample 1-Sample 2	p	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,682	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,167	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,194	Nivel 1-Nivel 3	0,226	Nivel 1-Nivel 2	0,000	Nivel 1-Internacional	0,028	Nivel 3-Nivel 2	1,000	Nivel 3-Internacional	1,000	Nivel 2-Internacional	1,000	<p>VI-35. Participar en la promoción de la modalidad de deporte</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3</td> <td>0,181</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Internacional</td> <td>0,124</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2</td> <td>0,070</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 3</td> <td>0,428</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Internacional</td> <td>0,377</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 2</td> <td>0,014</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Nivel 2</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Internacional-Nivel 2</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>	Sample 1-Sample 2	p	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,181	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,124	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,070	Nivel 1-Nivel 3	0,428	Nivel 1-Internacional	0,377	Nivel 1-Nivel 2	0,014	Nivel 3-Internacional	1,000	Nivel 3-Nivel 2	1,000	Internacional-Nivel 2	1,000
Sample 1-Sample 2	p																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,682																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,167																																												
Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,194																																												
Nivel 1-Nivel 3	0,226																																												
Nivel 1-Nivel 2	0,000																																												
Nivel 1-Internacional	0,028																																												
Nivel 3-Nivel 2	1,000																																												
Nivel 3-Internacional	1,000																																												
Nivel 2-Internacional	1,000																																												
Sample 1-Sample 2	p																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,181																																												
Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,124																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,070																																												
Nivel 1-Nivel 3	0,428																																												
Nivel 1-Internacional	0,377																																												
Nivel 1-Nivel 2	0,014																																												
Nivel 3-Internacional	1,000																																												
Nivel 3-Nivel 2	1,000																																												
Internacional-Nivel 2	1,000																																												
<p>VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Internacional</td> <td>0,786</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 3</td> <td>0,842</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 2</td> <td>0,097</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Internacional</td> <td>0,037</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Nivel 2</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>	Sample 1-Sample 2	p	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,786	Nivel 1-Nivel 3	0,842	Nivel 1-Nivel 2	0,097	Nivel 1-Internacional	0,037	Nivel 3-Nivel 2	1,000	Nivel 3-Internacional	1,000	Nivel 2-Internacional	1,000	<p>VI-36. Aplicar protocolos para la detección y selección de talentos</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3</td> <td>0,075</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2</td> <td>0,043</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Internacional</td> <td>0,003</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 3</td> <td>0,008</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 2</td> <td>0,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Internacional</td> <td>0,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Nivel 2</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Internacional</td> <td>0,397</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Internacional</td> <td>0,489</td> </tr> </tbody> </table>	Sample 1-Sample 2	p	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,075	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,043	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,003	Nivel 1-Nivel 3	0,008	Nivel 1-Nivel 2	0,000	Nivel 1-Internacional	0,000	Nivel 3-Nivel 2	1,000	Nivel 3-Internacional	0,397	Nivel 2-Internacional	0,489
Sample 1-Sample 2	p																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	1,000																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	1,000																																												
Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,786																																												
Nivel 1-Nivel 3	0,842																																												
Nivel 1-Nivel 2	0,097																																												
Nivel 1-Internacional	0,037																																												
Nivel 3-Nivel 2	1,000																																												
Nivel 3-Internacional	1,000																																												
Nivel 2-Internacional	1,000																																												
Sample 1-Sample 2	p																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,075																																												
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,043																																												
Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,003																																												
Nivel 1-Nivel 3	0,008																																												
Nivel 1-Nivel 2	0,000																																												
Nivel 1-Internacional	0,000																																												
Nivel 3-Nivel 2	1,000																																												
Nivel 3-Internacional	0,397																																												
Nivel 2-Internacional	0,489																																												

(Continúa)

(Continuación)

Prueba		Post-Hoc																																													
VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profes <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nivel 1-Minivolley/Sin acreditación</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 2</td> <td>0,058</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 3</td> <td>0,010</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Internacional</td> <td>0,064</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Nivel 3</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>		Sample 1-Sample 2	p	Nivel 1-Minivolley/Sin acreditación	1,000	Nivel 1-Nivel 2	0,058	Nivel 1-Nivel 3	0,010	Nivel 1-Internacional	0,064	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	1,000	Nivel 2-Nivel 3	1,000	Nivel 2-Internacional	1,000	Nivel 3-Internacional	1,000	VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la m <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2</td> <td>0,646</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3</td> <td>0,180</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Internacional</td> <td>0,076</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 2</td> <td>0,985</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 3</td> <td>0,047</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Internacional</td> <td>0,024</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Nivel 3</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Internacional</td> <td>0,435</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>		Sample 1-Sample 2	p	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,646	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,180	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,076	Nivel 1-Nivel 2	0,985	Nivel 1-Nivel 3	0,047	Nivel 1-Internacional	0,024	Nivel 2-Nivel 3	1,000	Nivel 2-Internacional	0,435	Nivel 3-Internacional	1,000
Sample 1-Sample 2	p																																														
Nivel 1-Minivolley/Sin acreditación	1,000																																														
Nivel 1-Nivel 2	0,058																																														
Nivel 1-Nivel 3	0,010																																														
Nivel 1-Internacional	0,064																																														
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	1,000																																														
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	1,000																																														
Minivolley/Sin acreditación-Internacional	1,000																																														
Nivel 2-Nivel 3	1,000																																														
Nivel 2-Internacional	1,000																																														
Nivel 3-Internacional	1,000																																														
Sample 1-Sample 2	p																																														
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000																																														
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,646																																														
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,180																																														
Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,076																																														
Nivel 1-Nivel 2	0,985																																														
Nivel 1-Nivel 3	0,047																																														
Nivel 1-Internacional	0,024																																														
Nivel 2-Nivel 3	1,000																																														
Nivel 2-Internacional	0,435																																														
Nivel 3-Internacional	1,000																																														
VII-38. Poner en práctica un programa personal de form <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2</td> <td>0,451</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3</td> <td>0,280</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Internacional</td> <td>0,093</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 2</td> <td>0,075</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 3</td> <td>0,038</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Internacional</td> <td>0,011</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Nivel 3</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>		Sample 1-Sample 2	p	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,451	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,280	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,093	Nivel 1-Nivel 2	0,075	Nivel 1-Nivel 3	0,038	Nivel 1-Internacional	0,011	Nivel 2-Nivel 3	1,000	Nivel 2-Internacional	1,000	Nivel 3-Internacional	1,000	VII-42. Indagar sobre la forma de introducir las nuevas <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sample 1-Sample 2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2</td> <td>0,910</td> </tr> <tr> <td>Minivolley/Sin acreditación-Internacional</td> <td>0,370</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 3</td> <td>0,735</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Nivel 2</td> <td>0,178</td> </tr> <tr> <td>Nivel 1-Internacional</td> <td>0,090</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Nivel 2</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 3-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> <tr> <td>Nivel 2-Internacional</td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table>		Sample 1-Sample 2	p	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	1,000	Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,910	Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,370	Nivel 1-Nivel 3	0,735	Nivel 1-Nivel 2	0,178	Nivel 1-Internacional	0,090	Nivel 3-Nivel 2	1,000	Nivel 3-Internacional	1,000	Nivel 2-Internacional	1,000
Sample 1-Sample 2	p																																														
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000																																														
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,451																																														
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	0,280																																														
Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,093																																														
Nivel 1-Nivel 2	0,075																																														
Nivel 1-Nivel 3	0,038																																														
Nivel 1-Internacional	0,011																																														
Nivel 2-Nivel 3	1,000																																														
Nivel 2-Internacional	1,000																																														
Nivel 3-Internacional	1,000																																														
Sample 1-Sample 2	p																																														
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 1	1,000																																														
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 3	1,000																																														
Minivolley/Sin acreditación-Nivel 2	0,910																																														
Minivolley/Sin acreditación-Internacional	0,370																																														
Nivel 1-Nivel 3	0,735																																														
Nivel 1-Nivel 2	0,178																																														
Nivel 1-Internacional	0,090																																														
Nivel 3-Nivel 2	1,000																																														
Nivel 3-Internacional	1,000																																														
Nivel 2-Internacional	1,000																																														

Notas. Prueba inferencial utilizada: H de Kruskal Wallis con Post-Hoc. Se ha desconsiderado la acreditación federativa de Minivolley/Sin acreditación por este grupo presentar un tamaño de muestra muy pequeño (n=5). Se destacan en rojo los valores con diferencia estadística.

Apéndice R

Tamaño del efecto (TE) del análisis de la relación entre las características sociodemográficas y la valoración del dominio de las competencias profesionales del estudio de los cuartiles 2 y 3

Figura R1

Tamaño del efecto (TE) del análisis de la relación entre las características sociodemográficas y la valoración del dominio de las competencias profesionales del estudio de los cuartiles 2 y 3

Cuartil	Posición	Competencias profesionales	Características sociodemográficas					
			Rendim	Exp. General	Exp. VbE.	Acred. Fed.	Amb. Form.	Form. Acad.
2	12°	I-04. Programar actividades de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y objetivos de la planificación	-	0,195	0,326	-	EF 0,26	-
2	13°	I-06. Gestionar la plantilla de jugadores antes, durante y después de los entrenos y partidos (convocatorias, promoción, etc.)	-	0,155	0,158	-	-	-
2	14°	II-07. Controlar las variables que condicionan las sesiones de entreno o partidos (tiempo, materiales, conflictos, entre otras)	-	0,179	0,250	Int/N1 0,93 N3/N1 0,56	-	-
2	15°	VII-41. Actuar colaborativamente con otros entrenadores intercambiando conocimientos de la disciplina	-	-	0,149	-	-	-
2	16°	V-26. Mostrar disciplina y control emocional en entrenos y partidos	0,132	-	-	-	-	-
2	17°	III-13. Aplicar nociones básicas de la preparación física acordes con la edad y el sexo del practicante	-	0,263	0,252	Int/N1 0,72 N3/N1 0,65	EF 0,61	EF-Univ/Otros-EB 0,79
2	18°	VII-37. Reflexionar continuamente sobre su labor profesional	-	-	0,227	Int/N1 0,75 N3/N1 0,56	-	-
2	19°	I-05. Evaluar y adaptar la programación de acuerdo con las necesidades y/o intereses de cada jugador durante la temporada	-	0,187	0,158	Int/N1 0,74 N3/N1 0,57	-	-
2	20°	VII-39. Actualizarse sobre aspectos relevantes de la modalidad	-	0,220	0,359	Int/N1 0,70	-	-
2	21°	VI-33. Organizar y gestionar los viajes y salidas para los partidos	-	0,246	0,306	Int/N1 0,70	-	Otros-Univ/Otros-EB 0,53
3	22°	VI-34. Participar en la selección de los materiales deportivos que el club adquiere	-	0,358	0,379	-	-	-

(Continúa)

(Continuación)

Cuartil	Posición	Competencias profesionales	Características sociodemográficas					
			Rendim	Exp. General	Exp. VbE.	Acred. Fed.	Amb. Form.	Form. Acad.
3	23°	VI-35. Participar en la promoción de la modalidad a nivel institucional (club) y social, con el objetivo de captar nuevos adeptos	-	0,182	0,286	N2/N1 0,50	-	-
3	24°	II-11. Gestionar la estrategia del propio equipo antes y durante los partidos en función de la observación/análisis de equipos contrarios	-	0,245	0,384	Int/N1 0,75 N3/N1 0,84	EF 0,31	-
3	25°	III-14. Aplicar metodologías específicas para la enseñanza de los deportes colectivos	-	0,294	0,312	Int/N1 0,64	-	-
3	26°	VI-31. Ayudar a elaborar y gestionar el proyecto del club o entidad	-	0,337	0,390	Int/N1 0,94 N3/N1 0,70 N2/N1 0,88	-	-
3	27°	II-08. Adaptar las cargas de trabajo de acuerdo con las necesidades cambiantes del equipo o jugador	-	0,177	0,242	Int/N1 0,77 N3/N1 0,59	EF 0,33	EF-Univ/Otros-EB 0,63
3	28°	VII-40. Explorar continuamente estrategias de innovación para los entrenamientos	-	-	0,158	-	-	-
3	29°	I-01. Planificar la temporada teniendo en cuenta las características de los jugadores, equipo, club y competición, estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo	- -	0,302	0,426	Int/N1 0,83 N3/N1 0,90	EF 0,16	-
3	30°	II-12. Evaluar los efectos de las actividades programadas, teniendo en cuenta los objetivos planificados	-	0,248	0,323	N3/N1 0,58	-	-
3	32°	VII-38. Poner en práctica un programa personal de formación continuada	- -	0,166	0,302	Int/N1 0,55 N3/N1 0,57	EF 0,30	-
Total			f=1	f=16	f=19	f=14	f=6	f=3

Notas. "Rendim." = Índice de rendimiento; "Exp. Gen." = Tiempo de experiencia general con la modalidad; "Exp. VbE." = Tiempo de experiencia como entrenadora/r de voleibol en edad escolar; "Acred. Fed." = Formación acreditativa federativa; "Amb. Form." = Ámbito de formación académica; "Form. Acad." = Nivel de formación académica. Leyenda resultados para la fuerza del TE: **Rojo**=nulo; **Naranja**=débil/pequeño; **azul**=moderado/mediano; **verde**=fuerte/grande. Coeficiente del tamaño del efecto: g de Hedge.