

Efectos del Programa de **Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE) de Baloncesto** en sus comportamientos e influencias sobre el clima motivacional, la autoestima y la ansiedad de los jugadores



Àngela Mora Àvila

Tesis Doctoral

dirigida por el Dr. Jaume Cruz y la Dra. Catarina Sousa

SEPTIEMBRE DE 2015

Efectos del Programa de Asesoramiento Personalizado a
Entrenadores (PAPE) de baloncesto en sus
comportamientos e influencias sobre el clima
motivacional, la autoestima y la ansiedad de los jugadores

Àngela Mora Àvila

Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Jaume Cruz y la Dra. Catarina Sousa

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Facultat de Psicologia

Universitat Autònoma de Barcelona

2015

Esta tesis se realizó, en parte, gracias a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. DEP 2010-15561) y a una ayuda SGR 2014-224 de la AQU.

Als meus pares
Per fer possibles els meus somnis

Per construir un bell somni
el primer que cal és estar despert, mà ferma per dur les brides
i fer-se un projecte a mida
comptant que tot s'encongeix.

Per construir un bell somni
cal posar-s'hi a plena dedicació
i estar pendent, a tota hora, de si riu, si dorm, si plora
com si es tractés d'un nadó.

Res no cura les ferides com un bell somni
Qui és que no arrisca la vida per un bell somni?
Què seria de nosaltres sense un bell somni?
Què en fariem, del dia i de la nit?

(Joan Manuel Serrat)

Agradecimientos

Aquesta tesi ha sigut un treball d'equip en el que al llarg de cinc temporades cada membre ha fet una aportació fonamental sense la qual aquesta empresa no s'hagués pogut dur a terme. Per això vull donar-vos les gràcies a tots els que heu fet que aquest projecte, que he realitzat amb il·lusió des del primer moment fins avui, fos possible.

En primer lloc vull agrair als directors d'aquesta tesi doctoral, el Jaume i la Catarina, per ser uns entrenadors excel·lents, liderant l'equip amb perícia i afecte. Gràcies per la vostra generositat i dedicació durant aquests anys. Gràcies per haver-me transmès el gust per la recerca per fer-ho de manera que cada part del trajecte hagi sigut emocionant i enriquidora, donant-me ànims no només quan han hagut bones jugades sinó també en els moments complicats del partit, trobant sempre la part positiva que m'ha donat forces per seguir endavant. Ha sigut tot un honor que em dirigireu aquest treball, gràcies per obrir-me la porta a aquest món.

Al Miquel, per les aportacions a l'inici d'aquest projecte i al Saül, per l'aportació en l'últim tram del trajecte.

Als entrenadors i jugadors que heu format part d'aquest estudi i al Club de Bàsquet La Vila. Gràcies pel compromís, l'interès i les facilitats.

Als jugadors que m'heu donat la possibilitat de formar part del vostre equip, per l'esforç i per permet-me dedicar a este món que m'apassiona.

A la meua família de Barcelona per fer-me sentir com una més des del primer dia.

A la meua família, per estar sempre ahí.

A la iaia Àngela per creure en mi i ensenyar-me a veure la vida amb els teus ulls savis.

A la meua germana, M^a Isabel, per ser tan igual, per ser tan diferent a mi, pels moments que compartim i per envoltar-me en eixe remolí de llibertat, entusiasme i felicitat que és per a tu la vida, per ensenyar-me tant i pel que ens queda per aprendre.

Al meu company de travessia, Ximo, per estimar-me i per recórrer la vida al meu costat, tots els camins són sempre il·lusionants si els fem junts. Gràcies per créixer amb mi i per fer-ho sabent-me fer feliç.

Aquest any ha sigut especial per a mi, en aquesta recta final he gestat i donat vida a dos il·lusions. A la vegada que veia la llum aquest treball de tesi doctoral també ho feia la nostra filla, Àngela, en certa manera he sigut mare per partida doble. Veure't créixer és el millor regal, gràcies per vindre a omplir de felicitat les nostres vides.

M'he deixat per al final a les dos persones a les qui dedico esta tesi, els meus pares, Tomàs i Àngela. Gràcies per la vostra estima, per ser la brúixola que ha guiat cadascun dels meus passos per la vida, perquè mirar-me en vosaltres em fa esforçar-me per aconseguir allò que em proposi, com m'heu ensenyat. Gràcies per ajudar-me en tot el que he necessitat, per animar-me a estudiar allò que volgués i per fer-me entendre la importància de poder dedicar-se al que a un li agrada. A la Mama, per prendre't aquest projecte com el teu propi, per il·lusionar-te quan jo ho feia i pel recolzament en els moments complicats, per tindre sempre les paraules i els somriures necessaris. Al Papa, per fer-nos entendre l'esport com a forma de vida des de ben xicotetes, per fer d'aquesta passió la meua feina i la meua forma de gaudir del temps lliure. Espero poder transmetre a la meua família el gust per l'esport amb la mateixa habilitat i cura que ho has fet tu.

Índice

Prefacio	8
Introducción	11
El deporte educativo: importancia del entrenador y profesor de Educación Física.....	11
El clima motivacional en los equipos deportivos.....	12
El clima motivacional creado por el entrenador.....	13
El clima motivacional creado por los compañeros.....	14
La autoestima.....	16
La ansiedad competitiva.....	17
El estilo de comunicación del entrenador.....	20
Relaciones entre el estilo de comunicación del entrenador y el clima motivacional.....	20
Programas de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores.....	22
Objetivos.....	25
Método	26
Participantes.....	27
Instrumentos.....	29
Instrumentos de evaluación de los entrenadores.....	29
Instrumentos de evaluación de los jugadores.....	31
Procedimiento.....	34
Resultados	43
Resultados descriptivos.....	43
Estadísticos descriptivos.....	43
Correlaciones.....	45

Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores.....	45
Resultados comportamiento entrenadores.....	45
Resultados clima motivacional creado por el entrenador.....	48
Resultados clima motivacional creado por los compañeros.....	49
Resultados autoestima de los jugadores.....	51
Resultados ansiedad competitiva de los jugadores.....	51
Resultados percepciones entrenadores y jugadores conductas objetivo.....	53
Discusión.....	58
Objetivo 1.....	58
Objetivo 2.....	60
Objetivo 3.....	69
Limitaciones y líneas futuras de trabajo.....	71
Conclusiones.....	75
Referencias.....	78
Anexos.....	89

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1	Descriptivos, Correlaciones y Consistencia interna escalas grupo Infantil.....	43
Tabla 2	Descriptivos, Correlaciones y Consistencia interna escalas grupo Cadete-Juvenil...	44
Tabla 3	Porcentajes Conductas Objetivo Entrenadores CBAS pre y post intervención.....	46
Tabla 4	Porcentajes Conductas No-Objetivo Entrenadores CBAS pre y post intervención	47
Tabla 5	Porcentaje Entrenador 1 Comportamientos Entrenamientos y Partidos.....	47
Tabla 6	Porcentaje Entrenador 2 Comportamientos Entrenamientos y Partidos.....	48

Figuras

Figura 1	Resultados clima motivacional tarea Entrenador.....	49
Figura 2	Resultados clima motivacional ego Entrenador.....	49
Figura 3	Resultados clima motivacional tarea Compañeros	50
Figura 4	Resultados clima motivacional ego Compañeros	50
Figura 5	Resultados Autoestima.....	51
Figura 6	Resultados Desconcentración.....	52
Figura 7	Resultados Ansiedad Somática.....	53
Figura 8	Resultados Preocupación	53
Figura 9	Percepción Jugadores conductas objetivo Entrenador 1	55
Figura 10	Auto Percepción Entrenador 1 conductas objetivo	55
Figura 11	Percepción Jugadores conductas objetivo Entrenador 2.....	55
Figura 12	Auto Percepción Entrenador 2 conductas objetivo.....	56
Figura 13	Percepción Jugadores conductas objetivo Entrenador 3.....	56
Figura 14	Auto Percepción Entrenador 3 conductas objetivo.....	56
Figura 15	Percepción Jugadores conductas objetivo Entrenador 4.....	57
Figura 16	Auto Percepción Entrenador 4 conductas objetivo.....	57
Figura 17	Percepción Jugadores conductas objetivo Entrenador 5.....	57
Figura 18	Auto Percepción Entrenador 5 conductas objetivo.....	58

Prefacio

La importancia de los entrenadores en la práctica deportiva de los jóvenes ha motivado que en la actualidad los psicólogos del deporte prioricen como uno de sus principales ámbitos de actuación el asesoramiento a los primeros mediante la formación y desarrollo de competencias pedagógicas de interacción con sus deportistas para potenciar los beneficios de la práctica deportiva en los jóvenes jugadores. La intervención conductual realizada con entrenadores de baloncesto mediante el Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE) y la influencia del programa en la conducta de estos y en determinadas características psicológicas de los jugadores son las dos temáticas principales que aborda el presente trabajo de tesis doctoral titulado “Efectos del Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE) de baloncesto en sus comportamientos e influencias sobre el clima motivacional, la autoestima y la ansiedad de los jugadores”.

Esta tesis se ha elaborado mediante el sistema de compendio de publicaciones y se compone de dos trabajos publicados (Trabajos 1 y 2) y un manuscrito aceptado para su publicación (Trabajo 3). Tanto el texto de la tesis como los artículos desarrollados siguen el formato descrito en el manual de publicaciones de la American Psychological Association, 6ª edición (2010).

La estructura que se ha seguido para la realización de la tesis es la siguiente: 1) descripción del clima motivacional (generado por entrenadores y compañeros de equipo) y la autoestima y la ansiedad de jóvenes jugadores de baloncesto de un mismo club y análisis de la relación existente entre estas variables (Artículo 1); 2) presentación del procedimiento seguido para la aplicación del Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE) en entrenadores de baloncesto; evaluación de su

eficacia en este deporte y fundamentación de la pertinencia de utilización en el contexto de la Educación Física (Artículo 2); 3) estudio de caso de los efectos de la intervención individualizada con dos entrenadores sobre su estilo de comunicación para analizar si se producen cambios en las categorías conductuales auto elegidas por estos como objetivos y en las percepciones de jugadores y entrenadores (Artículo 3).

A continuación se presenta el listado de los trabajos que forman parte de la tesis doctoral:

Trabajo 1:

Mora, A., Sousa, C. y Cruz, J. (2014). El clima motivacional, la autoestima y la ansiedad en jugadores jóvenes de un club de baloncesto. *Apunts Educació Física i Esports, 117*, 21-27.

Trabajo 2:

Mora, A., Cruz, J. y Sousa, C. (2013). Como mejorar el clima motivacional y los estilos de comunicación en el ámbito de la Educación Física y el deporte. *Infancia y aprendizaje, 36*, 91-103.

Trabajo 3

Cruz, J. , Mora, A., Sousa, C. y Alcaraz, S. (2016). Effects of an Individualized Program on Coaches observed and perceived behavior. *Revista de Psicología del Deporte, 25* (1)

La estructura de la Tesis Doctoral se compone de los siguientes apartados principales, al margen de este prefacio:

La Introducción está dedicada al desarrollo del marco teórico que sustenta los estudios que forman parte de la tesis doctoral. Posteriormente, se presenta la metodología utilizada para llevar a cabo los diferentes estudios así como los instrumentos utilizados y el procedimiento. A continuación, se resume los principales resultados obtenidos en los estudios y la discusión de estos. Por último, se presentan las conclusiones y principales aportaciones de los estudios, así como las limitaciones de estos.

Introducción

El deporte educativo: la importancia del entrenador y del profesor de Educación

Física

Se habla mucho del valor educativo del deporte y diversas investigaciones respaldan la influencia del deporte en la formación de características personales del niño. El modelo educativo del deporte tiene un foco diferente al deporte profesional, cuyo objetivo es entretener, lograr resultados y proporcionar dinero (Smoll y Smith; 2009). En el deporte educativo el foco es el desarrollo de la persona, es decir, la calidad de la experiencia deportiva. No obstante, la situación del deporte infantil merece una reflexión crítica, pues ciertos valores educativos de dicha práctica han entrado en crisis en algunas competiciones, debido a la emulación con el deporte profesional (Cruz;2001).

En el deporte de iniciación, el triángulo deportivo está formado por los principales agentes sociales significativos en el deporte de los jóvenes. Cruz (2004) y Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora y Viladrich (2011) señalan que los agentes de socialización en el deporte escolar (padres, compañeros, contrincantes, equipo técnico, árbitros, directivos, espectadores, profesionales,...) deben llevar a cabo una serie de funciones para integrar a los jóvenes en el ámbito deportivo, entre las que se consideran primordiales las que tienen como propósito desarrollar el clima motivacional de implicación a la tarea, favorecer la autonomía de los jugadores y fomentar el *fairplay* y la deportividad. Los comportamientos y actitudes de estos agentes de socialización tienen como objetivo promover el respeto, proporcionar entrenamientos de calidad que garanticen la consecución de los objetivos educativos del deporte, enseñar los reglamentos y velar por su cumplimiento y promover la deportividad actuando como ejemplares modelos de autocontrol. Sin embargo, hasta la década de los 90, pocos

trabajos habían analizado la influencia de los principales agentes sociales significativos en el deporte. Autores como Palou et al. (2013) y Weinberg y Gould (2010) subrayan que la mera participación en competiciones deportivas no constituye una garantía para el aprendizaje de destrezas físicas, la formación del carácter o la adquisición de la deportividad. En función de cómo los entrenadores y profesores de Educación Física enfoquen las competiciones, y qué aspectos consideren más importantes, la competición deportiva y el deporte en general tendrán mayor o menor carácter educativo. Como se destaca en Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbbrero (2003), para que las competiciones deportivas lleguen a ser un elemento educativo para los niños, hay que replantearse la iniciación deportiva en las clases de Educación Física, la manera en que los entrenadores organizan sus entrenamientos y dirigen los partidos, la forma en que participan los padres y demás espectadores, y los modelos que ofrece el deporte profesional. Sólo cuando estos agentes proporcionan modelos adecuados, las competiciones deportivas infantiles se convierten en un instrumento eficaz para el aprendizaje de destrezas físicas y de unos valores socialmente deseables (Cruz et al., 1991). De ahí la importancia de realizar intervenciones con dos de los principales agentes sociales significativos en el deporte de iniciación: profesores de Educación Física y entrenadores para asesorarles y formarles en aspectos psicológicos, como los estilos de comunicación o los climas que fomentan la autonomía y la implicación a la tarea, que fomenten en los jóvenes jugadores valores deseables y promuevan la adherencia al deporte.

El clima motivacional en los equipos deportivos

En el deporte escolar y en la competición deportiva de los jóvenes la motivación de los jugadores es una de las mayores preocupaciones de los entrenadores. Ames (1992) introduce el concepto de clima motivacional para referirse a los diferentes

ambientes creados por los adultos significativos (como sean entrenadores, padres, etc.) en contextos de logro, proponiendo dos tipos de climas motivacionales a través de los cuales se define el éxito y el fracaso: un clima de implicación a la tarea y un clima de implicación al ego. En el clima motivacional de implicación a la tarea, se valora el esfuerzo y la mejora individual, promoviendo valores como la diversión, satisfacción, interés y motivación intrínseca (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004; Duda y Balaguer, 2006; Halliburton y Weiss, 2002; Theodosiou, Mantis y Papaioannou, 2008). En el clima motivacional de implicación al ego se valora el éxito y la demostración de rendimiento y habilidad entre los deportistas, promoviendo la comparación social y la demostración de una competencia superior a los demás (Cervelló et al., 2004; Halliburton y Weiss, 2002; Theodosiou et al., 2008).

El clima motivacional creado por el entrenador

Desde la Teoría de las Metas de Logro (AGT, por su nombre en inglés; Ames, 1992; Dweck, 1999; Nicholls, 1989) se defiende que la situación creada por los otros significativos, como es el entrenador, puede influir en la probabilidad de que los deportistas perciban un clima de implicación más orientado al ego o a la tarea cuando estén inmersos en actividades físico-deportivas (Ames, 1992). El clima de implicación a la tarea se caracteriza porque el entrenador enfatiza el proceso de la competición, valora el aprendizaje cooperativo, la mejora, el esfuerzo y la adquisición de maestría y hace ver que cada uno juega un papel importante en el equipo. Por su parte el clima motivacional de implicación al ego se define porque el entrenador enfatiza el resultado de la competición, fomenta la rivalidad entre los miembros del equipo, muestra un reconocimiento desigual hacia los deportistas, y utiliza el castigo para los errores (Newton, Duda y Yin, 2000). Así, la creación de un clima motivacional de implicación a la tarea por parte del entrenador se relaciona con deportistas que basan su éxito en la

mejora personal de sus habilidades, mientras que la creación por parte del entrenador de un clima motivacional de implicación al ego se relaciona con deportistas que se encuentran más satisfechos cuando se muestran superiores a sus compañeros y demuestran habilidad normativa. Diversos estudios (Gutiérrez, Ruiz y López, 2011; Reinboth y Duda, 2006; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003) que evalúan la influencia del clima motivacional originado por dos de las figuras clave en el contexto de la Educación Física y el deporte: el profesor de Educación Física y el entrenador, muestran que un clima motivacional de implicación a la tarea promovido por estos se relaciona con actitudes positivas hacia el deporte, interés y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mientras que el clima de implicación al ego se relaciona con actitudes negativas, miedo al fracaso, sentimientos de ejecución inadecuados y baja satisfacción.

El clima motivacional creado por los compañeros

Conforme los niños crecen, la influencia de los compañeros en el deporte también se vuelve progresivamente más importante. Así, hacia finales de la niñez y comienzos de la adolescencia, la principal fuente de información de competencia de los jóvenes deportistas es la comparación con los compañeros y la retroalimentación que reciben de estos (Horn y Weiss, 1991). Autores como Smith (2003) resaltan el papel fundamental de las interacciones con los compañeros en el deporte para contribuir a la calidad de las experiencias de los jóvenes en este contexto. Así, un deportista joven disfrutará más o menos de la experiencia deportiva y esta tendrá una mayor o menor calidad en función de las relaciones que establezca con sus compañeros en el deporte. Diversos autores hacen referencia a la influencia que ejercen los compañeros en el deporte sobre diferentes variables fundamentales para la calidad de la experiencia deportiva, repercutiendo en la percepción de los jóvenes de su competencia y habilidad

en el deporte (Ommundsen, 2001; Weiss y Duncan, 1992), en la intención, el juicio y la realización de comportamientos antideportivos (Kavussanu, Roberts y Ntoumanis; 2002), así como en la motivación (Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán; 1999) y en el clima motivacional percibido por los deportistas. Investigaciones como las de Ntoumanis y Vazou (2005) y Vazou, Ntoumanis y Duda (2005) abordan la influencia que los compañeros en el deporte pueden ejercer en el clima motivacional percibido por los jóvenes en contextos físico-deportivos, influyendo en la autoestima, diversión, ansiedad competitiva y compromiso deportivo (Vazou, Ntoumanis y Duda, 2006; Weiss y Smith, 2002).

Como hemos visto anteriormente, podemos entender el clima motivacional como el conjunto de señales percibidas del entorno a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso (Ames, 1992). Además, hay evidencia empírica para considerar la influencia creciente de los compañeros en el deporte a partir de la adolescencia (Santos-Rosa; 2003) para la instauración de un clima motivacional u otro. De esta forma, si las personas que rodean al deportista enfatizan los resultados, dando importancia únicamente a las victorias, y valoran la demostración de capacidad y rendimiento, estableciendo comparaciones con otros, estarán transmitiendo un clima motivacional de implicación al ego. Si, por el contrario, se enfatiza el esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de habilidades, estarán transmitiendo un clima motivacional de implicación a la tarea. Muchos trabajos apoyan las ventajas de la transmisión de climas de implicación a la tarea para desarrollar patrones de conducta más adaptativos en los jóvenes (Duda y Balaguer, 2006 y Ntoumanis y Biddle, 1999). Dada la escasez de investigaciones que aborden la influencia de los compañeros en la creación de un clima motivacional en los equipos deportivos, se ha considerado

importante recabar datos que puedan aportar información respecto al papel de estos agentes sociales de creciente influencia en la infancia y la adolescencia.

La autoestima

La autoestima es la manifestación de la actitud global (favorable o no) que una persona posee en relación a su importancia y valía (Rosenberg, 1965). Está considerada en la literatura científica como uno de los indicadores significativos de bienestar (Balaguer, Castillo y Duda, 2008; Ryan y Deci, 2001). Esta relación entre autoestima y bienestar está bien documentada, sobretodo en adolescencia y juventud. En este sentido es muy importante comprender la importancia de la autoestima para el buen ajuste psicológico principalmente en niños y jóvenes, asociándose a menor número de problemas de conducta en la escuela (Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001), y en general con una mayor satisfacción con la vida del joven (Ying y Fang-Biao, 2005).

Los sentimientos de la persona acerca de su propia valía están influidos en gran medida por sus relaciones con otros desde edades muy tempranas. De esta forma, la autoestima es fruto de la interacción social y las experiencias del individuo con el ambiente (Boyd y Hrycaiko, 1997). Autores como Smith y Smoll (1990) o Black y Weiss, (1992) han señalado la importancia y la necesidad de estudiar el rol de los padres, profesores de educación física y entrenadores deportivos en la formación de la autoestima de los niños. La influencia de estos agentes significativos en la autoestima de los jóvenes ha sido contrastada en diversos estudios (Cicchetti, Rogosch, Toth y Spagnola, 1997), estableciendo relación entre los estilos educativos y la autoestima (González-Pineda y cols., 2002). Sonstroem (1984), señala el refuerzo por medio de personas significativas como causa del aumento en la autoestima en los jóvenes,

estableciendo este efecto como una de las razones para practicar actividades físico deportivas.

Comprender el destacado papel que ocupa el entrenador a la hora de desarrollar la autoestima de sus jugadores es fundamental. López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán (2011) subrayan la importancia del entrenador en el desarrollo de la autoestima de sus jugadores a través de la motivación. Sugieren que una vía para favorecer la autoestima del deportista consiste en conseguir que el entrenador genere un clima motivacional de implicación en la tarea en el que el deportista sea más autónomo, mientras que si el clima motivacional que genera el entrenador es de implicación al ego, se dificultará el desarrollo de la autoestima, tanto directamente como a través de la evitación de conductas autónomas por parte de sus jugadores.

Un entrenador que genera un mayor clima de implicación a la tarea mediante conductas que valoren el esfuerzo y la mejora y la consideración de cada jugador como parte importante del equipo, generará una mayor autoestima en sus jugadores (De Bruin, Bakker y Oudejans, 2009; Reinboth y Duda, 2004). Por el contrario, un entrenador que genera un mayor clima de implicación al ego mediante el castigo de errores y el fomento de rivalidad entre los miembros del equipo, generará en sus jugadores más respuestas cognitivas y emocionales negativas (Andree y Whitehead, 1996; Ntoumanis y Biddle, 1999).

La ansiedad competitiva

Martens (1977) desarrolla el concepto de ansiedad rasgo específica del deporte, definiéndola como la tendencia de los deportistas a presentar sistemáticamente formas de ansiedad antes o durante la competición. Este autor resalta que esta ansiedad aparece cuando las demandas de la situación son mayores que los recursos que el individuo cree poseer para afrontarlas.

La ansiedad competitiva en los jóvenes es uno de los aspectos del deporte que más preocupa a deportistas, entrenadores y padres. No solo por sus efectos en el rendimiento deportivo, como ocurre en población adulta (Craft, Magyar, Becker y Feltz, 2003; Woodman y Hardy, 2003) sino también por el malestar físico y psicológico que provoca y su influencia en el abandono deportivo precoz, siendo la presión ocasionada por el entorno elemento clave en la predicción de dicho abandono (Jones, Lane, Bray, Uphill y Catlin, 2005).

Diversos estudios apoyan la existencia de una relación negativa entre una elevada ansiedad competitiva y el rendimiento deportivo, tanto con muestras de deportistas de fuera de nuestro país (Conroy y Metzler, 2004; Kowalski, Crocker, Hoar y Niefer, 2005) como a nivel nacional (Ramis, Torregrosa, y Cruz, 2013). Pero la ansiedad no solo afecta en el rendimiento deportivo, sino que está relacionada con efectos negativos sobre el disfrute en la participación deportiva y el bienestar físico (Scanlan, Babkes y Scanlan, 2005; Smith, Smoll y Wiechman, 1998), la autoestima, la orientación y el clima motivacional o la competencia percibida (Abrahamsen, Roberts y Pensgaard, 2008; Cechini, González, Carmona y Contreras, 2004; Papaioannou y Kouli, 1999; Smith, Smoll, Cumming y Grossbard, 2006).

Si la ansiedad competitiva aparece, tal y como indica Martens (1977), cuando los deportistas perciben que las demandas de la situación son mayores que los recursos que creen poseer para afrontarlas, podemos pensar que los deportistas que en una competición están más preocupados en *ejecutar correctamente los aspectos entrenados y mejorar en la tarea, sentirán la situación* bajo control y se reducirá su ansiedad competitiva al reducirse su incertidumbre. Al contrario de lo que ocurrirá cuando los deportistas estén centrados en el éxito y en ser mejores que los demás, aumentando su incertidumbre y con ella la ansiedad con la que afrontan la situación competitiva. La

competición supone un juicio interno y externo de la capacidad individual y crea incertidumbre sobre el resultado. Cuanto mayor sea el grado de inseguridad y la importancia concedida al resultado, mayor será la percepción de amenaza y, en consecuencia, la respuesta de ansiedad (Anshel, 1995).

De acuerdo con las expectativas teóricas, los estudios correlacionales transversales indican que las percepciones en los deportistas de un clima motivacional de implicación a la tarea están relacionadas con niveles más bajos de ansiedad (Papaioannou y Kouli, 1999; Walling, Duda y Chi, 1993; Yoo, 2003), y que las percepciones de un clima motivacional de implicación al ego están correlacionadas positivamente con ansiedad competitiva (Vazou et al., 2006).

El papel del entrenador es fundamental en la creación de uno u otro clima motivacional. Tal y como muestran en su estudio García-Mas et al. (2011), el entrenador tiene la máxima autoridad en el equipo y, por consiguiente, sus decisiones y actuaciones son más propensas a inducir ansiedad en los jóvenes jugadores. De ahí que en un ambiente donde son evaluados en público y castigados al cometer errores probablemente experimentarán ansiedad. En contraste con un entorno centrado en tareas que es más probable que promueva criterios controlables por la persona para el éxito subjetivo y la percepción de control. Un clima de implicación al ego promueve el énfasis en la comparación interpersonal, la demostración de habilidad normativa y la competición con los compañeros de equipo; son criterios incontrolables para el éxito, que pueden llevar al atleta a experimentar más preocupación con respecto al entorno competitivo, y consecuentemente percibir más ansiedad. En base a las evidencias empíricas, se confirma la importancia de la relación personal entre deportistas y entrenadores para el desarrollo de la ansiedad (Baker, Cote y Hawes, 2000). Con base en sus trabajos, los autores señalan la importancia de dirigir las intervenciones para

reducir la ansiedad hacia los entrenadores, por ejemplo, por medio de estrategias de intervención para mejorar los estilos de entrenamiento (Sousa, Smith y Cruz, 2008).

El estilo de comunicación del entrenador

Autores como Cruz et al (2011) o Smoll y Smith (2006, 2009) consideran la comunicación en el equipo como elemento clave en el contacto entre entrenador y deportista. Como ya se apuntaba en Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich (2006), los entrenadores pueden utilizar dos enfoques diferentes para enseñar los fundamentos técnicos y las destrezas tácticas propias de cada deporte: el *enfoque positivo* o el *enfoque negativo*. El primero se caracteriza por recompensar las conductas deseadas de los deportistas para que éstas se produzcan con mayor frecuencia en el futuro. Considera que todos los comportamientos que se valoran se aprenden. El segundo intenta eliminar los errores y las conductas no deseadas por medio de la crítica o del castigo. Parte de la premisa de que el deportista que comete menos errores es el que gana.

Aunque, todos los entrenadores utilizan ambos enfoques durante su práctica diaria, consideramos el enfoque positivo propuesto por autores como Cruz (1994), Martin y Hrycaiko (1983), Smoll y Smith (1987, 2009) y Weiss (1991) como el más adecuado para entrenadores de jóvenes deportistas en fase de aprendizaje y deportistas en edad escolar, contribuyendo a aumentar la motivación de los jugadores y a mejorar la relación entrenador-jugador. Este enfoque requiere la habilidad del entrenador para empezar recompensando aquello que cada jugador es capaz de hacer y, gradualmente, exigir un pequeño paso más para valorar positivamente la actuación del deportistas, en función de los progresos que vaya realizando (Smoll y Smith, 2009).

Relaciones entre el estilo de comunicación del entrenador y el clima motivacional creado por éste en sus equipos

La figura del entrenador juega un papel fundamental en el comportamiento y en la motivación de sus deportistas (Adie, Duda, y Ntoumanis, 2008; Balaguer et al., 2008; Conroy y Coatsworth, 2007), Diversos trabajos que estudian la relación entre el clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador en deportistas jóvenes (Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarin y Cruz, 2008), obtienen resultados que apoyan que el clima motivacional creado por los entrenadores y su estilo de comunicación están relacionados. Resultados estos que corroboran las teorías de los objetivos de logro y el modelo mediacional, y están en la línea de trabajos como los de Chaumont y Duda (1988) o Duda y Balaguer (1999). Desde el modelo mediacional se evalúan los efectos sobre los jugadores de las conductas reactivas y espontáneas que los entrenadores emiten en entrenamientos y competiciones, ante los aciertos (buenas jugadas) y los errores de sus jugadores. Por su parte, la teoría de los objetivos de logro se centra en el clima motivacional que crea el entrenador en sus equipos a partir de su forma de gestionar las tareas, autoridad, recompensas, trabajar los tipos de grupo, programar la evaluación y gestionar la temporización, dando lugar a las áreas TARGET (Ames, 1992).

Tal y como se evidencia en el estudio de Torregrosa et al. (2008), los trabajos basados en estas teorías defienden que un clima de implicación a la tarea alto se relaciona con un entrenador que da muchas instrucciones y apoya mucho a sus jugadores. Mientras que un clima de implicación al ego alto se relacionaría con entrenadores que castigan y dan pocos apoyos. Esta combinación entre clima motivacional y estilo de comunicación tiene además efectos sobre aspectos tales como la ansiedad (Smith, Smoll y Cumming, 2007) o la habilidad percibida (Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004).

Dada la importancia del estilo de comunicación del entrenador, cada vez son más los autores que focalizan su atención en el desarrollo de programas de formación que faciliten a los entrenadores las estrategias necesarias para que durante sus entrenamientos sepan cómo afrontar las interacciones con sus jugadores, fomentando un clima de implicación a la tarea. Para ello se están creando programas de asesoramiento a entrenadores que utilicen un estilo de comunicación basado en el enfoque positivo en la enseñanza de destrezas deportivas (Smoll y Smith, 2009).

Programas de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores

Desde la década de los ochenta, el Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport – GEPE- de la Universitat Autònoma de Barcelona empezó a observar la conducta de los entrenadores (Cruz, 1987; Cruz y cols. 1987) mediante el *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS), de Smith, Smoll y Hunt (1977). El objetivo de estos estudios fue analizar las conductas de los entrenadores y la percepción que los jugadores tienen de estas conductas como paso previo al asesoramiento de los entrenadores. Los resultados obtenidos en estos primeros estudios con el CBAS con tres entrenadores de baloncesto, constatan la preferencia de los jugadores por el entrenador con mejor estilo de comunicación, es decir, por el que utiliza en mayor medida un enfoque positivo en la enseñanza de destrezas deportivas, en el que motive a sus jugadores por medio de recompensar las conductas deseadas para aumentar su frecuencia en el futuro (Cruz y cols.,1987). Estos resultados promueven la realización de un estudio experimental con doce entrenadores de baloncesto escolar(para una descripción detallada de los resultados, véase Cruz, 1994 y 2001), en el que además de aumentar la muestra de participantes se efectúa una breve intervención, semejante a la llevada a cabo por Smith, Smoll y Curtis (1979),a la que se añade la visualización de un video didáctico realizado a partir del material filmado en temporadas anteriores con

entrenadores de baloncesto escolar y la entrega de unas recomendaciones escritas y un cuestionario de autoevaluación de las categorías del CBAS. En este trabajo se obtienen resultados significativos, no solo en la disminución de las conductas punitivas de los entrenadores del grupo experimental, sino también en la percepción de sus jugadores de la disminución de conductas punitivas y del aumento del ánimo ante los errores.

Los estudios realizados por el GEPE a partir de los 90 parten del modelo mediacional propuesto por Smoll y Smith (1989), que tiene en cuenta 3 elementos básicos: a) las conductas del entrenador; b) la percepción y recuerdo de estas conductas por sus jugadores y c) la evaluación que éstos hacen del entrenador y de su experiencia deportiva. Estos trabajos (Alonso, Boixadós y Cruz, 1995 y Boixadós y Cruz, 1999) incluyen, además de las observaciones mediante el CBAS y de la posterior intervención con los entrenadores para promover cambios en sus conductas, unas directrices conductuales para mejorar el clima motivacional basadas en las 6 áreas TARGET: Tarea, autoridad, Recompensas, Grupo, Evaluación y Tiempo (Ames, 1992). Los resultados del trabajo de Boixadós y Cruz (1999) son positivos en tres de los cuatro entrenadores y muestran la necesidad de individualizar al máximo el asesoramiento psicológico a los entrenadores pues, tal y como se puede ver la efectividad de la intervención depende de los conocimientos, experiencias, ideas, creencias y expectativas profesionales del entrenador.

Los autores del CBAS, desarrollaron un programa de intervención el *Coach Effectiveness Training* (CET; Smoll y Smith, 1993). El principal objetivo es promover cambios conductuales positivos mediante la concienciación de los entrenadores de las conductas que tienen durante las interacciones con sus deportistas y las posibles consecuencias que estas conductas pueden tener en sus jugadores. Smoll, Smith, Barnett y Everett (1993) muestran como la realización de intervenciones para mejorar el estilo

de comunicación de los entrenadores obtiene aumentos estadísticamente significativos en la autoestima general de los jóvenes deportistas con baja autoestima. El CET trata de concienciar a los entrenadores de las conductas que realizan en contextos de interacción con sus deportistas y de provocar cambios conductuales hacia un enfoque positivo. Este programa ha demostrado su eficacia con entrenadores de fútbol, de béisbol y de baloncesto (Barnett, Smoll y Smith, 1992; Boixadós y Cruz, 1999; Cruz, 1994; Smith, Smoll y Curtis, 1979; Smoll y Smith, 2006). Posteriormente, El *Mastery Approach to Coaching* (MAC), que sigue las directrices del CET pero centrado aún más en la transmisión de un clima motivacional de implicación a la tarea, también es aplicado por sus autores obteniendo resultados que corroboran su eficacia (Smith et al., 2007, y Smoll, Smith y Cumming, 2007). La característica común a estos programas es que todos los entrenadores reciben la misma información, los mismos contenidos, en sesiones de grupo, en formato seminario/*workshop*.

En la línea de los trabajos de Smith y Smoll y de sus programas de intervención *Coach Effectiveness Training* (CET; Smith y Smoll, 1996) y del posterior *Mastery Approach to Coaching* (MAC; Smoll et al., 2007), así como de los trabajos realizados por Cruz y sus colaboradores en el contexto español, se diseña el Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE), concebido por Sousa et al. (2006) con el objetivo de asesorar de manera individualizada los entrenadores a mejorar sus comportamientos hacia sus jugadores. El PAPE se distingue de los programas referidos anteriormente en dos aspectos principales: la intervención se realiza de manera individual, de manera que las recomendaciones van dirigidas a cada entrenador y los objetivos son definidos en función de las necesidades de cada entrenador; la retroalimentación a cada entrenador se realiza de manera cuantitativa, similar en las primeras adaptaciones del CET a España, pero además se introdujo el visionado de

imágenes reales de situaciones de juego con interacciones entrenador-jugador. En el PAPE se interviene en función de las características personales, objetivos, y estilo de cada entrenador y, así mismo de sus necesidades individuales de mejora.

El PAPE se compone de 4 fases principales: a) instrucciones didácticas basadas en el CET; b) retroalimentación conductual; c) objetivos auto elegidos; y d) *role-playing* de las conductas-objetivo (véase Sousa et al., 2006 y Sousa et al., 2008).

Después de los resultados tan alentadores obtenidos con el PAPE en entrenadores de fútbol (Sousa et al., 2006; 2008), es pertinente poder conocer la eficacia del programa en otros deportes, tal como se plantea en los objetivos de esta tesis.

Objetivos

Los objetivos de esta tesis se basan en la necesidad de conocer la efectividad del Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores en otro deporte de equipo diferente al del trabajo inicial, en este caso, el baloncesto. Se pretende verificar su eficacia en mejorar el estilo de comunicación y el clima motivacional generado por los entrenadores en sus equipos y valorar la influencia del programa en aspectos individuales de los jugadores.

Objetivo 1 se ha dividido en tres partes: 1) describir el clima motivacional (generado por los entrenadores y los compañeros de equipo), y la autoestima y la ansiedad de jóvenes jugadores de baloncesto de un mismo club; 2) analizar la relación entre el clima motivacional, la autoestima y la ansiedad de estos jugadores; y 3) analizar si el clima motivacional creado por el entrenador y los compañeros difiere entre los jugadores jóvenes de menor edad (infantiles) y mayor edad (cadetes-juveniles). Este objetivo pretende servir de punto de partida, en cuanto a un análisis global de las diferentes variables en estudio, y sustenta la posterior intervención con los entrenadores como parte fundamental de la presente tesis doctoral. El trabajo que cumple este

objetivo ha sido publicado en la Revista *Apunts. Educación Física y Deportes* (Mora, Sousa y Cruz, 2014).

Objetivo 2: Fundamentar la pertinencia del PAPE para ser utilizado con entrenadores de baloncesto y analizar la influencia que ejerce en los comportamientos de los entrenadores y en el clima motivacional, la autoestima y la ansiedad de los jugadores, realizando su generalización también en el contexto de la Educación Física. Para ello se presenta con detalle el procedimiento seguido para la aplicación del programa con cinco entrenadores de baloncesto para mejorar el clima motivacional y el estilo de comunicación, evaluando así la efectividad del programa en entrenadores de baloncesto y ofreciendo a su vez recomendaciones para su adaptación y utilización con profesores de Educación Física. Este objetivo se presenta en el segundo artículo de tesis que se publicó en la Revista *Infancia y Aprendizaje* (Mora, Cruz y Sousa, 2013).

Objetivo 3: El tercer objetivo de la presente tesis es el de analizar los efectos de la intervención individualizada de forma más detallada como estudio de caso con dos entrenadores, uno de un equipo cadete y otro de un equipo sénior, sobre su estilo de comunicación para conocer si se producen cambios en las categorías conductuales auto elegidas por estos como objetivos y en las percepciones de jugadores y entrenadores. De esta forma, se pretende comprobar si las intervenciones basadas en el PAPE no sólo sirven para equipos infantiles y juveniles, sino que también son igualmente eficaces con entrenadores de equipos seniors. El artículo 3 aceptado para su publicación en la Revista de Psicología del Deporte cumple con este objetivo.

MÉTODO

En este apartado se presenta la metodología seguida en la investigación del presente trabajo de tesis doctoral. Nos centraremos en primer lugar en la descripción de los participantes, tanto entrenadores como jugadores; en segundo lugar, se describirán

los instrumentos utilizados, tanto en la evaluación de entrenadores y jugadores como en la intervención psicológica llevada a cabo con los entrenadores; y en tercer lugar, se detallará el procedimiento seguido para la realización de la intervención, describiendo las tres etapas que lo integran.

Participantes

Los 5 entrenadores que participaron en el programa lo hicieron en las tres fases de la investigación: establecimiento de la línea de base, intervención y evaluación de la intervención.

El entrenador 1, de 48 años de edad, con formación académica en Derecho, poseía el título de entrenador nacional de baloncesto del último nivel, nivel III, en el momento de la investigación. No había practicado baloncesto. En el momento de su participación en el presente estudio contaba con 10 años de experiencia como entrenador, habiendo entrenado equipos de baloncesto escolar, infantil, juvenil y sénior. Se encontraba en su primer año como entrenador del infantil B, al que había comenzado a entrenar a mitad de temporada. Entre sus objetivos para la temporada destacaban dos: que el equipo consiguiese quedar en el mejor lugar posible y poder integrar a su hijo en éste.

El entrenador 2, de 46 años de edad y formación académica en el área de salud, poseía el primer nivel del título de entrenador y en aquel momento estaba realizando el curso de nivel II. Comenzó su práctica deportiva como jugador de baloncesto a los 6 años en el equipo de su ciudad, en el que estuvo hasta los 21 años. Era su cuarto año de experiencia como entrenador en este club y el primer año que entrenaba al equipo infantil A. Tres eran los objetivos que se planteó para la temporada: 1) aprender a nivel técnico y táctico como entrenador, 2) conseguir que sus jugadores se divirtiesen y 3) que el equipo aprendiese.

El entrenador 3, con 26 años de edad y con formación académica en Derecho no tenía título de entrenador, aunque en el momento de la investigación estaba realizando el curso de primer nivel. Era jugador profesional de baloncesto y competía en liga EBA. Tenía 6 años de experiencia como entrenador, habiendo entrenado categorías desde alevín hasta cadete. Era su primer año como entrenador del equipo cadete del club. Tres eran sus objetivos prioritarios para la temporada: 1) que sus jugadores aprendiesen a competir; 2) mejorar técnicamente, tanto a nivel individual como de equipo; 3) disfrutar con el baloncesto para conseguir un mayor compromiso con el deporte.

El entrenador 4, de 38 años de edad y sin formación académica, poseía el título de entrenador del nivel I. Se había dedicado profesionalmente al baloncesto aunque en el momento de la investigación ya no lo hacía. Contaba con 8 años de experiencia como entrenador de baloncesto en los que había estado entrenando a equipos femeninos y masculinos, tanto a nivel escolar como de club. Entrenaba por primera vez el equipo juvenil del club, con el que había comenzado a mediados de temporada. Sus objetivos para la temporada eran tres: 1) no bajar de categoría, 2) que los jugadores aprendiesen, y 3) que el equipo terminase la temporada (éste último objetivo había sido motivado por la falta de compromiso y el abandono de varios de los jugadores del equipo por el cambio de entrenador).

El entrenador 5, con 41 años de edad, contaba con el primer nivel del título de entrenador y en el momento de la investigación estaba realizando el curso del segundo nivel. Comenzó a jugar al baloncesto a los 18 años, compitiendo en el club de su ciudad durante 5 años y 2 años en un equipo universitario. Poseía 17 años de experiencia como entrenador, habiendo entrenado desde equipos de baloncesto escolar, pasando por todas las categorías de base y sénior. Era su segundo año como entrenador del equipo sénior. Sus objetivos fundamentales para la temporada eran: 1) Quedar entre los 4 primeros de

la liga, 2) Propiciar una evolución individual de los jugadores más jóvenes de la plantilla, y 3) Que el equipo fuese una referencia para las categorías inferiores y poder servir como nexo de unión con el primer equipo.

La media de edades de los entrenadores al inicio de la investigación era de 39,8 años (DT = 8.6), con una media de 9 temporadas (DT = 5) de experiencia como entrenadores de baloncesto.

En el estudio participaron un total de 56 jugadores de baloncesto que conforman la plantilla de jugadores de un club deportivo de un municipio de Alicante. Estos jugadores pertenecientes a cinco equipos: infantil B, de 12 a 13 años, (n=14), y una experiencia de entre una y dos temporadas como jugadores; infantil A, de 12 a 13 años (n=14), y una experiencia de entre dos y tres años como jugadores; cadete, de 14 a 15 años (n=12) y una experiencia de entre tres y cuatro años como jugadores de baloncesto; juvenil, de 16 a 17 años, (n=8), y entre 4 y 6 temporadas jugando a baloncesto; sénior (n=8), con jugadores de entre 20 y 31 años y una media de experiencia como jugadores de baloncesto de 9 años. Los jugadores de los equipos alevines entrenan dos horas semanales, mientras que los jugadores de los equipos cadete, juvenil y sénior entrenan cuatro horas semanales. Todos los equipos participan en la liga regional de baloncesto y compiten los fines de semana.

Instrumentos

Instrumentos de evaluación

Instrumentos de evaluación de los entrenadores

El sistema de evaluación de la conducta del entrenador, *Coaching Behaviour Assessment System (CBAS)* de Smith et al. (1977), adaptado al castellano por Sousa et al. (2006) se utiliza para registrar las conductas de los entrenadores en la etapa 1 de establecimiento de la línea de base y en la etapa 3 de evaluación de la intervención. Este

sistema de observación consta de doce categorías conductuales divididas en a) conductas reactivas: Reforzamiento positivo o recompensa (R+); 2) No reforzamiento (NR); 3) Ánimo contingente al error (AE); 4) Instrucción técnica contingente al error (ITE); 5) Castigo (P); 6) Instrucción Técnica Punitiva (ITP); 7) Ignorar los errores (IE); y b) conductas espontáneas: 8) Mantener el control (MC); 9) Instrucción Técnica General (ITG); 10) Ánimo General (AG); 11) Organización General (OG); y 12) Comunicación General (CG). Para una descripción más detallada de este instrumento de observación véase Sousa et al. (2006). Para analizar la validez del CBAS, se utilizó el análisis factorial exploratorio (AFE) para examinar la estructura factorial y la composición de este instrumento. Los resultados muestran una estructura de tres factores (Apoyo, Punición e Instrucción), similar a la obtenida en los estudios originales (Smith, Smoll y Curtis; 1978).

La formación destinada a utilizar el CBAS ha sido realizada de acuerdo con los procedimientos del manual del sistema de observación (Smith et al. 1977). En las sesiones de formación se obtuvo un elevado grado de concordancia inter observadores, con valores de coeficiente de correlación de Pearson por encima de .90. Estos resultados están de acuerdo con los coeficientes de fiabilidad interobservadores obtenidos por observadores muy entrenados (valores iguales o superiores a .80) y también con el nivel de fiabilidad interobservador considerada aceptable por Smith *et al.* (1977).

El cuestionario de la conducta percibida por los entrenadores *CBAS Coach Perceived Behavior Scale -CBAS-CPBS-* (Smith et al., 1979), adaptado al castellano por Sousa, Smith y Cruz (2008), evalúa la percepción del entrenador sobre su propio comportamiento en las categorías del CBAS. Se utiliza tanto en la etapa 1 de establecimiento de la línea de base como en la etapa 3 de evaluación de la intervención. Este cuestionario consta de 11 ítems a los que se debe responder mediante una escala de

1(Nunca) a 7 (Siempre). Estas preguntas son del tipo: “¿Durante el partido, recuerdas a tus jugadores las diferentes tácticas que deben seguir (por tácticas se entiende: cómo defender, atacar, colocarse en el campo,...)?” “¿Te enfadas con tus jugadores cuando fallan algo? (les gritas, les sustituyes, les regañas,...)”.

La entrevista a los entrenadores, que aparece en el anexo 4 junto con el cuestionario realizado a los entrenadores, es creada para el estudio y en ella se les pregunta a éstos el inicio y evolución de su práctica deportiva y de su experiencia como entrenadores, formación académica y objetivos para la temporada.

Instrumentos de evaluación de los jugadores

En el cuaderno de cuestionarios que se administró a los deportistas (véase Anexo 5) tanto en la etapa 1 de establecimiento de la línea de base como en la 3 de evaluación de la intervención, se incluían los siguientes instrumentos: a) *CBAS-Player Perceived Behavior System* CBAS-PBS (Smith et al., 1979); b) *Perceived Motivational Climate Questionnaire -PMCSQ-*(Newton y Duda, 1993; c) *Peer Motivational Climate Young Sport Questionnaire -PeerMCYSQ-* (Ntoumanis y Vazou, 2005); d) *Washington Self-Description Questionnaire* (Smoll et al., 1993) y e) *Sport Anxiety Scale 2 -SAS-2-* (Smith et al., 2006).

El cuestionario de la conducta percibida por los jugadores *CBAS Players Perceived Behavior Scale -CBAS-PBS-* (Smith et al., 1979), adaptado al castellano por Sousa, Smith y Cruz (2008), mide las percepciones de los jugadores del comportamiento del entrenador en las categorías del CBAS. Cada una de las categorías del CBAS se define con una descripción narrativa basada en el manual de entrenamiento del CBAS. Los deportistas indican la frecuencia con que su entrenador se comporta de esa manera en la situación pertinente definida. Se utiliza tanto en la etapa 1 de establecimiento de la línea de base como en la etapa 3 de evaluación de la

intervención. Este cuestionario consta de 11 ítems en los cuales se pregunta por aspectos referentes a las categorías conductuales del CBAS a los que se debe responder mediante una escala de 1 (Nunca) a 7 (Siempre). Estas preguntas son del tipo: “¿Durante el partido, tu entrenador te recuerda las diferentes tácticas que debes seguir (por tácticas se entiende: cómo defender, atacar, colocarse en el campo,...)?” “¿Se enfada tu entrenador cuando fallas algo? (si te grita, te sustituye, te regaña,...)”.

El cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte, *Perceived Motivational Climate Sport Questionnaire –PMCSQ-2* originalmente desarrollado y validado en inglés por Newton et al. (2000) y validado al español por Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo (1997), Este cuestionario, el cual incluye 19 ítems, consta de dos dimensiones, clima de implicación a la tarea ($\alpha = .91$) y clima de implicación al ego ($\alpha = .93$) y evalúa el clima motivacional creado por los entrenadores en los equipos. Valora las percepciones de los deportistas sobre el grado en el cual el clima que prima en su equipo, creado por el entrenador mediante su comportamiento y actitud, está más o menos centrado en el ego o en la tarea. Para evaluar las respuestas se utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos que va desde *Muy en desacuerdo (1)* a *Muy de acuerdo (5)*. El comienzo de afirmación que se repite es: “En mi equipo...”, con ítems del tipo (“En mi equipo el entrenador se enfada mucho cuando falla un jugador” (Implicación al ego), En mi equipo el entrenador cree que cada jugador contribuye de manera importante (Implicación a la tarea)).

El Cuestionario de clima motivacional de los iguales en el deporte, *Peer Motivational Climate Young sport Questionnaire –PeerMCYSQ-* (Ntoumanis y Vazou, 2005) traducido y validado al español por Moreno y cols. (2011). Se utilizó para evaluar el clima motivacional creado por los compañeros. Consta de 21 ítems distribuidos en dos factores: clima motivacional de implicación a la tarea ($\alpha = .891$) y clima motivacional de

implicación al ego ($\alpha = .727$). Para evaluar las respuestas se utiliza una escala del tipo Likert de 7 puntos que va desde *Para nada de acuerdo (1)* a *Totalmente de acuerdo (7)*. En el PeerMCYSQ se repite el siguiente comienzo de afirmación “*En este equipo la mayoría de jugadores...*”, con afirmaciones del tipo (“En este equipo la mayoría de jugadores se ayudan unos a otros para mejorar” – ejemplo de ítem de implicación a la tarea, “En este equipo la mayoría de jugadores realizan comentarios negativos que desmoralizan a sus compañeros”- ejemplo de ítem de implicación al ego).

El Cuestionario Washington de auto-descripción, *Washington Self-Description Questionnaire* (Smoll et al., 1993). Se administró una versión traducida al español por el GEPE de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) para evaluar la autoestima general de los jugadores. Este cuestionario consta de 14 ítems descriptivos ($\alpha = .843$) cada uno de los cuales se evalúa mediante una escala tipo Likert de 4 puntos que va desde *Nada (1)* a *Mucho (4)*. Seis de los ítems se refieren a estados o atribuciones positivas del tipo (“Me gusta ser como soy”, “Me siento orgulloso de mí”) y ocho son autoevaluaciones negativas como (“A menudo quisiera ser otra persona”, “Me siento decepcionado conmigo mismo”).

La Escala de Ansiedad Competitiva. *Sport Anxiety Scale 2 -SAS-2-* de Smith et al. (2006) y validada en castellano por Ramis, Torregros, Viladrich y Cruz (2010). Este cuestionario que cuenta con 18 ítems mide la ansiedad competitiva diferenciando tres factores: desconcentración ($\alpha = .783$) preocupación ($\alpha = .832$) y ansiedad somática ($\alpha = .865$). Evalúa las respuestas mediante una escala de tipo Likert de 4 puntos que va desde *Nada (1)* a *Mucho (4)* con afirmaciones del tipo (“Antes o mientras juego o compito me cuesta concentrarme en el partido o competición” –ejemplo de ítem desconcentración; “Antes o mientras juego o compito me preocupa no jugar o competir bien” – ejemplo de

ítem de preocupación; “Antes o mientras juego o compito mi cuerpo está tenso” – ejemplo de ítem de ansiedad somática).

Procedimiento

El presente estudio se realiza en 3 etapas: 1) línea de base; 2) intervención psicológica con los entrenadores y 3) evaluación de la intervención.

En la *primera etapa* de *establecimiento de la línea de base* se evalúa la conducta de los entrenadores realizando un total de 20 observaciones mediante el instrumento observacional *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS) de Smith, Smoll y Hunt (1977), registrando 2 partidos y 2 entrenamientos de cada uno de los 5 entrenadores. Asimismo, se administra a los entrenadores el cuestionario de la conducta autopercebida por los entrenadores *CBAS Coach Perceived Behavior Scale -CBAS-CPBS-* (Smith et al., 1979, Sousa et al. 2008) y se les realiza la entrevista individual (véase Anexo IV) a cada entrenador. En esta fase se administra el cuaderno de cuestionarios a los jugadores que contiene los cuestionarios descritos en el apartado de instrumentos.

En la *segunda etapa* tiene lugar la *intervención psicológica con los entrenadores*. Esta intervención se lleva a cabo en 5 fases: a) directrices para mejorar el clima motivacional del equipo; b) directrices para mejorar el estilo de comunicación del entrenador; c) retroalimentación conductual; d) objetivos auto elegidos; y d) *role-playing* de las conductas-objetivo.

Fase 1: Directrices para mejorar el clima motivacional del equipo. El objetivo de esta sesión de intervención grupal de 60 minutos de duración es formar a los entrenadores en aspectos generales de la motivación en la práctica deportiva que puedan aplicar con sus equipos. Se resalta la importancia de la preparación psicológica de los entrenadores como figura clave de la iniciación deportiva y se definen los objetivos del

seminario. En primer lugar, se presentan los objetivos del deporte educativo junto con unas recomendaciones para cada uno de los tipos de objetivos: físicos, psicológicos y sociales, y la filosofía del deporte educativo transmitida por John Wooden y se explican los conceptos de motivación y clima motivacional de implicación a la tarea y de implicación al ego, insistiendo en la influencia del entrenador para instaurar uno u otro clima. Se enfatiza que la propuesta de intervención planteada se centra en asesorar a los entrenadores para que puedan crear un clima motivacional de implicación a la tarea. Para fomentar este clima se propone a los entrenadores la utilización de una serie de directrices conductuales basadas en la manipulación de diferentes áreas conocidas como áreas TARGET (Ames, 1992): Tarea, Autoridad, Recompensas, Grupo, Evaluación y Tiempo.

Para trabajar cada una de estas áreas TARGET se utiliza la siguiente secuencia: definición del área, estrategias para trabajarla y ejemplos prácticos de aplicación, donde se proponen actividades para aplicar con los deportistas. Estos contenidos están basados en los trabajos por Boixadós y Cruz (1999) en su estudio con jugadores de fútbol. Para resaltar la importancia de trabajar cada una de las áreas se utilizan frases de entrenadores y jugadores de baloncesto de reconocido prestigio.

Tarea: Hace referencia a aquello que deben aprender los jugadores de baloncesto. Incluye el contenido y la secuencia de los aprendizajes, el diseño del contexto, el nivel de dificultad y los recursos. Con tal de conseguir mejorar esta área, se plantean una serie de estrategias como son: explicar, demostrar y guiar las habilidades a aprender; establecer objetivos individuales a corto plazo, diseñar y organizar actividades variadas y que estas supongan un reto para los jugadores, no ser tareas demasiado fáciles ni demasiado difíciles. Como ejemplos se explica la habilidad de contraatacar, se

muestra como establecer objetivos adecuados (Weinberg y Gould, 2010) y se proponen actividades estimulantes para entrenamientos que simulen condiciones de competición.

Autoridad: Se refiere al grado y la manera en que los jóvenes jugadores participan en la toma de decisiones en el deporte. Se señala la importancia de que los deportistas tengan oportunidades para desarrollar la responsabilidad, independencia y habilidades de liderazgo y que disfruten de la toma de decisiones. Una estrategia que se plantea para trabajar esta área es el diseño de actividades que permitan a los jóvenes tomar sus propias decisiones, haciendo que los jugadores tengan una participación activa en los entrenamientos. Como ejemplos de esta estrategia se propone el dar a los jugadores roles de liderazgo y responsabilidad, es decir, que aquellos que dominen una habilidad puedan enseñarla a sus compañeros; procurar que se escuchen y respeten las opiniones entre los propios jugadores; que un jugador pueda ejercer como entrenador de vez en cuando, por ejemplo durante la parte física del entrenamiento, siempre teniendo en cuenta que todos los jugadores deben tener las mismas oportunidades para hacer de entrenadores. Otra estrategia que se plantea es ayudar a los jugadores a que aprendan a evaluar su propio esfuerzo y su rendimiento en el deporte, bien mediante registros de autoevaluación o respondiendo a preguntas del entrenador.

Recompensas: Hace referencia a las formas que se hacen servir para motivar y reconocer el progreso y los diferentes logros de los jugadores. Las recompensas deben estar orientadas a la propia mejora personal y el progreso individual de cada deportista, y de esta manera, todos los jugadores –incluso aquellos menos hábiles– pueden sentirse recompensados por la mejora de su ejecución deportiva. Como estrategias se plantea la necesidad de dar a todos los jugadores la oportunidad de recibir recompensas, no perder la oportunidad de recompensar el trabajo bien hecho sin recompensar excesivamente las tareas más fáciles de realizar, y promover el aprendizaje cooperativo en grupo de

manera que los deportistas sientan que forman parte del grupo y se sientan valorados por ello. Se realizan algunas sugerencias a la hora de reforzar basadas en las propuestas de Smoll y Smith (2009).

Grupo: Este aspecto hace referencia a como los jugadores trabajan juntos y se relacionan entre ellos. Se trata de intentar que los jugadores trabajen cooperando unos con los otros sin promover la competitividad ni la comparación entre ellos. Como estrategias se propone el aprendizaje en grupo, ayudar a los deportistas en sus habilidades sociales, promover la interacción dejando un tiempo antes o después de las sesiones de entrenamiento, organizando actividades *out-door* o promoviendo la aparición de líderes en el vestuario, crear grupos heterogéneos y variar la composición de los grupos, evitar crear una atmósfera en la que los jóvenes se sientan constantemente comparados con los otros y evaluados, y clarificar los roles y funciones de cada jugador en el equipo, maximizando la importancia de todos los miembros. En esta última estrategia se aconseja el reparto de roles, tanto deportivos como organizativos.

Evaluación: Se trata de incluir los diferentes patrones que pueden hacerse servir a la hora de valorar la ejecución de los deportistas. En esta área es importante que los jugadores no se sientan recriminados por sus errores sino que perciban que tienen oportunidades para mejorar y progresar como parte del aprendizaje. Entre las estrategias se anima a evaluar a los jugadores por la mejora personal de su rendimiento, ayudar a los jóvenes a evaluar su propio progreso y esfuerzo, dar a los deportistas oportunidades para mejorar su ejecución y diseñar el contenido, la frecuencia y la forma de evaluación a utilizar con los jugadores de manera que ellos se sientan satisfechos y con ganas de esforzarse en los entrenamientos.

Tiempo: hace referencia a la cantidad de tiempo que se dedica a los diferentes jugadores en función de su nivel deportivo y su ritmo de aprendizaje. Entre las estrategias, se plantea el permitir a los jugadores progresar en las habilidades del baloncesto a su propio ritmo, ajustar la actividad para aquellos que tienen dificultad y permitir un tiempo extra para aquellos jugadores a los que les cuesta más realizar un ejercicio determinado.

Al finalizar el seminario, cada entrenador junto con el psicólogo elige, cuál o cuáles de las estrategias trabajadas durante la sesión para mejorar el clima motivacional va a trabajar durante la semana y se anotan en el dossier (Anexo 6) que se les entrega al finalizar la sesión con el contenido de ésta.

Fase 2: Directrices para mejorar el estilo de comunicación del entrenador. El objetivo de esta sesión de 60 minutos de duración es centrarnos en fomentar las habilidades de comunicación de los entrenadores. Al inicio, se dedican 10 minutos para poner en común la experiencia de los entrenadores en la aplicación de las directrices conductuales propuestas en la sesión anterior y se valora de forma verbal la facilidad y utilidad de la puesta en práctica de las directrices. Después se presenta el objetivo de la sesión, estableciendo las diferencias entre un enfoque positivo y negativo de la comunicación y dejando constancia de que el seminario está basado en un enfoque positivo en el aprendizaje de habilidades deportivas como el propuesto por autores como Alonso, Boixadós y Cruz (1995), Cruz (1987, 1994), Martín y Hrycaiko (1983), Smoll y Smith (1987, 2009) y Weiss (1991). El contenido principal de la sesión conjunta consiste en ofrecer a los entrenadores unas pautas conductuales para mejorar las habilidades de comunicación a partir de cinco actuaciones del entrenador: reacciones ante los aciertos, reacciones ante los errores, mantener el orden y la disciplina, tratar las infracciones a las reglas de equipo y crear una buena atmósfera de aprendizaje. La

estructura que se sigue es: indicaciones o recomendaciones, contraindicaciones y estrategias para su puesta en práctica. Estas directrices conductuales están basadas en las presentadas en los trabajos de Smoll y Smith (2009).

Reacciones del entrenador ante los aciertos. Se recomienda recompensar de forma generosa tan rápidamente como sea posible, recompensando tanto el esfuerzo como los resultados. Se desaconseja dar por sentado el esfuerzo de los deportistas. Entre las estrategias, se muestra cómo utilizar tanto el reforzamiento negativo como el positivo, ofreciendo ejemplos de conductas a reforzar en el baloncesto. Además se señalan los beneficios del *feedback* y se enseñan herramientas para ofrecer un *feedback* objetivo, como la utilización de registros o anotaciones, la utilización de vídeo o la discusión grupal.

Reacciones del entrenador ante los errores. Se propone que, si el deportista sabe cómo corregir el error, con animarlo es suficiente y, en el caso de que no se tenga claro si sabe corregir el error, se corrija proporcionando la instrucción adecuada, pero siempre de una manera alentadora. Se persuade de no dar instrucciones técnicas para corregir o mejorar alguna acción de manera hostil o degradante, así como de no castigar a los jugadores. Entre las estrategias para realizar instrucciones correctivas, se sugiere utilizar lo que los psicólogos del deporte llamamos coloquialmente *sándwich positivo*, se trata de empezar con un cumplido, dar la instrucción correctiva orientada hacia otras acciones futuras y cerrar con ánimos. Para la corrección de errores se plantea la aplicación de un enfoque constructivo y positivo en el que se utilicen las preguntas y recordatorios, se aporte información sin enfadarse ni detener el trabajo durante más de 30 segundos, se utilicen demostraciones y que implique una exigencia progresiva en la adquisición de habilidades.

Mantener el orden y la disciplina. Se sugiere dejar muy claro desde el principio qué se espera de cada jugador, poniendo en marcha un sistema de reglas de equipo. Se desaconseja reñir continuamente a los deportistas o utilizar castigos físicos. Entre las estrategias para mantener el orden y la disciplina se propone el establecimiento de normas de equipo. Para ello se explica cómo elaborar las normas de equipo de forma participativa con los jugadores y se señalan las principales características de las normas y de las penalizaciones para que sean adecuadas.

Cómo tratar las infracciones a las reglas de equipo. Cuando las reglas no se cumplen se recomienda separar la conducta incorrecta de la persona que la ha realizado, permitir que el jugador se explique, ser agradable y consistente, evitando mostrar favoritismos y quitar algo de valor al jugador que ha infringido una regla. En este caso, se persuade a los entrenadores de que no expresen o demuestren enfado, avergonzado al jugador o tomando venganza, así como de no utilizar actividades propias del entrenamiento físico como medios para castigar a los jugadores. Como estrategias a utilizar se explica el conflicto y el proceso a seguir para la resolución del mismo.

Crear una buena atmósfera de aprendizaje y hacer que todo vaya bien. Se aconseja a los entrenadores dar instrucciones de forma positiva, clara y concisa, mostrar a sus jugadores cómo hacerlo correctamente, fomentar el esfuerzo y no exigir resultados y concentrarse en el juego del equipo. Se desaconseja dar instrucciones o motivar de forma sarcástica y degradante. Como estrategia se indica a los entrenadores cómo emitir mensajes verbales para crear una buena atmósfera de aprendizaje.

Al finalizar el seminario los entrenadores junto con el psicólogo determinan qué conductas poner en práctica de las trabajadas en el seminario y se les entrega a los entrenadores un dossier con el contenido de la sesión (Anexo 7).

Las siguientes tres fases de la etapa de intervención se realizan en una misma sesión individualizada, basada en el PAPE (Sousa et al. 2008) con cada entrenador que tiene una duración aproximada de 60 minutos. Esta sesión individual se compone de las fases: 3) retroalimentación conductual; 4) objetivos auto-elegidos y 5) *role-playing*, de la etapa de intervención.

Fase 3: Retroalimentación conductual. El objetivo principal de esta fase, es aumentar la conciencia de cada entrenador sobre sus comportamientos hacia los deportistas y las consecuencias de éstos. Para ello se presenta al entrenador los datos de sus conductas obtenidos en los registros observacionales en la fase de línea de base mediante gráficos, distinguiendo entre las conductas realizadas por los entrenadores en partidos y en entrenamientos para cada una de las tres dimensiones conductuales resultantes del análisis factorial del CBAS (Smith y Smoll, 1996): 1) Apoyo que incluye el Refuerzo y el Ánimo al Error; 2) castigo, que incluye la Punición y la Instrucción Técnica Punitiva; 3) Instrucción que incluye la Instrucción Técnica General y la Instrucción Técnica al Error. Una vez vistos los gráficos el investigador muestra al entrenador, basándose en el modelo mediacional de interacción entrenador-deportista de Smoll y Smith (1989), las conductas que realiza adecuadamente y que es conveniente mantener, reforzándolas, y, las conductas a potenciar y de qué forma ponerlas en práctica, resaltando la importancia de llevarlas a cabo y los efectos beneficiosos que producen tanto en los deportistas como en la percepción que estos tienen del entrenador. Esta fase se realiza durante los primeros 20 minutos de la sesión individual.

Fase 4: Objetivos auto-elegidos. Esta fase del PAPE, de 20 minutos de duración, tiene como objetivo que cada entrenador de manera personalizada elija, con el asesoramiento del psicólogo, sus objetivos conductuales, una vez que es consciente de su comportamiento. Para ello, se ofrece a los entrenadores unas nociones básicas en el

establecimiento de objetivos, siguiendo algunos de los principios básicos de Weinberg y Gould (2010) (es decir, que sean específicos, moderadamente difíciles pero realistas y anotados por escrito). Para cada uno de estos principios el psicólogo explica cómo ponerlos en práctica y ofrece orientaciones sobre cómo expresar los objetivos de forma eficaz. Cada entrenador junto con el investigador elige tres objetivos conductuales de las categorías del CBAS que tenía más deficitarias como comportamientos a mejorar en su estilo de comunicación con los jugadores. Los objetivos que autoeligen los entrenadores como conductas a mejorar son: Entrenador 1 (aumentar R e ITE y disminuir ITP); Entrenador 2 (aumentar R, AE y AG); Entrenador 3 (aumentar AE y AG y disminuir ITP); Entrenador 4 (aumentar AE, AG e ITE); Entrenador 5 (aumentar R, AG e ITE).

Fase 5: Role-playing. El objetivo de esta fase del PAPE, que dura aproximadamente 20 minutos, es ayudar a los entrenadores a modificar sus comportamientos. En función de los objetivos a elegidos por cada entrenador, el investigador tiene preparados comentarios anotados durante las observaciones sobre sus comportamientos. Además les anima a que auto-evalúen esas conductas según su propia percepción y les ofrece algunas indicaciones y recordatorios para facilitar el cumplimiento de objetivos. Por ejemplo, el entrenador 5 obtiene una tasa muy baja en reforzamiento y se observa que tiene problemas para que los deportistas comprendan sus instrucciones en entrenamientos. Por ello se le proponen algunas estrategias como con qué frecuencia reforzar y ejemplos de conductas a reforzar y se le da indicaciones sobre cómo dar instrucciones en los entrenamientos: al comenzar el ejercicio, durante el ejercicio y en la parte final del ejercicio con ejemplos específicos de ejercicios y actividades que realiza con sus jugadores en los entrenamientos.

La *tercera etapa* consiste en la *evaluación de la intervención*. Para ello se evalúa la conducta de los entrenadores con 20 nuevas observaciones mediante el CBAS de Smith et al. (1977), registrando 2 partidos y 2 entrenamientos de cada uno de los 5 entrenadores. De igual forma, se vuelven a administrar los mismos cuestionarios de la fase de línea de base, tanto a jugadores como a entrenadores.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados más relevantes de esta tesis siguiendo el orden planteado en los objetivos. En primer lugar se muestran los resultados descriptivos,

Resultados descriptivos

Estadísticos descriptivos

Estos resultados se presentan en el artículo 1 de la tesis y se establecen como el punto de partida para la posterior intervención con los entrenadores. En la Tablas 1 y 2 se presentan los coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach) de las escalas utilizadas, así como los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre escalas para el grupo de edad infantil -12 a 13 años- (Tabla 1) y para el grupo de edad cadete-juvenil -15 a 17 años- (Tabla 2).

Tabla 1. Descriptivos, Correlaciones y Consistencia interna de las escalas del estudio para el grupo de edad Infantil

Variables	Rango	M	DT	α	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Clima Tarea	1-5	4.39	.49	.82								
2. Clima Ego	1-5	1.84	.52	.87	-.553*							
3. Clima Compañero Tarea	1-7	5.18	1.02	.91	.210	-.075						
4. Clima Compañeros Ego	1-7	3.41	1.11	.72	-.193	.497*	-.555*					
5. Autoestima	1-4	3.13	.54	.83	.187	-.070	.285	.017				

6. Preocupación	1-4	2.51	.64	.77	-.034	.150	.107	.070	-.440*		
7. Desconcentración	1-4	1.91	.66	.79	-.310	.577**	-.249	.055	-.515*	.372	
8. Ansiedad Somática	1-4	1.87	.79	.84	-.154	.347	-.169	-.018	-.572**	.350	.829**

** $p < .01$. * $p < .05$.

Tabla 2. Descriptivos, Correlaciones y Consistencia interna de las escalas del estudio para el grupo de edad Cadete-Juvenil

Variables	Rango	M	DT	α	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Clima Tarea	1-5	4.24	.54	.82								
2. Clima Ego	1-5	2.25	.74	.87	-.790**							
3. Clima Compañ.Tarea	1-7	5.00	1.16	.91	.382	-.053						
4. Clima Compañ. Ego	1-7	3.98	.89	.72	-.316	.118	-.609**					
5. Autoestima	1-4	3.16	.33	.83	.231	.021	.419	-.367				
6. Preocupación	1-4	2.72	.84	.77	-.262	.395	-.337	.259	-.210			
7. Desconcentración	1-4	1.77	.39	.79	-.331	.503*	-.392	.055	-.192	.315		
8. Ansiedad Somática	1-4	1.87	.66	.84	-.412	.254	-.335	-.255	-.028	.014	.313	

** $p < .01$. * $p < .05$.

La puntuación media más elevada, dentro del rango de cada escala, se obtiene en la escala de clima de implicación a la tarea creado por el entrenador (rango 1-5), tanto en el grupo de edad de Infantil (M = 4.39; DT = 0.52) como en el grupo de edad de Cadete- Juvenil (M = 4. 24; DT= 0.54). Tanto en el grupo de edad Infantil como en el grupo de edad Cadete-Juvenil, las escalas que obtienen puntuaciones más bajas son el Clima Motivacional de implicación al Ego creado por el entrenador (rango 1-5): Infantil (M= 1.84; DT= 0.52) y Cadete-Juvenil (M= 2.25; DT= 0.74), la Ansiedad Somática (rango 1-4): Infantil (M = 1.87; DT = 0.79) y Cadete-Juvenil(M = 1.87; DT = 0.66) y la Desconcentración (rango 1-4): Infantil (M = 1.91; DT = 0.66) y Cadete-Juvenil (M = 1.77; DT = 0.39).

Se ha realizado una prueba T de comparación entre medias, no obteniéndose diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas entre ambos grupos de edad.

Correlaciones

Las correlaciones (Tablas 1 y 2) más significativas se dan en el grupo de edad Infantil entre la Ansiedad Somática y la Desconcentración, siendo esta correlación positiva, y en el grupo de edad Cadete-Juvenil entre el Clima Motivacional de implicación al ego y el Clima Motivacional de implicación a la tarea creado por el entrenador y entre el Clima Motivacional de implicación al ego y el Clima Motivacional de implicación a la tarea creado por los compañeros. En ambos casos la correlación es negativa.

En el grupo de edad Infantil, también encontramos correlaciones negativas entre estas variables, aunque menos significativas así como correlaciones negativas entre Autoestima y Preocupación y entre Autoestima y Desconcentración.

Resultados del Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores

Resultados de comportamiento observados y percibidos en entrenadores de baloncesto

Tal como se ha indicado en el apartado de procedimiento, los objetivos que autoeligen los entrenadores como conductas a mejorar son: Entrenador 1 (aumentar R e ITE y disminuir ITP); Entrenador 2 (aumentar R, AE y AG); Entrenador 3 (aumentar AE y AG y disminuir ITP); Entrenador 4 (aumentar AE, AG e ITE); Entrenador 5 (aumentar R+, AG e ITE).

Respecto a las conductas objetivo de los entrenadores (Tabla 3) observamos que el entrenador 1 aumenta R (0,7%) después de la intervención, no consiguiendo las mejoras propuestas en ITEe ITP. El entrenador 2 obtiene importantes mejoras en los tres

objetivos establecidos, consiguiendo aumentar después de la intervención R (14,3%), AE (6,9%) y AG (8,2%). El entrenador 3 consigue los objetivos propuestos, logrando un aumento en AE (4,6%) y AG (9%) y disminuyendo ITP (5,1%). El entrenador 4 consigue mejoras claras en dos de los objetivos, AE (4,5%) y AG (4,6%) no alcanzando la mejoría deseada en ITE. El entrenador 5 progresa en la dirección deseada en los tres objetivos que se plantea, consiguiendo aumentar la frecuencia de R (15%), AG (23,5%) e ITE (0,4%).

En cuanto a las conductas que los entrenadores no se habían fijado como objetivos (Tabla 4), el entrenador 1 obtiene mejoras en AE (3,3%) y AG (4,2%), no consiguiendo progresos en ITG y P. El entrenador 2 alcanza una mejoría en ITE (0,5%), mantiene sus niveles de P e ITP y disminuye ITG. El entrenador 3 consigue mejoría en el aumento de R (3,4%) e ITE (4,4%) y en la disminución de P (8,1%), manteniendo la frecuencia de ITG. El entrenador 4 alcanza progresos con el aumento de R (1,2%) y disminución de P (1,4%), no consiguiendo mejoras en ITG e ITP. El entrenador 5 progresa con el aumento de AE (2,4%) y la disminución de P (1,6%) e ITP (1,6%), disminuyendo la frecuencia de ITG.

Tabla 3. Porcentajes de conductas objetivo de los entrenadores, evaluados con el CBAS, en las fases pre y post intervención.

	Entrenador 1		Entrenador 2		Entrenador 3		Entrenador 4		Entrenador 5	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
R	6.2%	6.9%	7.3%	21.6%					3.9%	18.9%
AE			4.7%	11.6%	3.5%	8.1%	2.6%	7.1%		
AG			14.0%	22.2%	11.4%	20.4%	13.3%	17.9%	6.3%	29.8%
ITE	7.2%	6.8%					6.7%	6.8%	4.5%	4.9%
ITP	4.3%	4.2%			6.2%	1.1%				

Tabla 4. Porcentajes de conductas no-objetivo de los entrenadores, evaluadas con el CBAS, en las fases pre y post intervención.

	Entrenador 1		Entrenador 2		Entrenador 3		Entrenador 4		Entrenador 5	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
R					18.9%	22.3%	22.2%	23.4%		
AE	2.2%	5.5%							0.8%	3.2%
AG	19.5%	23.3%								
ITE			7.5%	8.0%	6.2%	8.6%				
ITG	36.5%	31.2%	38.8%	27.0%	19.4%	19.3%	32.2%	25.6%	22.9%	21.3%
P	4.6%	5.8%	0.2%	0.1%	10.7%	2.6%	3.4%	2.0%	1.6%	0.0%
ITP			0.0%	0.0%			0.8%	1.5%	1.6%	0.0%

Para analizar de una manera más detallada los cambios conductuales producidos en los entrenadores, en el artículo 3 (Cruz et al., 2016) se analizan como estudio de caso en dos entrenadores, distinguiendo entre las conductas en partidos y en entrenamientos (tal como se puede ver en las Tablas 5 y 6).

Tabla 5. Porcentaje del Entrenador 1 de los Comportamientos Objetivos y No objetivos observados durante Entrenamientos y Partidos en la Línea de Base y en la Evaluación

	Baseline						Evaluation						
	Pr1	Pr2	M Pr1 + Pr2	Ma1	Ma2	M Ma1 + Ma2	Pr1	Pr2	M Pr1 + Pr2	Ma1	Ma2	M Ma1 + Ma2	
EM	9.33	0	3.30	3.80	9.30	5.74	8.24	10.33	9.27	9.09	13.55	11.11	
Self-selected	EG	8	21.90	16.98	12.66	13.95	13.11	25.80	27.67	26.73	24.60	19.35	22.22
	PTIM	2.66	.51	1.41	15.82	10.46	13.93	0.72	1.11	.91	1.60	1.93	1.75
Non-selected	R	18.66	28.47	25	19.62	33.72	24.59	31.90	25.46	28.73	27.27	22.58	25.15
	TIM	14.66	18.98	17.45	0	0	0	8.60	12.91	10.73	8.56	5.81	7.31

P	9.33	3.65	5.66	26.58	11.63	21.31	.72	2.21	1.45	5.88	6.45	6.14
---	------	------	------	-------	-------	-------	-----	------	------	------	------	------

Pr = Practice; Ma = Match; EM = Mistake-contingent Encouragement; EG = General Encouragement; PTIM = Punitive Technical Instruction; R = Reinforcement; TIM = Mistake-contingent Technical Instruction; P = Punishment. The dashed line separates between self-selected and non-selected target behaviors.

Tabla 6. Porcentaje del Entrenador 2 de los Comportamientos Objetivos y No objetivos observados durante Entrenamientos y Partidos en la Línea de Base y en la Evaluación

		Baseline						Evaluation					
		Pr1	Pr2	M Pr1 + Pr2	Ma1	Ma2	M Ma1 + Ma2	Pr1	Pr2	M Pr1 + Pr2	Ma1	Ma2	M Ma1 + Ma2
	R	8.57	7.55	7.95	14.81	9.30	11.43	2.95	24.53	23.43	26.73	23.19	24.69
Self-selected	TIM	17.14	16.98	17.04	7.40	0	2.86	9.84	22.64	13.71	0	1.45	0.84
	EG	11.43	18.87	15.91	11.11	16.28	14.28	39.34	26.41	35.43	41.58	39.13	40.17
	EM	0	0	0	11.11	0	4.28	1.64	1.89	1.71	8.91	3.62	5.86
Non-selected	P	0	1.89	1.14	0	11.63	7.14	0	0	0	0	0	0
	PTIM	2.86	1.89	2.27	3.70	6.97	5.71	0	0	0	0	0	0

Pr = Practice; Ma = Match. R = Reinforcement; TIM = Mistake-contingent Technical Instruction; EG = General Encouragement; EM = Mistake-contingent Encouragement; P = Punishment; PTIM = Punitive Technical Instruction. The dashed line separates between self-selected and non-selected target behaviors

Resultados clima motivacional creado por el entrenador

Los resultados del clima motivacional (Figuras 11 y 12) muestran que los jugadores perciben que sus entrenadores crean predominantemente un clima de implicación a la tarea, tanto en la fase de línea de base como en la fase de intervención (véase Mora, Cruz y Sousa, 2013). Después de la intervención se aprecia un aumento del clima motivacional de implicación a la tarea creado por el entrenador en uno de los cinco equipos que participaron en el PAPE, aunque las diferencias no son

estadísticamente significativas equipo 5 ($F = 1,80$, $p=0,21$, $gl=10$). El clima motivacional de implicación al ego creado por el entrenador disminuye en dos de los cinco equipos, no obteniéndose diferencias significativas, equipo 3 ($F = 1,92$, $p=0,18$, $gl=20$), equipo 5 ($F = 1,77$, $p=0,21$, $gl=10$).

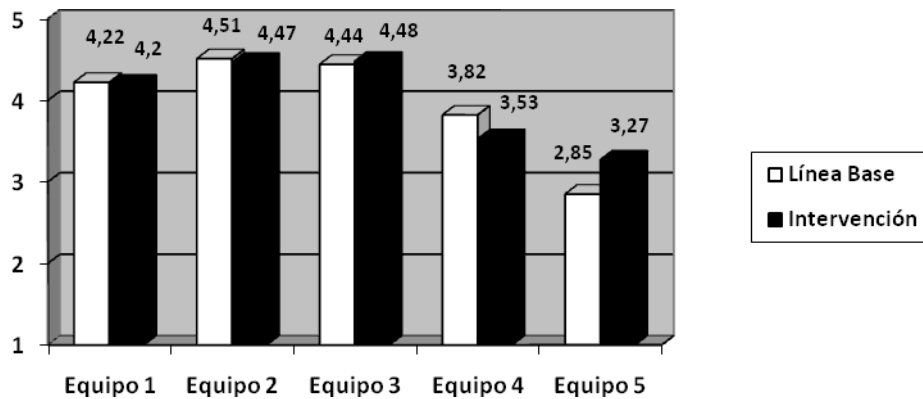


Figura 1. Resultados clima motivacional tarea creado por el entrenador antes y después de la intervención

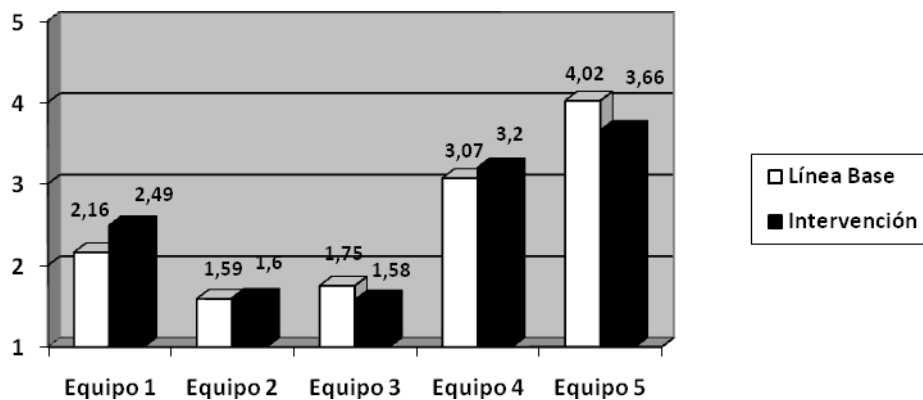


Figura 2. Resultados clima motivacional ego creado por el entrenador antes y después de la intervención

Resultados clima motivacional creado por los compañeros

Los resultados del clima motivacional creado por los compañeros (Figuras 13 y 14) muestran que los jugadores perciben un clima creado por los compañeros predominantemente orientado a la tarea, tanto en la fase de línea de base como en la fase de intervención. Como se puede observar en la Figura 13, el clima de implicación a la tarea aumenta en dos de los cinco equipos, no existiendo diferencias significativas entre la línea de base y la intervención en ninguno de ellos, equipo 3 ($F = 1,26, p=0,27, gl=21$), equipo 5 ($F = 1,35, p=0,74, gl=10$). El clima de implicación al ego (Figura 14) disminuye en uno de los cinco equipos, no presentando diferencias estadísticamente significativas, equipo 3 ($F = 0,40, p=0,53, gl=21$).

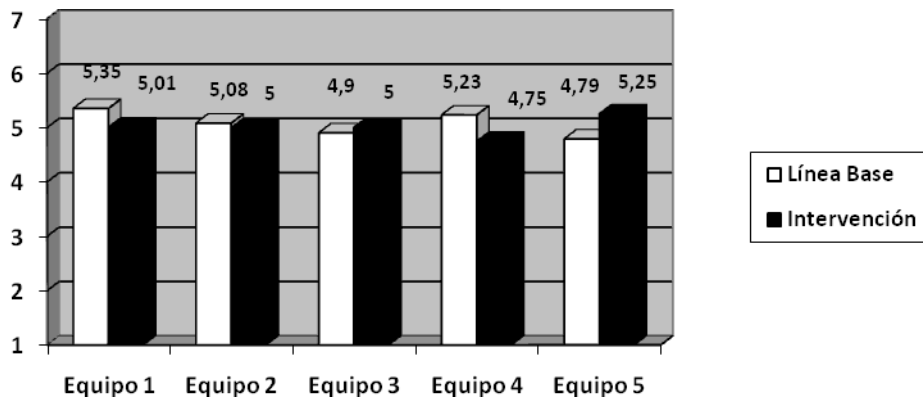


Figura 3. Resultados clima motivacional tarea creado por los compañeros antes y después de la intervención

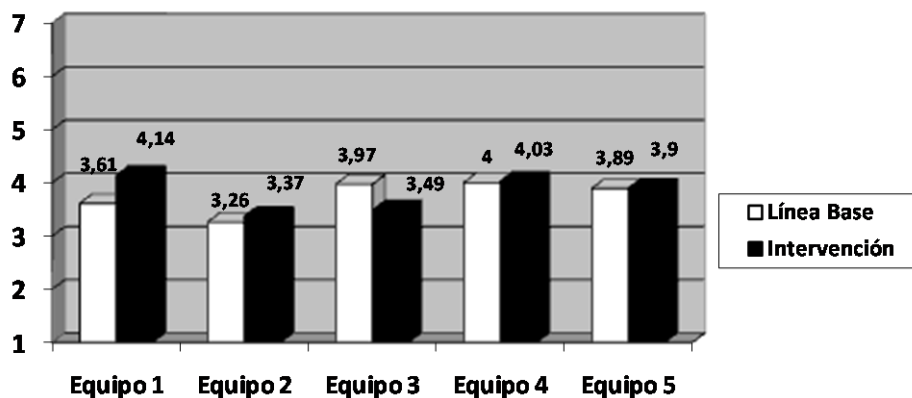


Figura 4. Resultados clima motivacional ego creado por los compañeros antes y después de la intervención

Resultados autoestima de los jugadores

Los resultados de Autoestima (Figura 15) muestran que 3 de los 5 equipos aumentan su autoestima después de la intervención, no siendo estadísticamente significativas las diferencias, equipo 3 ($F = 1,04, p=0,75, gl=20$), equipo 4 ($F = 3,79, p=0,77, gl=11$), equipo 5 ($F = 0,48, p=0,83, gl=10$).

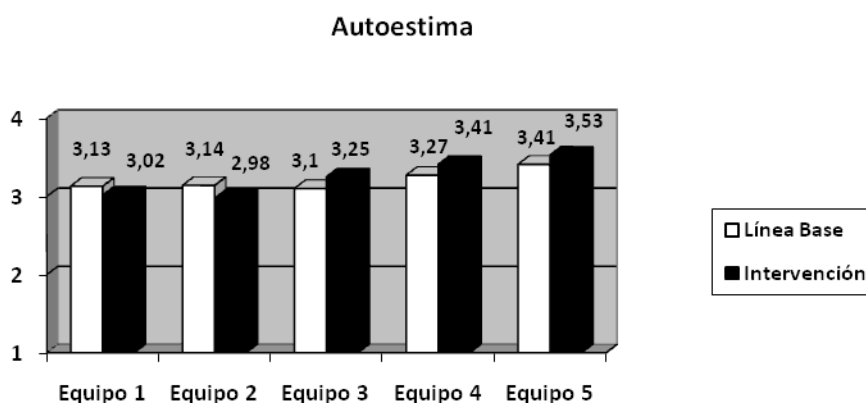


Figura 5. Resultados Autoestima antes y después de la intervención

Resultados ansiedad competitiva de los jugadores

Los resultados de ansiedad competitiva de los jugadores (Figuras 16, 17 y 18) muestran un predominio del factor preocupación en los cinco equipos. Como se puede observar en la Figura 16, los cinco equipos reducen la Desconcentración después de la intervención, equipo 1 ($F = 2,88, p=0,11, gl=15$), equipo 2 ($F = 3,85, p=0,06, gl=21$), equipo 3 de forma más tenue ($F = 8,36, p=0,009, gl=21$), equipo 4 ($F = 0,06, p=0,81, gl=11$), equipo 5 ($F = 0,14, p=0,71, gl=10$); los cinco equipos reducen la ansiedad somática después de la intervención, equipo 1 ($F = 0,16, p=0,90, gl=15$), equipo 2 ($F =$

1,51, $p=0,23$, $gl=20$), equipo 4 ($F = 0,002$, $p=0,97$, $gl=11$) y el equipo 3 ($F = 0,15$, $p=0,70$, $gl=20$) y equipo 5 ($F = 3,04$, $p=0,11$, $gl=10$) reducen de forma menos acentuada en relación a los otros 3 equipos; y cuatro de los cinco equipos reducen la preocupación después de la intervención, equipo 1 ($F = 0,76$, $p=0,39$, $gl=15$), equipo 2 ($F = 2,30$, $p=0,15$, $gl=19$), equipo 4 ($F = 1,20$, $p=0,30$, $gl=11$), equipo 5 ($F = 0,006$, $p=0,94$, $gl=10$), no existiendo diferencias significativas (Figura 18).

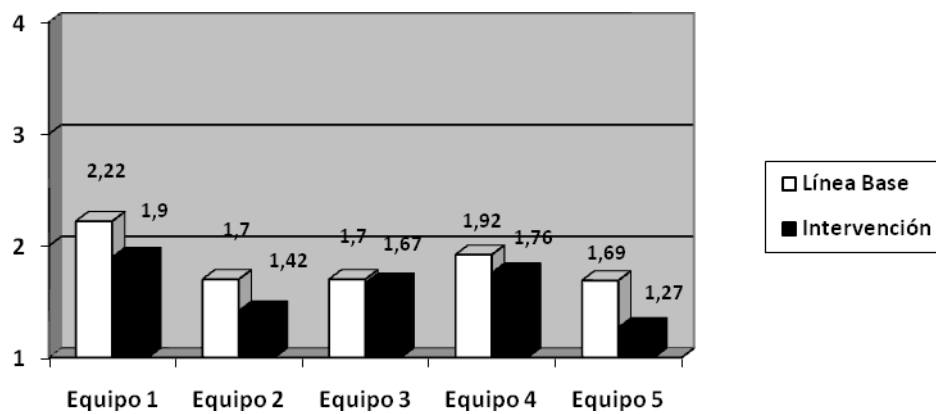


Figura 6. Resultados Desconcentración antes y después de la intervención

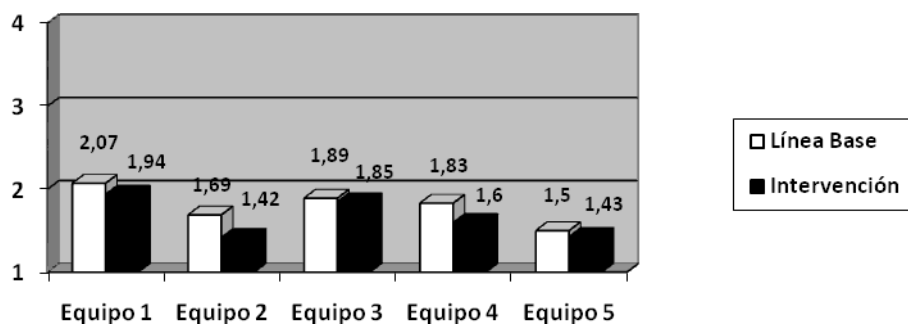


Figura 7. Resultados Ansiedad Somática antes y después de la intervención

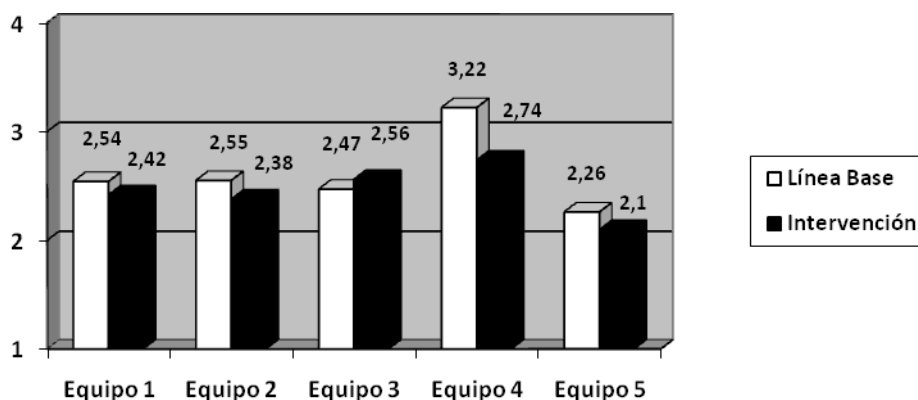


Figura 8. Resultados Preocupación antes y después de la intervención

Resultados en la percepción de jugadores de la conducta del entrenador y autopercepciones del entrenador sobre las conductas objetivo

Se analizan los resultados de las percepciones en las conductas objetivo de los cinco entrenadores y de los jugadores de sus equipos, tanto en la línea de base como en la evaluación de la intervención.

El entrenador 1 establece como objetivos aumentar R e ITE y disminuir ITP consiguiendo una leve mejoría en el aumento de R y disminución de ITP y no consiguiendo su objetivo de aumentar ITE. Estos resultados no coinciden con la percepción de sus jugadores (Figura 1), asemejándose más a la autopercepción del entrenador (Figura 2) que percibe el aumento de R y la leve disminución de ITP.

El aumento de R, AE y AG son los objetivos del entrenador 2, que consigue su cumplimiento después de la intervención. Sus jugadores perciben (Figura 3) el aumento en R, no percibiendo las mejoras en las dos conductas restantes. La percepción del entrenador (Figura 4) es coincidente con los resultados obtenidos en el aumento de AE y AG, no percibiendo las mejoras en R.

El entrenador 3 se plantea como objetivos el aumento de AE y AG y la disminución de ITP, cumpliendo con los tres objetivos después de la intervención. Los jugadores de este entrenador perciben (Figura 5) el aumento de AE y AG y mantienen las percepciones que tenían en la línea de base de la ITP, no percibiendo las mejoras que se producen en esta categoría. El propio entrenador no autopercibe estas mejoras (Figura 6).

El entrenador 4 se fija como objetivos el incremento de las conductas AE, AG e ITE, consiguiendo su aumento después de la intervención. Las percepciones de los jugadores del entrenador 4 (Figura 7) no cambiaron en el sentido de las observaciones para dos de los comportamientos objetivo (AE y AG) y sí coincidieron con las observaciones al percibir el aumento de ITE. El entrenador 4 en cambio sí percibe las mejoras en AE y AG, y no en ITE.

El entrenador 5 establece como objetivos el aumento de R, AG e ITE, cumpliendo con los tres objetivos después de la intervención conductual. Esta mejora en las tres categorías es percibida claramente por sus jugadores (Figura 9), aunque no es reconocida por el propio entrenador (Figura 10) que no autopercibe las mejoras en ninguna de las categorías.

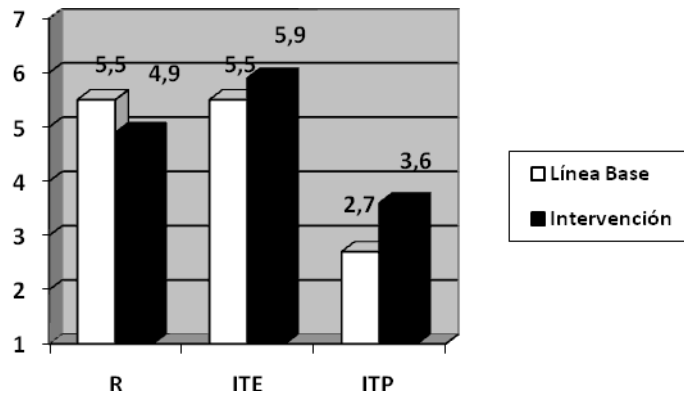


Figura 9. Percepción Jugadores conductas objetivo Entrenador 1

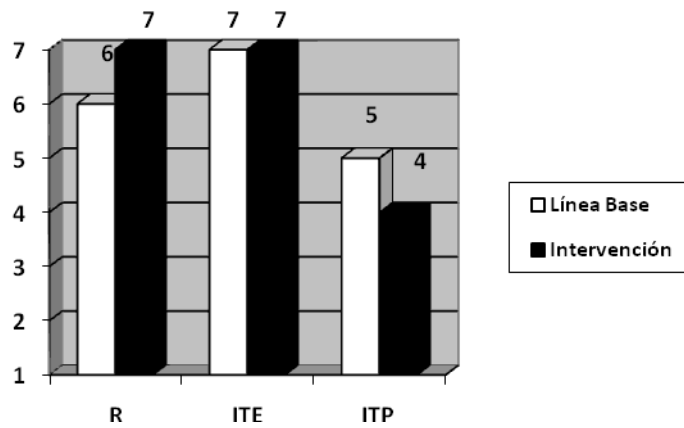


Figura 10. Autopercepción Entrenador 1 conductas objetivo

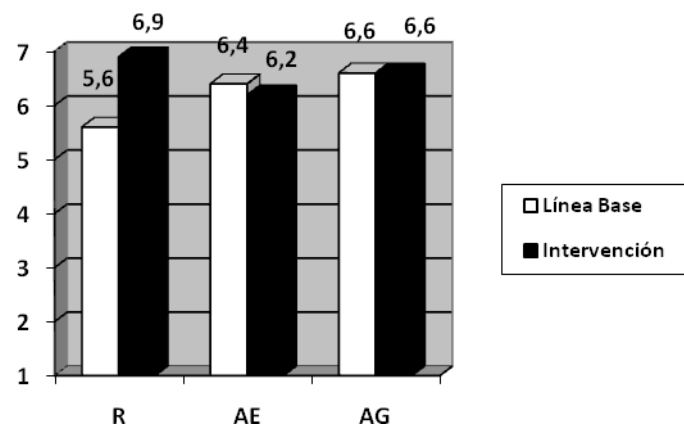


Figura 11. Percepción Jugadores conductas objetivo Entrenador 2

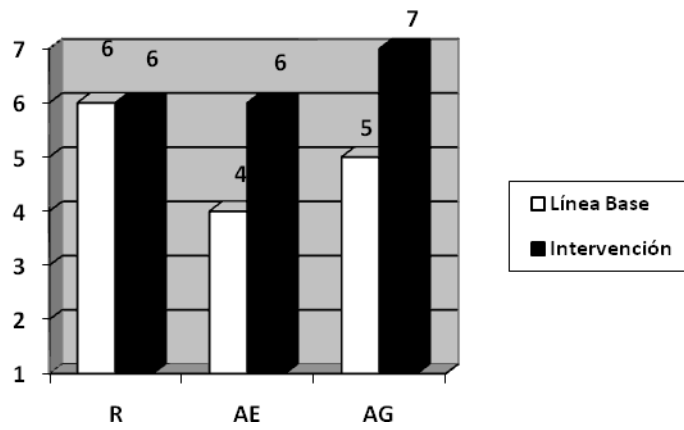


Figura 12. Autopercepción Entrenador 2 conductas objetivo

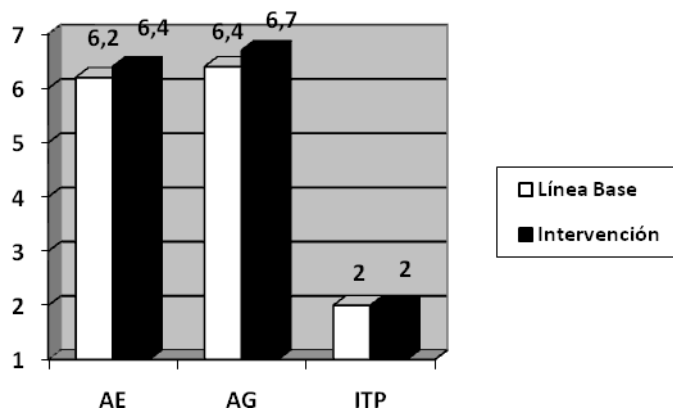


Figura 13. Percepción Jugadores conductas objetivo Entrenador 3

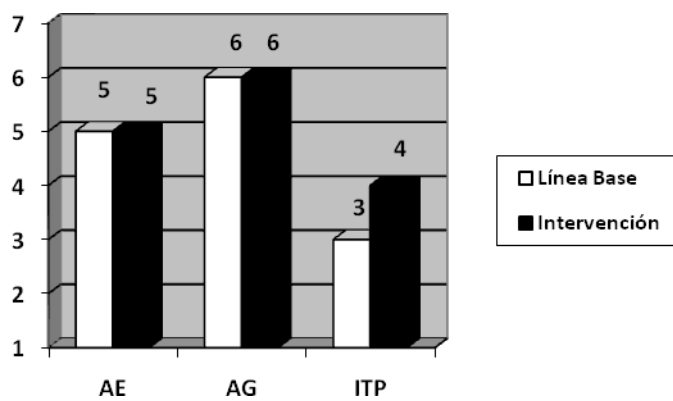


Figura 14. Autopercepción Entrenador 3 conductas objetivo

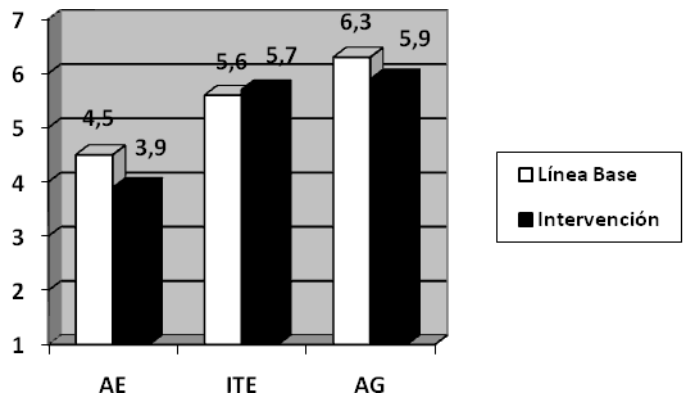


Figura 15. Percepción Jugadores conductas objetivo Entrenador 4

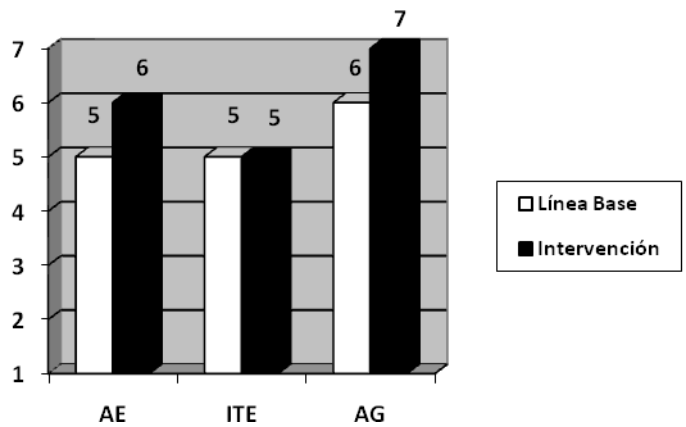


Figura 16. Autopercepción Entrenador 4 conductas objetivo

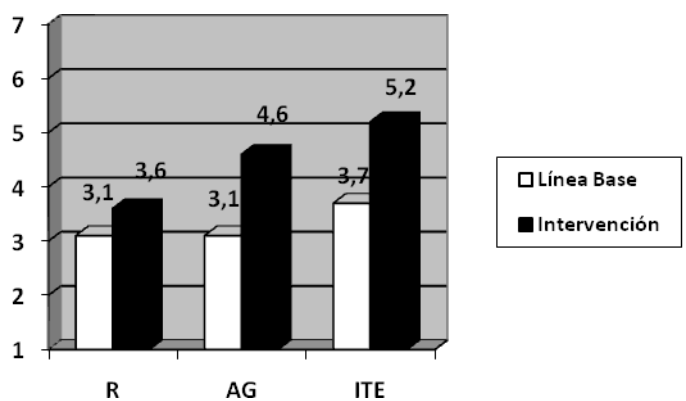


Figura 17. Percepción Jugadores conductas objetivo Entrenador 5

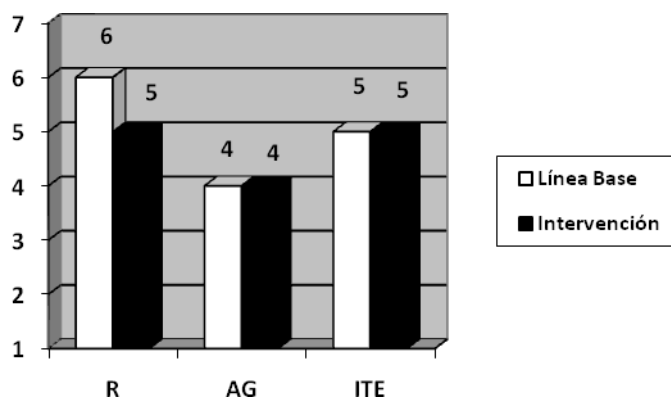


Figura 18. Autopercepción Entrenador 5 conductas objetivo

Discusión

En este apartado se discuten los principales resultados, presentados en el apartado anterior y siguiendo la misma organización temática. Asimismo, se destacan las principales aportaciones de la presente tesis así como las limitaciones que se deben tener presentes y las líneas de trabajo futuras en este ámbito de estudio.

Objetivo 1

El primer objetivo y punto de partida de esta tesis se ha dividido en tres partes: 1) describir el clima motivacional (generado por los entrenadores y los compañeros de equipo), y la autoestima y la ansiedad de jóvenes jugadores de baloncesto de un mismo club; 2) analizar la relación entre el clima motivacional, la autoestima y la ansiedad de estos jugadores; y 3) analizar si el clima motivacional creado por el entrenador y los compañeros difiere entre los jugadores jóvenes de menor edad (infantiles) y mayor edad (cadetes-juveniles). Este objetivo pretende servir de punto de partida, en cuanto a un análisis global de las diferentes variables en estudio, y sustenta la posterior intervención con los entrenadores como parte fundamental de la presente tesis doctoral.

Como se puede observar en los resultados del Trabajo 1, Mora, Sousa y Cruz (2014), los jugadores perciben un elevado clima motivacional de implicación a la tarea y un bajo clima motivacional de implicación al ego. Esto está en la línea de los presupuestos teóricos de la mayoría de estudios en psicología del deporte, que indican que los patrones de logro más adaptativos se dan cuando los deportistas perciben que los entrenadores crean un clima de implicación a la tarea (Duda y Whitehead, 1998; Ntoumanis y Biddle, 1999), relacionándose de forma positiva y significativa con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Reinboth y Duda, 2006; Standage, Duda y Ntoumanis; 2003) y proporcionando una experiencia deportiva más larga y de mayor calidad (Smith, Smoll y Cumming, 2009; Torregrosa et al. 2008).

En cuanto a las correlaciones realizadas entre las diferentes variables analizadas a través de los cuestionarios que componen este primer trabajo, podemos constatar que, tanto en el grupo de jugadores infantiles como en el grupo de jugadores juveniles, existe una relación inversa entre el clima motivacional de implicación a la tarea creado por el entrenador y el clima motivacional de implicación al ego creado por el entrenador, así como también entre el clima motivacional de implicación a la tarea creado por los compañeros y el clima motivacional de implicación al ego creado por los compañeros. Estas correlaciones son más elevadas en los jugadores del grupo de mayor edad. Asimismo, los dos grupos de edad muestran relación entre el clima motivacional de implicación al ego creado por el entrenador y la desconcentración, siendo esta relación mayor en los jugadores del grupo de menor edad. Estos resultados concuerdan con diferentes estudios correlacionales que asocian las percepciones de un clima motivacional de implicación al ego con la ansiedad competitiva (Garcia-Mas et al., 2011; Vazou et al., 2006).

En el grupo de jugadores infantiles se observa también una asociación entre el clima motivacional creado por el entrenador y el clima motivacional creado por los compañeros, en coherencia con los resultados de estudios como los de Torregrosa et al. (2011) y Vazouet al. (2006). En este grupo de jugadores más jóvenes, los resultados muestran además relaciones inversas entre la autoestima y las tres variables de la ansiedad competitiva: preocupación, desconcentración y ansiedad somática, existiendo a su vez una elevada relación entre la desconcentración y la ansiedad somática.

Si analizamos las diferencias entre los dos grupos de edad, observamos que, aunque no existen diferencias significativas entre ambos, se aprecian puntuaciones más elevadas en el grupo de menor edad en clima motivacional de implicación a la tarea y puntuaciones más bajas en clima motivacional de implicación al ego que en el grupo de mayor edad. Otros estudios (Halliburton y Weiss, 2002; Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2007) han obtenido resultados similares que muestran una mayor percepción de un clima de implicación a la tarea en los más jóvenes y una mayor percepción de un clima de implicación al ego en los deportistas de mayor edad.

Objetivo 2

Comportamientos observados y percibidos de los entrenadores

Uno de los principales objetivos de la presente tesis doctoral, y que se refleja en los Trabajos 2 y 3 (Mora et al.; 2013 y Cruz et al.; 2016) ha sido conocer si el Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores, desarrollado en entrenadores de fútbol (Sousa et al., 2006) podría ser aplicado con entrenadores de baloncesto y mejorar su estilo de comunicación. Para ello se realizó una adaptación del PAPE original en la que se realizó dos sesiones presenciales de los entrenadores más en la intervención psicológica, sustituyendo la primera parte de la intervención original, consistente en el visionado de forma individual del DVD "Cómo motivar a tus jugadores", por la

realización por parte de la psicóloga del deporte de dos seminarios grupales con los entrenadores: "Directrices para mejorar el clima motivacional del equipo" (fase 1) y "Directrices para mejorar la comunicación del entrenador" (fase 2).

Después de la intervención conductual, el entrenador 1 consigue uno de los objetivos que se había propuesto (aumentar R), los entrenadores 2, 3 y 5 logran mejoras en los tres objetivos establecidos (entrenador 2 aumentar R, AE y AG; entrenador 3 aumentar AE y AG y disminuir ITP; entrenador 5 aumentar R, AG e ITE) y el entrenador 4 alcanza dos de los objetivos propuestos después de la intervención (aumentar AE y AG). Los entrenadores también mejoran algunas de las categorías que no habían establecido a priori como objetivos: entrenador 1 (aumenta AE y AG), entrenador 2 (aumenta ITE), entrenador 3 (aumenta R e ITE y disminuye P), entrenador 4 (aumenta R y disminuye P) y entrenador 5 (aumenta AE y disminuye P e ITP). Estos resultados demuestran la eficacia del programa en la promoción de cambios conductuales en los entrenadores de baloncesto, tal y como ya ocurría en Sousa et al. (2006) con entrenadores de fútbol.

Los resultados sobre el comportamiento de los entrenadores muestran unos efectos claros en el aumento de conductas de apoyo (R, AE y AG), y disminución de conductas punitivas (P, ITP), similares a los encontrados en Sousa et al. (2008) y Soriano, Ramis, Cruz y Sousa (2014) con entrenadores de fútbol y superiores a los encontrados en estudios llevados a cabo con intervenciones en grupo (Boixadós y Cruz, 1999, Cruz, 1994; Smith, Smoll y Curtis, 1979). Con lo que podemos pensar que estos cambios conductuales pueden ser atribuidos a una mayor implicación de los entrenadores en una intervención personalizada e individualizada para conseguir los objetivos que habían auto elegido, como ya ocurrió en Sousa et al. (2008).

En lo referente a la dimensión de Instrucción, dos de los tres entrenadores que se propusieron aumentar la ITE lo consiguieron, aunque de una forma muy moderada. Estos resultados son similares a los de Sousa et al. (2006) en fútbol, donde el entrenador que se propuso aumentar la ITE lo consiguió. Sin embargo, en este estudio con entrenadores de fútbol, esta categoría disminuyó en los otros tres entrenadores que no se la habían fijado como objetivo, al contrario de lo que ocurre en nuestro estudio, en el que los tres entrenadores de baloncesto que no se habían fijado la ITE como objetivo, aumentan esta categoría después de la intervención. Este resultado puede ser debido a la importancia que se da también a las categorías no objetivo en la sesión individualizada con los entrenadores, ofreciendo también instrucciones para mejorarlas. La ITG, categoría de mayor índice de aparición en la línea de base, disminuye después de la intervención en los cinco entrenadores, aunque continúa siendo el comportamiento más exhibido por los entrenadores en esta etapa. Esta reducción del comportamiento en la fase de evaluación de la intervención, realizada al final de la temporada, puede deberse a que al inicio de temporada es cuando los equipos aprenden nuevas técnicas y tácticas que requieren de este tipo de instrucciones, mientras que al final de la temporada estas ya se encuentran más consolidadas, de forma que disminuye la necesidad de los entrenadores de dar instrucciones técnicas generales (Sousa et al., 2006).

Respecto a las percepciones de los entrenadores, observamos que los tres entrenadores que mejoran en la dimensión de Apoyo, perciben los siguientes cambios: tres de cuatro entrenadores que mejoran el ánimo general perciben la mejora y uno de los dos entrenadores que mejoran el refuerzo tiene una percepción consistente con el cambio. Respecto a la dimensión de castigo, uno de los dos entrenadores que se fija reducir la instrucción técnica punitiva como objetivo, percibe esta mejora. Estos resultados difieren de los obtenidos en estudios anteriores (Cruz, 2001; Smith, Smoll y Curtis,

1978; Sousa et al., 2008) en los que los entrenadores solamente percibían sus cambios para las categorías de castigo y refuerzo. En cuanto a las percepciones de los entrenadores para la dimensión de instrucción, éstas no son consistentes con los cambios realizados, tal y como ocurría en los estudios anteriormente mencionados.

En lo referente a las percepciones de los jugadores, los resultados no tuvieron la concordancia esperada con los resultados. Los jugadores del entrenador 1 y 2 no percibieron los cambios en ninguno de los tres comportamientos objetivo de sus entrenadores (R, ITP, ITE, AG, AE). Aunque no tenemos una explicación convincente para estos resultados, cabe destacar que se trata de los dos equipos de menor edad, categoría infantil, y que, a pesar de que no perciben los cambios tal y como se producen, sí perciben mejoras en algunas categorías de sus entrenadores en las que estas no se producen (ITE, R). Cabe destacar que los jugadores del entrenador 5 que era el entrenador que recibía más críticas por parte de sus jugadores por las pocas instrucciones que realizaba y la falta de acierto en algunas de estas, según comentaban sus jugadores, fue el único entrenador en el que sus jugadores percibieron la mejora en los tres comportamientos establecidos como objetivos (R, AG, ITE). Este equipo además de ser el de los jugadores de mayor edad del estudio, equipo sénior, era el segundo año que entrenaba con este entrenador.

Clima motivacional creado por el entrenador

Los resultados de clima motivacional a nivel descriptivo muestran que en cuatro de los cinco equipos, los jugadores perciben valores más altos de climas de implicación a la tarea que de implicación al ego, coexistiendo ambos tipos de climas en los cinco equipos. Aunque estos dos tipos de clima motivacional, clima de implicación a la tarea y clima de implicación al ego, son siempre simultáneos en el deporte, tal y como han

señalado entre otros Vazou et al. (2006), la mayoría de estudios apoyan que en un clima de implicación a la tarea es más probable que los deportistas se sientan satisfechos con el progreso personal y proporcione una experiencia deportiva más larga y de mayor calidad (Smith et al. 2009; Torregrosa et al. 2008). De hecho, la percepción de un clima motivacional de implicación a la tarea creado por el entrenador se ha relacionado con índices de un patrón de logro más adaptativo y respuestas cognitivas y emocionales más positivas entre los deportistas. Duda y Balaguer (2006) citan una serie de estudios que relacionan la percepción de un clima motivacional de implicación a la tarea por parte de los participantes en el deporte con mayor disfrute, satisfacciones y afecto positivo (Boixadós et al. 2004; Vazou, Ntoumanis y Duda, 2005), autovaloraciones de rendimiento y mejora (Balaguer, Duda, Atienza y Mayo, 2002), percepciones de que el entrenador transmite feedback positivo, instrucciones en los entrenamientos y apoyo social (Balaguer et al., 2002), competencia percibida (Boixadós et al., 2004; Reinboth, Duda y Ntoumanis, 2004), mejores relaciones con los compañeros y mayor cohesión de equipo (Ommundsen, Roberts, Lemyre y Miller, 2005) y mayores conductas de fairplay (Boixadós et al., 2004).

Aunque la intervención realizada con los entrenadores logró aumentar ligeramente el clima de implicación a la tarea en cuatro de cinco entrenadores y disminuir el clima de implicación al ego en dos de cinco entrenadores, no existen diferencias estadísticamente significativas entre la línea de base y la fase postintervención, tal como sucedió en el estudio de Alonso *et al.* (1995). Probablemente, un cambio en la percepción del clima motivacional de un equipo requiere una intervención más prolongada y una evaluación continuada a lo largo de la temporada.

Cabe destacar que los equipos con jugadores más jóvenes, equipos 1, 2 y 3, perciben un clima motivacional de implicación a la tarea más elevado que los equipos con jugadores de mayor edad, equipos 4 y 5. En este sentido, otros estudios (Halliburton y Weiss, 2002; Moreno et al., 2007) han obtenido resultados similares que muestran una mayor percepción de un clima de implicación a la tarea en los jóvenes entre los 12 y los 15 años de edad y una mayor percepción de un clima de implicación al ego en los deportistas jóvenes a partir de los 16 años de edad.

El equipo con el clima motivacional de implicación a la tarea más bajo es el equipo 5, sénior, que también es el equipo que consigue el mayor aumento en este tipo de clima después de la intervención. Asimismo, este equipo es el que posee el clima motivacional de implicación al ego más elevado, consiguiendo también la mayor disminución en este tipo de clima después de la intervención. Esto puede explicarse por la consecución de los objetivos propuestos por el entrenador 5 y la elevada concordancia en las percepciones de los jugadores sobre los cambios producidos en las categorías objetivo después de la intervención.

Clima motivacional creado por los compañeros

Los resultados obtenidos en el estudio muestran que los deportistas perciben predominantemente un clima de implicación a la tarea creado por los compañeros, aumentando después de la intervención el clima de implicación a la tarea en dos de los cinco equipos y disminuyendo el clima de implicación al ego en uno de los cinco equipos. La percepción de un predominio del clima de implicación a la tarea creado por los compañeros en el equipo tiene una influencia significativa en importantes índices motivacionales como la autoestima física, el disfrute y el compromiso con la práctica deportiva (Vazou et al., 2006), satisfaciendo la necesidad de competencia y desarrollando una motivación autodeterminada (Reinboth y Duda, 2006; Sarrazin,

Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002). De hecho, la percepción de este tipo de clima por parte de los compañeros fomentará que el joven deportista adquiera una creencia de que la habilidad se puede mejorar a través del esfuerzo, la práctica, el entrenamiento y el aprendizaje (González-Cutre et al., 2007). Esta creencia desarrollará una motivación más autodeterminada, mayor satisfacción con la práctica y deseo de seguir practicando (Wang y Biddle, 2001). En esta misma línea Torregrosa et al. (2011) señalan que la creación de este clima motivacional por los compañeros tendrá relación con la intención de los deportistas de seguir practicando un deporte y por lo tanto, con un futuro estilo de vida más activo.

Cabe señalar que los resultados entre los diferentes equipos no difieren en función de la edad de los jugadores, tanto en el clima motivacional de implicación a la tarea como en el clima motivacional de implicación al ego creado por los compañeros, presentando medias muy similares en todos los equipos.

Autoestima de los jugadores

Entrenadores y compañeros pueden influir en la autoestima de los jóvenes deportistas (Smoll et al., 1993). Cuando los deportistas se ven como menos habilidosos y perciben un clima motivacional de implicación al ego creado por el entrenador, se obtienen niveles de autoestima más bajos que cuando tienen una alta percepción de competencia y perciben un clima motivacional de implicación a la tarea creado por el entrenador (Reinboth y Duda; 2004).

La autoestima de los jugadores es elevada en los cinco equipos, aumentando ligeramente en función de la edad de los jugadores del equipo, de forma que en los equipos formados por jugadores de mayor edad, la autoestima presenta resultados más elevados. Después de la intervención, 3 de los cinco equipos aumentan su autoestima, siendo estos equipos, los equipos cadete, juvenil y sénior, aunque la diferencia entre la

línea de base y la fase de después de la intervención no es significativa. Una explicación del porqué del aumento de la autoestima en estos equipos podría ser la disminución de las conductas de castigo por parte de estos tres entrenadores y el aumento de las conductas de apoyo, ya que respuestas evaluativas positivas por medio de otras personas significativas, como pueden ser los entrenadores, han sido consideradas como factores determinantes de la autoestima elevada, tal y como ocurre en Smoll et al. (1993). Este aumento en las conductas de apoyo puede explicar también como la autoestima en los equipos 1 y 2 no se ve reducida a medida que avanza la temporada, ya que, en el caso del equipo 1, no consiguieron ninguna victoria durante la temporada y la diferencia de puntos con el rival fue considerable en todos los partidos.

Ansiedad competitiva de los jugadores

Los niveles de ansiedad de los deportistas evaluados son en general bajos, obteniendo las puntuaciones más bajas el equipo sénior, equipo 5. Una posible explicación es que en este equipo se encuentran los jugadores más experimentados y pueden haber desarrollado estrategias de afrontamiento o estar más acostumbrados a las situaciones generadoras de ansiedad competitiva, como pueden ser determinados partidos o momentos importantes de la competición. En cuanto a las tres subescalas de la ansiedad competitiva, aunque las medias en las tres subescalas son relativamente bajas, desconcentración, ansiedad somática y preocupación, la media más elevada en los cinco equipos se produce para la escala de preocupación, tal y como ocurre en Ramis, Torregrosa y Cruz (2013). Esta puntuación elevada en preocupación no tiene por qué ser negativa sino que es indicativa de responsabilidad frente a la competición. En deportes de equipo, como el caso del baloncesto, aunque hay trabajos que proponen que el hecho de competir en grupo, hace que se diluya la responsabilidad (Beniscelli y Torregrosa, 2010; Hoigaard y Ommundsen, 2007). Sin embargo, otros trabajos recalcan que el hecho

de competir en un colectivo podría hacer crecer la posibilidad de decepcionar a los compañeros si no se rinde al nivel esperado (Ramis, Torregrosa y Cruz, 2013) y aumentar los niveles de ansiedad. Por su parte, las subescalas de desconcentración y ansiedad somática, que presentan puntuaciones más bajas, sitúan sus valores en todos los equipos por debajo del valor central del rango. Una posible explicación para las bajas puntuaciones en desconcentración puede ser que durante un partido de baloncesto, por las características de este deporte colectivo y que permite dar instrucciones al entrenador, las acciones, señales o comentarios de los compañeros, así como las indicaciones e instrucciones del entrenador pueden resituar al individuo en un momento de desconcentración. En cuanto a la ansiedad somática, en el baloncesto en el que los partidos tienen una larga duración, existe un periodo de aclimatación que permite alcanzar el máximo rendimiento de una forma progresiva, no exigiendo un rendimiento máximo justo cuando empieza la competición, con lo que la ansiedad somática puede verse reducida en los jugadores. Asimismo, los tiempos en este deporte, compuesto por cuatro periodos de 10 minutos cada uno pueden ayudar a este periodo de aclimatación del que estamos hablando.

Es importante señalar que, después de la intervención, la desconcentración y la ansiedad somática disminuyen en los cinco equipos y la preocupación disminuye en cuatro de los cinco equipos, con lo cual, como podemos observar, la ansiedad competitiva no sólo no aumenta a medida que avanza la temporada sino que disminuye en los cinco equipos después de la intervención psicológica con los entrenadores. Aunque, las diferencias obtenidas no son significativas, podemos pensar que en la reducción de la ansiedad competitiva, el estilo de entrenamiento del entrenador, en el que predominen las conductas de apoyo y las instrucciones y se vean reducidas las conductas de castigo, puede tener más peso a la hora de generar ansiedad en los

jugadores que las propias características de la competición cuando esta está más avanzada y los resultados son más determinantes.

Objetivo 3

Cambios conductuales en los entrenadores y percepción de los jugadores sobre las conductas objetivas del entrenador y autopercepción del entrenador

Además del análisis de los efectos de la intervención individualizada con los 5 entrenadores, un segundo aspecto relevante del tercer objetivo de la presente tesis es el de analizar como estudio de caso los efectos de la intervención individualizada con dos entrenadores, uno de un equipo cadete y otro de un equipo sénior, sobre su estilo de comunicación para conocer si se producen cambios en las categorías conductuales auto elegidas por estos como objetivos y en las percepciones de jugadores y entrenadores.

En nuestro trabajo 3, aceptado para publicación en la Revista de Psicología del Deporte, se observa la eficacia del programa para mejorar las conductas, no solo de entrenadores de deportistas jóvenes sino también de entrenadores de equipos sénior. El entrenador del equipo senior cumple con los tres objetivos propuestos después de la intervención y esta mejora en las tres conductas es percibida por sus jugadores.

Los resultados obtenidos en este trabajo respecto a la percepción ambos entrenadores por parte de sus jugadores y la autopercepción del propio entrenador de los comportamientos objetivos muestran una concordancia moderada, tal como sucede en el trabajo de Lemonidis, et al. (2015) con jugadores profesionales de baloncesto. Se observa una concordancia moderada entre las percepciones de los jugadores y los datos registrados mediante el instrumento observacional CBAS en ambos equipos, tal y como ocurre en Soriano, Cruz y Ramis (2015) y Sousa et al. (2008).

Respecto a la percepción de los entrenadores, ninguno de los dos entrenadores percibe su mejora en las categorías de la dimensión de Apoyo. Respecto a la dimensión

de Castigo, el entrenador 1 (equipo cadete), que se fija reducir la ITP como objetivo, tampoco percibe esta mejora. Para la dimensión de Instrucción, la percepción del entrenador 2 (equipo sénior) respecto a la ITE no es consistente con los cambios conseguidos, tal y como ocurría en estudios anteriores (Cruz, 2001; Smith, Smoll y Curtis, 1978; Sousa et al., 2008).

En lo referente a las percepciones de los jugadores, estos perciben las mejoras en dos de las conductas del entrenador 1 (AE y AG) y en las tres conductas del entrenador 2. Cabe destacar que este entrenador recibía numerosas críticas por parte de sus jugadores por las pocas instrucciones que realizaba y la falta de acierto en algunas de estas. Este equipo además de ser el de los jugadores de mayor edad, equipo sénior, era el segundo año que entrenaba con este entrenador.

En los cuestionarios de percepción de los comportamientos administrados a entrenadores y jugadores se señaló una referencia temporal, de forma que en el establecimiento de la línea de base se especifica que respondan a las preguntas del cuestionario en función de sus percepciones en ese mismo momento, y se resalta que se encuentran en el inicio de la temporada, y después de la intervención se sigue el mismo sistema, subrayando que se encuentran en el final de la temporada. Con esta referencia temporal se preveía que podía aumentar la concordancia de los resultados, tal y como sugieren Smith y Smoll (2005), aunque los resultados como hemos visto no tienen la concordancia esperada. Podría ser interesante de cara a futuros estudios utilizar una referencia más concreta, como especificar el partido X o el entrenamiento X, ya que podría ayudar a facilitar el recuerdo de jugadores y entrenador y aumentar esa concordancia (Sousa et al., 2008).

Como se puede observar en el trabajo 3, después de la intervención, el entrenador del equipo sénior obtiene mejoras en el aumento de las tres categorías que se

había fijado como objetivo (R, AG e ITE), produciendo también cambios positivos en el aumento de AE y disminución de P e ITP, categorías que no había establecido como objetivos a priori. Estos resultados son alentadores a la hora de mostrar que las intervenciones basadas en el PAPE no sólo sirven para equipos infantiles y juveniles, sino que también son igualmente eficaces con entrenadores de equipos seniors, produciendo mejoras tanto en partidos como en entrenamientos.

Limitaciones y líneas futuras de trabajo

Algunas limitaciones deben ser relatadas respecto a la tesis doctoral que presentamos.

En primer lugar, hay que señalar que en estudios de caso, una de las limitaciones más evidentes es el tamaño de la muestra, que no permite inferir relaciones causales y establecer generalizaciones de los datos a un rango más amplio de entrenadores. El elevado costo de tiempo de realizar un seguimiento a lo largo de toda la temporada de cinco entrenadores, registrando sus conductas en partidos y entrenamientos y el tiempo invertido en las intervenciones individuales con cada uno de los entrenadores, puede dificultar la realización de estudios de estas características. Sin embargo, consideramos que el tamaño de la muestra, a pesar de las limitaciones, es también uno de los puntos positivos del estudio ya que permite individualizar al máximo la intervención con cada entrenador, que era el objetivo.

Es importante remarcar que para reducir esta limitación se utilizan conductas observables para medir los efectos de la intervención y se evalúa la línea de base y la intervención en varias ocasiones (dos entrenamientos y dos partidos en la línea de base y dos entrenamientos y dos partidos después de la intervención) para cada entrenador. Realizar múltiples observaciones, principalmente en la primera fase del estudio potencia

las características experimentales y permite diferenciar la variabilidad aleatoria del efecto de la intervención en los resultados, tal como señalan entre otros Barker, Mellalieu, McCarthy, Jones, y Moran (2013) y Smith (1988).

En segundo lugar, otro aspecto que imposibilita el inferir relaciones causales es el tipo de diseño pre-post, que no proporciona información sobre los cambios que se producen de forma espontánea durante toda la temporada. A pesar de esto, Barker et al., (2013) concluyen, en su revisión de la investigación de caso único en la psicología del deporte, que el diseño AB sigue siendo una herramienta importante para cuantificar la eficacia de la intervención en la práctica cuando retirar la intervención no es ni apropiado ni factible.

En tercer lugar, el hecho de que los participantes sean todos jugadores de baloncesto y varones no nos permite realizar comparaciones entre deportes y géneros. Sin embargo, en nuestro estudio se analizan diferentes edades y se observan las diferencias existentes en las variables estudiadas.

Cuarto, este trabajo evalúa los efectos de un programa de intervención que incluye clima motivacional, estilo de comunicación, y los objetivos seleccionados por los propios entrenadores. Estas intervenciones son apropiadas en la práctica pero debido a su naturaleza puede ser difícil extraer inferencias causales respecto a qué elementos son más eficaces para poner de relieve los cambios en las variables dependientes, como se ha señalado entre otros por Barker et al. (2013), Langan et al. (2013) y Sousa et al. (2008).

Quinto, nuestro estudio se llevó a cabo durante una temporada. Por lo tanto, la evaluación inicial tuvo lugar un mes después de que comenzara la temporada, cuando los jugadores ya se habían familiarizado con su entrenador, la intervención se realizó a mediados de temporada y la etapa de evaluación se llevó a cabo cerca de la final de la

temporada. El objetivo inicial era el de realizar observaciones en la siguiente temporada para analizar los efectos de la intervención en el tiempo, ya que consideramos que los datos de seguimiento hubiesen sido de gran interés. Sin embargo, el deporte tiene sus factores inherentes y dinámicos, lo que impide a veces realizar el seguimiento de las intervenciones. En el presente estudio no ha sido posible evaluar los efectos del programa en la siguiente temporada, debido a la movilidad de los entrenadores de sus equipos.

Reconociendo las limitaciones de la metodología que utilizamos, el interés de nuestro estudio se fundamenta en tres razones. Primero, la revisión de Barker et al. (2013) no encontró ningún estudio de caso único que incluyese entrenadores. En este sentido, Langan, Blake y Lonsdale (2013) después de realizar una revisión sistemática de las intervenciones a entrenadores en las que se les forma para mejorar su eficacia interpersonal cuando trabajan con deportistas, concluyen que la literatura emergente proporciona una importante fundamentación de las mejoras que el deportista experimenta a través de la formación y educación del entrenador. Segundo, estos autores destacan que no hay intervenciones que recojan información sobre el comportamiento de los entrenadores antes de la intervención, y, en este sentido, el establecimiento de una línea de base como la utilizada en nuestro trabajo subsana esta limitación. Tercero, la característica más notable de este estudio fue la personalización de las intervenciones, en las que, además de las dos sesiones para mejorar el clima motivacional del equipo y el estilo de comunicación del entrenador, se realizó una sesión individualizada con cada entrenador proporcionando retroalimentación sobre los comportamientos observados para guiarlos en la auto-elección de los objetivos de comportamiento, siguiendo la estructura de la intervención y con base en los resultados

prometedores de trabajos como los de Boixados y Cruz (1999) y Sousa et al (2006, 2008).

De cara a dar respuesta a algunas cuestiones que no han podido ser contestadas a través de los resultados que se obtienen en la tesis y para proponer soluciones a las limitaciones que encontramos en el presente trabajo, se sugieren algunas líneas de investigaciones futuras que permitirían avanzar en las cuestiones planteadas en este trabajo.

En primer lugar, la línea de intervención de auto-establecimiento de objetivos conductuales a nivel de estilo de comunicación de los entrenadores que se realiza en el PAPE en el contexto natural del deporte, ofrece una perspectiva fácilmente aplicable y transferible al contexto de la Educación Física. Por lo que consideramos muy interesante abrir una futura línea de trabajo de adaptación y aplicación del PAPE en el ámbito de la Educación Física. En el trabajo 2 se incluye el apartado de Aplicación del PAPE en el ámbito de la Educación Física, en el que se ofrecen una serie de recomendaciones para la aplicación en las distintas fases del programa. Asimismo, se destaca la posibilidad de investigar, además de los cambios que se pueden producir en el estilo de comunicación de los profesores de Educación Física y en el clima motivacional que generan en sus clases, aspectos como las consecuencias del programa en la satisfacción e interés de los alumnos por la Educación Física, la percepción de competencia, la autoestima de los alumnos, la persistencia y esfuerzo frente a las tareas y la relación con la práctica deportiva extraescolar futura, en la línea de los trabajos de Barnett et al. (1992) o Boixadós et al. (2004) en el ámbito del deporte.

En segundo lugar, consideramos que son necesarios más estudios en los que se aplique el PAPE a entrenadores de diferentes deportes y edades. De esta forma, se podría valorar la pertinencia del programa para ser aplicado en deportes individuales

(Gázquez, 2015), así como en deportes que requieran habilidades habituales o cerradas, es decir, sin oposición, y analizar si existen diferencias en los efectos producidos por el PAPE entre deportes individuales y colectivos y entre deportes de oposición y sin oposición. Asimismo, puesto que hasta la fecha el PAPE ha sido aplicado únicamente con entrenadores de equipos masculinos, pensamos que podría ser interesante aplicar el PAPE con entrenadores de deportistas femeninas para poder analizar los efectos del programa en estas y observar si existen diferencias con los efectos producidos en deportistas masculinos. Con este tipo de estudios se podrían establecer comparaciones entre deportes, géneros y habilidades requeridas en el deporte.

En tercer lugar, sería importante que en investigaciones futuras en este ámbito se pudiese investigar cuáles son los comportamientos del entrenador que influyen en variables psicológicas en los jugadores como la autoestima o la ansiedad. Ya que, el PAPE no ha llegado a influir en el presente estudio, de manera significativa, en el clima motivacional creado por entrenador y compañeros, la autoestima y la ansiedad competitiva de los jugadores, y por tanto no podemos afirmar que sea un programa que tenga una influencia directa en la mejora de estas variables. De esta forma, se podrían incluir directrices conductuales más concretas en los programas de intervención para fomentar la mejora de estas variables, consideradas de tanta importancia, no sólo para el rendimiento de los jugadores sino también para su satisfacción y continuidad con la práctica deportiva.

Conclusiones

- Los jugadores del estudio perciben un elevado clima motivacional de implicación a la tarea y un bajo clima motivacional de implicación al ego.
- Existe una relación inversa entre el clima motivacional de implicación a la tarea creado por el entrenador y el clima motivacional de implicación al ego creado

por el entrenador, así como entre el clima motivacional de implicación a la tarea creado por los compañeros y el clima motivacional de implicación al ego creado por los compañeros, tanto en jugadores jóvenes como en jugadores de mayor edad.

- Existe una relación directa entre el clima motivacional de implicación al ego creado por el entrenador y la desconcentración, siendo esta relación mayor en jugadores jóvenes.
- En jugadores jóvenes se observa una asociación entre el clima motivacional creado por el entrenador y el clima motivacional creado por los compañeros, así como una relación inversa entre autoestima y las tres variables de la ansiedad competitiva: preocupación, desconcentración y ansiedad somática.
- En jugadores jóvenes existe una puntuación más elevada en clima motivacional de implicación a la tarea y una puntuación más baja en clima motivacional de implicación al ego que en jugadores de mayor edad.
- El PAPE es un programa capaz de producir efectos positivos en los comportamientos de entrenadores de baloncesto aumentando conductas de apoyo e instrucciones y disminuyendo conductas punitivas.
- Los efectos positivos del PAPE no solo se muestran en comportamientos establecidos como objetivo por los entrenadores sino que se generalizan a comportamientos no establecidos como objetivo por estos.
- El PAPE ha producido cambios no sólo en la conducta de entrenadores de equipos infantiles y juveniles, sino también en un entrenador de un equipo sénior.
- Los cambios deseables en la conducta de los entrenadores después de la intervención se producen tanto en partidos como en entrenamientos.

- Las percepciones de los jugadores coinciden con los comportamientos observados de sus entrenadores para las categorías de refuerzo, ánimo general e instrucción técnica al error.
- Las percepciones de los entrenadores coinciden con el comportamiento observado en cuatro categorías conductuales: ánimo al error, ánimo general, refuerzo y castigo.

REFERENCIAS

- Abrahamsen, F.E., Roberts, G.C., y Pensgaard, A.M. (2008). Achievement goals and gender effects on multidimensional anxiety in national elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 449-464.
- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32 (3), 189-199.
- Alonso, C., Boixadós, M. y Cruz, J. (1995). Asesoramiento a entrenadores de baloncesto: efectos en la motivación deportiva de los jugadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 7-8, 135-146.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Andree, C. y Whitehead, J. (1996). The interactive effect of perceived ability and dispositional or situational achievement goals on persistence in young athletes. Paper presented at the *Annual Meeting of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity*, Asilomar, CA:
- Anshel, M.H. (1995). Anxiety. En T. Morris y J. Summers (Eds.): *Sport Psychology: Theory, applications and issues* (pp. 29-62). Brisbane, CA: John Wiley & Sons.
- Baker, J.R., Coté, J. y Hawes, R. (2000). The relationship between coaching behaviours and sport anxiety in athletes. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 3 (2), 110-119.
- Barker, J. B., Mellalieu, S. D., McCarthy, P. J., Jones, M. V., & Moran, A. (2013). Special issue editorial: Single-case research methods in sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25 (1), 1-3.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17 (1), 123-139.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., y Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 293-308.

- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. L., y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte, 11*, 41-57.
- Barnett, N. P., Smoll, F. L., y Smith, R. E. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist, 6*, 111-127.
- Beniscelli, V. y Torregrosa, M. (2010). Componentes del esfuerzo percibido en fútbol de iniciación. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 10*, 7-21.
- Black, S. J., y Weiss, M. R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14*, 309-325.
- Boixadós, M., y Cruz, J. (1999). Intervención conductual en entrenadores de futbolistas alevines. En F. Guillén (Ed.) *La Psicología del Deporte en España al final del milenio* (pp. 423-431). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Boixadós, M., Cruz J., Torregrosa, M., Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology, 16* (4), 301-317.
- Boyd, K.R. y Hrycaiko, D.W. (1997). The effect of a physical activity intervention package on the self-esteem of preadolescent and adolescent females. *Adolescence, 32*(127), 693-709.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema, 16*, 1, 104 – 109.
- Cervelló, E.; Jiménez, R.; Del Villar, F.; Ramos, L., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills, 99*, 271-283.
- Chaumont, N.R., y Duda, J.L. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose? The effect of competitive level and situation on coaching behaviours. *Journal of Sport Behaviour, 11*, 41-57.

- Cicchetti, D., Rogosch, F.A., Toth, S.L. y Spagnola, M. (1997). Affect, cognition and emergence of self-knowledge in the toddler offspring of depressed mothers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, 338-362.
- Conroy, D. y Metzler, D. E. (2004). Patterns of self-talk associated with different forms of competitive anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 69-89.
- Conroy, D., y Coatsworth, J. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 671-684.
- Craft, L. L., Magyar, T. M., Becker, B. J. y Feltz, D. L. (2003). The relationship between the Competitive State Anxiety Inventory-2 and sport performance: a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 44-65.
- Cruz, J. (1994). El asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación. *Apunts. Educació Física i Esports*, 35, 5-14.
- Cruz, J. (2001). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp. 147-176). Madrid: Síntesis.
- Cruz, J. (2004). ¿Es educativo el deporte para jóvenes en edad escolar? En J. Carratalá (Ed.) *Las ciencias de la actividad física y el marco de convergencia europea* (pp. 69-90). Valencia: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Cruz, J., Boixados, M., Torregrosa, M., Mimbbrero, J. (2003) ¿Existe un deporte educativo? Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 111-134.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., Ruíz, A., Arbona, P., Molons, Z., Call, J., Berbel, G. y Capdevila, L. (1991). Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del Deporte*, 19, 81-99.
- Cruz, J., Bou, A., Ferrández, J. M., Martín, M., Monràs, J., Monfort, N. y Ruiz, A. (1987). Avaluació conductual de les interaccions entre entrenadors i jugadors de bàsquet escolar. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 24, 89-98.
- Cruz, J. , Mora, A., Sousa, C. y Alcaraz, S. (2016). Effects of an individualized program oncoaches observed and perceived behavior . *Revista de Psicología del Deporte*, 25 (1)

- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, A. y Viladrich, C. (2011). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 179-195.
- De Bruin, A. P., Bekker, F. C. y Oudejans, R. R. D. (2009). Achievement goal theory and disordered eating: Relationships of disordered eating with goal orientations and motivational climate in female gymnasts and dancers. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 72-79.
- Duda, J. L., y Balaguer, I. (1999). Toward an integration of models of leadership with a contemporary theory of motivation. En R. Lidor, y M. Bar-Eli (Eds.), *Sport Psychology: Linking theory and practice* (pp. 213-230). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Duda, J. L., y Balaguer, I. (2006). Coach-created motivational climate. En S. Jowett y D. Lavallee (Eds.). *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Duda, J.L., Balaguer, I., Moreno, Y., y Crespo, M. (2001). The relationship of the motivational climate and goal orientations to burnout among junior elite tennis players. En 16th *Annual Conference of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*.
- Duda, J. L. y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J. L. Duda (Ed.). *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology Inc.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Escartí, A.; Roberts, G. C.; Cervelló, E. M. y Guzmán, J. (1999). Adolescent goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 23-40.
- García-Mas, A., Palou, P., Smith, R.E., Ponseti, P., Almeida, P., Lameiras, J., Jiménez, R. y Leiva, A. (2011). Ansiedad competitiva y clima motivacional en jóvenes futbolistas de competición, en relación con las habilidades y el rendimiento percibido por sus entrenadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 197-207.

- Gázquez, I. (2015). *Intervenció psicològica sobre l'estil interactiu dels entrenadors de vela infantil-classe optimist*. Tesis doctoral. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona.
- González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., Conte, L., y Moreno, J.A. (2007). Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. En J. Castellano y O. Usabiaga (Eds.): *Investigación en la actividad física y el deporte II* (pp. 407-417). Vitoria: Universidad del País Vasco.
- González-Pineda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocas, C., González, P., Bernardo, A., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S y Sales, P. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema 14*, 853-860.
- Guterman, N.B., Hahm, H.C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health, 30*, 336-345.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., y López, E. (2011). Clima motivacional en educación física: Concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(2), 321-335.
- Halliburton, A. L., y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*, 396-419.
- Høigaard, R. y Ommundsen, Y. (2007). Perceived social loafing and anticipated effort reduction among young football (soccer) players: An achievement goal perspective. *Psychological Reports, 100*, 857-875.
- Horn, T. S. y Weiss, M. R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgments in the physical domain. *Pediatric Exercise Science, 3*, 310-326.
- Jones, M. V., Lane, A. M., Bray, S. R., Uphill, M., y Catlin, J. (2005). Development of the Sport Emotions Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27*, 407-431.
- Kavussanu, M., Roberts, G. C., y Ntoumanis, N. (2002). Contextual influences on moral functioning of college basketball players. *The Sport Psychologist, 16*, 347-367.

- Kowalski, K., Crocker, P., Hoar, S. y Niefer, C. (2005). Adolescents control beliefs with stress in sport. *Journal of Sport Psychology*, 36, 257-272.
- Langan E, Blake C, Lonsdale C (2013). Systematic review of the effectiveness of interpersonal coach education interventions on athlete outcome'. *Psychology of Sport and Exercise*, 14 (1):37-49.
- Lemonidis, N., Tzioumakis, Y., Karipidis, A., Michalopoulou, M., Gourgoulis, V. y Zourbanos, N. (2015). Coaching behavior in professional basketball: discrepancies between players' and coaches' perceptions. *Athletic Insight*, 6 (1), 65-80.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., y Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 1, 209-222.
- Martens, R. (1977). *Sport competition anxiety test*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martin, G. y Hrycaiko, D. (1983). Effective behavioral coaching: what's it all about? *Journal of Sport Psychology*, 5, 8-20. Traducción en J. Cruz y J. Riera (eds.). *Psicología del deporte: aplicaciones y perspectivas*. (pp. 100-117). Barcelona: Martínez Roca.
- Mora, A., Cruz, J. y Sousa, C. (2013). Como mejorar el clima motivacional y los estilos de comunicación en el ámbito de la Educación Física y el deporte. *Infancia y aprendizaje*, 36, 91-103.
- Mora, A., Sousa, C. y Cruz, J. (2014). El clima motivacional, la autoestima y la ansiedad en jugadores jóvenes de un club de baloncesto. *Apunts Educació Física i Esports*, 117, 21-27.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.
- Moreno, J. A., Conte, L., Martínez, C., Alonso, N., González-Cutre, D., y Cervelló, E. (2011). Propiedades psicométricas del Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ) con una muestra de deportistas españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 101-118.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Newton, M. L. y Duda, J. L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and Predictive Utility. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 5-56.

- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S.J.H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N. y Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 432-455
- Ommundsen, Y. (2001). Students' implicit theories of ability in physical education classes: The influence of the motivational aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 4, 139-158.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., y Miller, B. W. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: Associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sport Sciences*, 23(9), 977-989.
- Palou, P., Ponseti, F. X., Cruz, J., Vidal, J., Cantallops, J., Borrás, P., y Garcia-Mas, A. (2013). Acceptance of Gamesmanship and Cheating in Young Competitive Athletes in relation to the Perceived Motivational Climate of Parents and Coaches. *Perceptual and Motor Skills*, 117(1), 1-14.
- Papaioannou, A. y Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate, and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Ramis, Y., Torregrosa, M. y Cruz, J. (2013). Revisitando a Simon & Martens: La Ansiedad Competitiva en deportes de iniciación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 77-83.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C. y Cruz, J. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Ansiedad Competitiva SAS- 2 para deportistas de iniciación. *Psicothema*, 22, 4, 1005-1009.
- Reinboth, M. y Duda, J. L. (2004). Motivational climate, perceived ability, and athletes' psychological and physical well-being. *The Sport Psychologist*, 18, 237-251.
- Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: a longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.

- Reinboth, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28 (3), 297-313.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Santos-Rosa, F.J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas*. Tesis Doctoral sin publicar: Universidad de Extremadura.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Scanlan, T. K., Babkes, M. L., y Scanlan, L. A. (2005). Participation in sport: A developmental glimpse at emotion. En J. L. Mahoney, R. W. Larson & J. S. Eccles (Eds.). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school, and community programs*. (pp. 275-309). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smith, A. L. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: A road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 25-39
- Smith, R. E. (1988). The logic and design of case study research. *The Sport Psychologist*, 2, 1-12.
- Smith, R.E., y Smoll, F.L. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. *Developmental Psychology*, 26, 987-993.
- Smith, R. E., y Smoll, F. L. (1996). The coach as a focus of research and intervention in youth sports. En F. L. Smoll y R.E. Smith (Eds.). *Children and youth in sport: A Biopsychosocial Perspective* (pp. 125-141). Dubuque, IA: Brown and Benchmark.
- Smith, R. E., y Smoll, F. L. (2005). Assessing psychosocial outcomes in coach training programs. In D. Hackfort, J. L. Duda & R. Lidor (Eds.). *Handbook of research in applied sport and exercise psychology: International perspectives* (pp.293-316). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- Smith, R.E., Smoll, F.L., y Cumming, S.P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 39-59.
- Smith, R., Smoll, F. y Cumming, S. (2009). Motivational climate and changes in young athletes' achievement goal orientations. *Motivation and Emotion*, 33 (2), 173-183.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., y Curtis, B. (1978). Coaching behaviors in Little League Baseball. In F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports* (pp. 173-201). Washington, DC: Hemisphere.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training. A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., Cumming, S. P. y Grossbard, J. R. (2006). Measurement of multidimensional sport performance anxiety in children and adults: The sport anxiety scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 479-501.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Wiechman, S. (1998). Measurement of trait anxiety in sport. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Smoll, F. L. y Smith, R. E. (1987). *Sport psychology for youth coaches*. Washington: National Federation for Catholic Youth Ministry.
- Smoll, F.L. y Smith. R.E. (1989). Leadership behaviors in sport: a theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1552-1551.
- Smoll, F. L., y Smith, R. E. (1993). Educating youth sport coaches: An applied sport psychology perspective. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (2nd ed., pp. 36-57). Mountain View, CA: Mayfield.
- Smoll, F. L. y Smith, R. E. (2006). Enhancing coach-athlete relationships: Cognitive-behavioral principles and procedures. En J. Dosil (Ed.), *The Sport Psychologist's Handbook* (pp. 19-37). Londres: John Wiley & Sons.
- Smoll, F.L. y Smith. R.E. (2009). *Claves para ser un entrenador excelente*. Barcelona: Inde.

- Smoll, F. L., Smith, R. E., Barnett, N. P., y Everett, J. J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of Applied Psychology*, 78,602-610.
- Smoll, F. L., Smith, R. E. y Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on changes in young athletes' achievement goal orientations. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1, 23-46
- Sonstroem, R. J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and sport reviews*, 12, 123-155.
- Soriano, G., Cruz, J. y Ramis, Y. (2015). Players' perceptions of coaches' behaviors. Poster presentado al XIV *European Congress of Sport Psychology*. Berna, 14-19 de Julio.
- Soriano, G., Ramis, Y., Cruz, J. y Sousa, C. (2014). Un programa de intervención individualizado con entrenadores de fútbol. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 3, 99-106.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D. y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado (PAPE) a entrenadores de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 263-278.
- Sousa, C., Smith, R. E. y Cruz, J. (2008). An individualized behavioral goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2, 258-277.
- Standage, M.; Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21, 631-647.
- Theodosiou, A.; Mantis, K., y Papaioannou, A. (2008). Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes. Age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate. *Educational Research and Review*, 3(12), 353-364.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F. y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20 (2), 254-259
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y

- compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 243-255.
- Vazou, S., Ntoumanis, N. y Duda, J. L. (2005). Peer motivational climate in youth sport: a qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 497-516.
- Vazou, S., Ntoumanis, N. y Duda, J. L. (2006). Predicting young athlete's motivational indices as a function of their perceptions of the coach and peers created motivational climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233.
- Walling, M. D., Duda, J. L. y Chi, L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Wang, C.K.J. y Biddle, S.J.H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23: 1-22.
- Weinberg, S. y Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico* (4ª Edición). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Weiss, M. R. (1991). Psychological skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist*, 5, 335-354.
- Weiss, M. R. y Duncan, S. C. (1992). The relationship between physical competence and peer acceptance in the context of children's sport participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 177-191.
- Weiss, M. R., y Smith, A.L. (2002). Friendship quality in youth sport: Relationship to age, gender, and motivation variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 420-437.
- Ying, S., y Fang-Biao, T. (2005). Correlations of school life satisfaction, self-esteem and coping style in middle school students. *Chinese Mental Health*, 19(11), 741-744.
- Yoo, J. (2003). Motivational climate and perceived competence in anxiety and tennis performance. *Perceptual and Motor Skills*, 96, 403-413.

ANEXO I. ARTÍCULO 1

Mora, A., Sousa, C. y Cruz, J. (2014). El clima motivacional, la autoestima y la ansiedad en jugadores jóvenes de un club de baloncesto. *Apunts Educació Física i Esports*, 117, 21-27.

El clima motivacional, la autoestima y la ansiedad en jugadores jóvenes de un club de baloncesto

The Motivational Climate, Self-Esteem and Anxiety in Young Players in a Basketball Club

ÀNGELA MORA
CATARINA SOUSA
JAUME CRUZ

Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport (GEPE),
Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Correspondencia con autor

Jaume Cruz
jaume.cruz@uab.cat

Resumen

En este estudio se describe el clima motivacional (generado por los entrenadores y los compañeros de equipo) de un mismo club de baloncesto, y se analiza la relación existente entre dicho clima motivacional y variables psicológicas de los jugadores como la autoestima y la ansiedad. En el estudio participaron 40 jugadores de dos grupos de edad: infantil (12-13 años) y cadete-juvenil (14-18 años). Los resultados muestran que los jugadores de las dos franjas de edad perciben un elevado clima motivacional de implicación a la tarea creado por sus entrenadores y compañeros y un bajo clima motivacional de implicación al ego creado por estos. Además, ambos grupos presentan un nivel de ansiedad somática y desconcentración bajo y un nivel más elevado de preocupación. El nivel de autoestima es alto en ambos grupos. Este trabajo preliminar se realizó para orientar futuros estudios en los que el principal objetivo se centra en llevar a cabo intervenciones psicológicas individualizadas a entrenadores para mejorar la satisfacción con la práctica deportiva de sus jugadores.

Palabras clave: clima motivacional, autoestima, ansiedad, entrenadores, compañeros, baloncesto

Abstract

The Motivational Climate, Self-Esteem and Anxiety in Young Players in a Basketball Club

This study describes the motivational climate (generated by coaches and teammates) in a basketball club and examines the relationship between this motivational climate and the psychological variables of the players such as self-esteem and anxiety. The study involved 40 players in two age groups: children (12-13 years) and teenagers (14-18 years). The results show that the players in the two age groups perceive a high motivational climate of involvement in the task created by their coaches and teammates and a low motivational climate of involvement in the ego created by them. Furthermore, both groups showed a low level of somatic anxiety and lack of concentration and a higher level of concern. The level of self-esteem is high in both groups. This preliminary study was carried out to guide future research in which the primary focus will be on conducting individualised psychological interventions with coaches to improve the satisfaction with doing sport of their players.

Keywords: motivational climate, self-esteem, anxiety, coaches, teammates, basketball

Introducción

La iniciación deportiva coincide con periodos como la infancia y adolescencia, en los que los jóvenes son especialmente receptivos a influencias externas, principalmente, las que provienen del entrenador y compañeros, convirtiéndose estas figuras en un pilar fundamental en la explicación del comportamiento, emociones y cogniciones del joven deportista

en su práctica deportiva (Halliburton & Weiss, 2002). La calidad de la experiencia deportiva en estos periodos vitales es esencial en la adquisición de un estilo de vida activo, de hábitos saludables y de competencias de vida (Marques, Sousa, & Cruz, 2013) que se puedan consolidar en la edad adulta, así como para la formación de las características personales del joven deportista.

Este trabajo se realizó gracias a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. DEP2010-15561).

La figura del entrenador y los compañeros es clave para promover un entorno deportivo equilibrado y satisfactorio en el que prime la diversión. Factores estos que aumentan la probabilidad de permanencia de los jóvenes en el deporte. En este sentido, la percepción de los jóvenes deportistas de un clima motivacional de implicación a la tarea, creado tanto por entrenadores como por sus compañeros en el deporte, será de gran importancia a la hora de proporcionar una continuidad de la experiencia deportiva y que, además, aporte mayores beneficios a nivel psicológico, social y emocional a los deportistas (Cruz, Boixadós, Valiente, & Torregrosa, 2001).

El clima motivacional

En el marco teórico de la motivación de logro, el clima motivacional fue definido por Ames (1995) como un conjunto de señales implícitas y explícitas que los jugadores perciben de su entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso. Dicho clima motivacional vendrá definido por los diferentes agentes significativos del entorno, como por ejemplo entrenadores, padres, compañeros.

Clima motivacional creado por el entrenador

Numerosos estudios han corroborado que la figura del entrenador es la que ejerce una mayor influencia en aspectos psicológicos determinantes para la calidad de la experiencia deportiva de los jóvenes, como el interés por la práctica deportiva, la orientación motivacional de los deportistas, la habilidad percibida, la ansiedad, el compromiso y la diversión (Boixadós, Cruz, Torregrosa, & Valiente, 2004; Cervelló, Escartí, & Guzmán, 2007; Smith, Smoll, & Cumming, 2009; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, & Cruz, 2008).

De hecho, cuando el entrenador crea un clima de implicación a la tarea –esto es, cuando el entrenador valora y fomenta el esfuerzo y la mejora individual, la cooperación y considera que los errores forman parte del aprendizaje– potencia el bienestar psicológico de los jugadores generando una menor ansiedad, mayor confianza y mayor autoestima, favoreciendo además el rendimiento de los deportistas (Balaguer, Castillo, Duda, & García-Merita, 2011; Balaguer, Duda, Atienza, & Mayo, 2002). Por otra parte, cuando el entrenador crea un cli-

ma motivacional de implicación al ego –es decir, valora únicamente el resultado, castiga los errores y promueve la comparación social y la rivalidad en el equipo– genera menor bienestar psicológico, mayor ansiedad y menor satisfacción con el ambiente deportivo (Balaguer, Duda, & Crespo, 1999).

Clima motivacional creado por los compañeros

El contexto social de los jóvenes que practican deporte se ve influido tanto por los adultos significativos (principalmente entrenadores) como por los compañeros de los equipos deportivos. Con el paso de la infancia a la adolescencia, el grupo de compañeros aumenta su poder de influencia por encima de los padres o el entrenador, que ejercen su principal influencia en la etapa infantil (Horn & Weiss, 1991). Sin embargo, la investigación se ha centrado en la influencia ejercida por los adultos, descuidando al grupo de compañeros. Debido a la influencia que estos últimos ejercen en el deporte juvenil y la importancia de conocer su efecto sobre la motivación, estudios más recientes, tanto a nivel internacional (Smith, 2003; Vazou, Ntoumanis, & Duda, 2006) como nacional (Moreno et al., 2011; Torregrosa et al., 2011) han abordado la influencia de los compañeros en la práctica deportiva de los jóvenes. En estos estudios se afirma que los compañeros de un equipo son fundamentales para una adecuada y satisfactoria práctica deportiva, destacando que los compañeros pueden predecir los logros motivacionales de una forma relativamente independiente de la influencia del entrenador o la de los padres.

La percepción de un clima motivacional de implicación a la tarea por parte del grupo de compañeros fomentará que el joven deportista adquiera una creencia de que la habilidad se puede mejorar a través del esfuerzo, la práctica, el entrenamiento y el aprendizaje. Esta creencia desarrollará una motivación más intrínseca, y mayor satisfacción con la práctica. En esta misma línea Torregrosa et al. (2011) señalan que la creación de este clima motivacional por los compañeros tendrá relación con la intención de los deportistas de seguir practicando un deporte y por lo tanto, con un futuro estilo de vida más activo.

La autoestima

La autoestima ha sido ampliamente investigada desde la década de los 80 por su influencia en el bienestar

general de la persona (DeNeve & Cooper, 1998). Autores como Smith y Smoll (1990) destacan sus efectos sobre aspectos importantes de la vida tales como la adaptación a situaciones nuevas, nivel de ansiedad y aceptación de otros. Entrenadores y compañeros pueden influir en la autoestima de los jóvenes deportistas (Smoll, Smith, Barnett, & Everett, 1993). Cuando los deportistas se ven como menos habilidosos y perciben un clima motivacional de implicación al ego creado por el entrenador, se obtienen niveles de autoestima más bajos que cuando tienen una alta percepción de competencia y perciben un clima motivacional de implicación a la tarea creado por el entrenador (Reinboth & Duda, 2004).

La ansiedad

La ansiedad competitiva es uno de los aspectos del deporte que más preocupa a deportistas, entrenadores y padres por su repercusión en el rendimiento deportivo. Diversos estudios apoyan la existencia de una relación negativa entre una elevada ansiedad competitiva y el rendimiento deportivo (Ramis, Torregrosa, Viladrich, & Cruz, 2010). En baloncesto, los resultados de un estudio realizado por Abenza, Alarcón, Leite, Ureña y Piñar (2009) con un equipo sénior muestran que la ansiedad precompetitiva afecta negativamente al rendimiento de los jugadores, aumentando el número de balones perdidos y disminuyendo la eficacia en los tiros de dos puntos. Diversas investigaciones muestran que la ansiedad está igualmente relacionada con efectos negativos sobre la autoestima, la orientación y el clima motivacional (ej. Smith, Smoll, Cumming, & Grossbard, 2006).

Considerando la relación del entrenador y de los compañeros en aspectos individuales del deportista, los principales objetivos del presente estudio son:

- a) describir el clima motivacional (generado por los entrenadores y los compañeros de equipo), y la autoestima y la ansiedad de jóvenes jugadores de baloncesto de un mismo club.
- b) analizar la relación entre el clima motivacional, la autoestima y la ansiedad, en el grupo de jugadores infantiles y en el grupo de cadetes y juveniles.
- c) analizar si el clima motivacional creado por el entrenador y los compañeros es diferente en los dos grupos de edad.

Método

Participantes

En el estudio participaron un total de 40 jugadores de baloncesto que conforman la plantilla de jugadores jóvenes de un club deportivo de un municipio de Alicante. Estos jugadores los agrupamos, para facilitar el análisis de resultados, en dos grupos: infantil, de 12 a 13 años ($n = 22$), con una media de edad de 12,90 años ($DT = 0,77$), y cadete-juvenil, de 14 a 18 años ($n = 18$), con una media de edad de 15,84 años ($DT = 1,20$). Los jugadores del grupo de edad infantil tienen una experiencia de entre una y tres temporadas jugando al baloncesto, realizan dos horas de entrenamiento semanal y participan en la liga regional de baloncesto que tiene lugar los fines de semana. Estos jugadores provienen de dos equipos, el infantil A ($n = 13$) y el infantil B ($n = 9$). Los jugadores del grupo de edad cadete-juvenil tienen una experiencia como jugadores de entre 4 y 6 temporadas, entrenan cuatro horas semanales y participan en la liga regional de baloncesto. Este grupo está formado por los jugadores de dos equipos: el cadete ($n = 12$) y el juvenil ($n = 6$).

Instrumentos

Clima motivacional percibido por los entrenadores

El clima motivacional percibido por los entrenadores en el deporte se evaluó mediante el *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PMCSQ-2), originalmente desarrollado y validado en inglés por Newton, Duda y Yin (2000) y validado al español por Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo (1997). Este cuestionario, el cual incluye 19 ítems, consta de dos dimensiones, clima de implicación a la tarea ($\alpha = ,824$) y clima de implicación al ego ($\alpha = ,869$) y evalúa el clima motivacional creado por los entrenadores en los equipos. Para evaluar las respuestas utiliza una escala de 5 puntos que oscila desde “Muy en desacuerdo” (1) a “Muy de acuerdo” (5). En el PMCSQ-2 los ítems comienzan con la frase “En mi equipo el entrenador...”, con afirmaciones del tipo (“En mi equipo el entrenador se enfada mucho cuando falla un jugador” –ejemplo de ítem implicación al ego–), “En mi equipo el entrenador cree que cada jugador contribuye de manera importante” –ejemplo de ítem implicación a la tarea–).

Clima motivacional percibido por los iguales

El clima motivacional percibido por los iguales en el deporte se evaluó con el *Peer Motivational Climate Young sport Questionnaire* –PeerMCYSQ– (Ntoumanis & Vazou, 2005), traducido y validado al español por Moreno et al. (2011). Consta de 21 ítems distribuidos en dos factores: clima motivacional de implicación a la tarea ($\alpha = ,908$) y clima motivacional de implicación al ego ($\alpha = ,718$). Para evaluar las respuestas se utiliza una escala del tipo Likert de 7 puntos que va desde “Para nada de acuerdo” (1) a “Totalmente de acuerdo” (7). En el PeerMCYSQ se repite la siguiente afirmación “En este equipo la mayoría de jugadores...”, con ítems del tipo (“En este equipo la mayoría de jugadores se ayudan unos a otros para mejorar” –ejemplo de ítem de implicación a la tarea–, “En este equipo la mayoría de jugadores realizan comentarios negativos que desmoralizan a sus compañeros” –ejemplo de ítem de implicación al ego–).

Autoestima

La autoestima general de los jugadores se evaluó a través de la versión traducida al español (*Grup d'Estudis Psicologia de l'Esport*, Universitat Autònoma Barcelona) del cuestionario de auto-descripción, *Washington Self-Description Questionnaire* (Smoll, Smith, Barnett y Everet, 1993). Este cuestionario consta de 14 ítems descriptivos ($\alpha = ,83$) cada uno de los cuales se evalúa mediante una escala tipo Likert de 4 puntos que va desde “Nada” (1) a “Mucho” (4). Seis de los ítems se refieren a estados o atribuciones positivas del tipo (“Me gusta ser como soy”, “Me siento orgulloso de mí”) y ocho son autoevaluaciones negativas como (“A menudo quisiera ser otra persona”, “Me siento decepcionado conmigo mismo”).

Ansiedad

La ansiedad se midió con el *Sport Anxiety Scale 2* –(SAS-2)–, de Smith, Smoll Cumming y Grossbard (2006) y validada en castellano por Ramis et al. (2010). Este cuestionario que cuenta con 18 ítems mide la ansiedad competitiva diferenciando tres factores: desconcentración ($\alpha = ,73$), preocupación ($\alpha = ,78$), y ansiedad somática ($\alpha = ,83$). Evalúa las respuestas mediante una escala de tipo Likert de 4 puntos que va desde “Nada” (1) a “Mucho” (4) con afirmaciones del tipo (“Antes o

mientras juego o compito me cuesta concentrarme en el partido o competición” –ejemplo de ítem desconcentración–; “Antes o mientras juego o compito me preocupa no jugar o competir bien” –ejemplo de ítem de preocupación–; “Antes o mientras juego o compito mi cuerpo está tenso” –ejemplo de ítem de ansiedad somática–).

Procedimiento

Se realizó un primer contacto con la dirección y entrenadores del club en la que se informó de los principales objetivos de la investigación y del procedimiento seguido para la recogida de información, asegurando la confidencialidad de los datos que se obtuviesen. Una vez obtenido el consentimiento informado se procedió a la recogida de datos. La participación en la investigación fue completamente voluntaria y se comunicó a los jugadores de que podían abandonar en cualquier momento el estudio.

La recogida de información se realizó mediante un cuaderno de cuestionarios que contenía los instrumentos de la investigación y que se administró antes de las sesiones de entrenamiento, previo acuerdo con el entrenador, en las gradas del campo de entrenamiento. Para ello se acudió a cuatro sesiones de entrenamiento para cada grupo de edad, para poder asegurar el mayor número de participantes en la investigación. Antes de la administración de cuestionarios se facilitó a los jugadores las instrucciones para su cumplimentación y posteriormente se entregó el cuaderno, mostrándose a disponibilidad de los participantes para resolver cualquier duda. La duración aproximada de cada administración fue de 30 minutos. Todas las administraciones discurrieron sin incidentes.

Resultados

Estadísticos descriptivos

En la *tabla 1* se presentan los coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach) de las escalas utilizadas en el estudio y los estadísticos descriptivos para el grupo de edad infantil y en la *tabla 2* para el grupo de edad cadete-juvenil. Todos los coeficientes de fiabilidad se encuentran por encima del criterio de ,70 determinado para las escalas del dominio psicológico (Nunnally, 1978), oscilando el rango entre ,72 (clima compañeros Ego) y ,91 (clima compañeros tarea). Asimismo, se ha realizado una prueba *t* para analizar las diferencias de medias entre los grupos de edad.

Variables	Rango	M	DT	α	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Clima tarea	1-5	4,39	,49	,82								
2. Clima ego	1-5	1,84	,52	,87	-,553*							
3. Clima compañero tarea	1-7	5,18	1,02	,91	,210	-,075						
4. Clima compañeros ego	1-7	3,41	1,11	,72	-,193	,497*	-,555*					
5. Autoestima	1-4	3,13	,54	,83	,187	-,070	,285	,017				
6. Preocupación	1-4	2,51	,64	,77	-,034	,150	,107	,070	-,440*			
7. Desconcentración	1-4	1,91	,66	,79	-,310	,577**	-,249	,055	-,515*	,372		
8. Ansiedad somática	1-4	1,87	,79	,84	-,154	,347	-,169	-,018	-,572**	,350	,829**	

** $p < ,01$. * $p < ,05$.

Tabla 1. Descriptivos, correlaciones y consistencia interna de las escalas del estudio para el grupo de edad Infantil

Variables	Rango	M	DT	α	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Clima tarea	1-5	4,24	,54	,82								
2. Clima ego	1-5	2,25	,74	,87	-,790**							
3. Clima compañero tarea	1-7	5,00	1,16	,91	,382	-,053						
4. Clima compañeros ego	1-7	3,98	,89	,72	-,316	,118	-,609**					
5. Autoestima	1-4	3,16	,33	,83	,231	,021	,419	-,367				
6. Preocupación	1-4	2,72	,84	,77	-,262	,395	-,337	,259	-,210			
7. Desconcentración	1-4	1,77	,39	,79	-,331	,503*	-,392	,055	-,192	,315		
8. Ansiedad somática	1-4	1,87	,66	,84	-,412	,254	-,335	-,255	-,028	,014	,313	

** $p < ,01$. * $p < ,05$.

Tabla 2. Descriptivos, correlaciones y consistencia interna de las escalas del estudio para el grupo de edad cadete-juvenil

La puntuación media más elevada, dentro del rango de cada escala, se obtiene en la escala de clima de implicación a la tarea creado por el entrenador (rango 1-5), tanto en el grupo de edad de infantil ($M = 4,39$; $DT = 0,52$) como en el grupo de edad de cadete-juvenil ($M = 4,24$; $DT = 0,54$). En el grupo de edad infantil, la escala más baja es la de clima motivacional de implicación al Ego creado por el entrenador (rango 1-5; $M = 1,84$; $DT = 0,52$). En el grupo de edad cadete-juvenil, las escalas que obtienen puntuaciones más bajas son el clima motivacional de implicación al ego creado por el entrenador (rango 1-5; $M = 2,25$; $DT = 0,74$), la ansiedad somática (rango 1-4; $M = 1,87$; $DT = 0,79$) y la desconcentración (rango 1-4; $M = 1,77$; $DT = 0,39$). En todas las variables analizadas no se han obtenido diferencias significativas entre ambos grupos de edad.

Correlaciones

Las correlaciones muestran que en los dos grupos de edad, el clima motivacional de implicación a la tarea creado por el entrenador correlaciona de forma negativa con el clima motivacional de implicación al ego creado por el entrenador, siendo esta correlación más significativa en el grupo de mayor edad (véanse *tablas 1 y 2*). De forma similar, en los dos grupos de edad, el clima motivacional de implicación a la tarea creado por los compañeros correlaciona de forma negativa con el clima motivacional de implicación al ego creado por los compañeros, siendo esta correlación, como ocurre en el clima motivacional creado por el entrenador, mayor en el grupo de edad cadete-juvenil. Otra correlación que coincide en ambos grupos de edad es la existente entre el clima motivacional de implicación al ego creado por el entrenador y la desconcentración, siendo en este caso

positiva. En este caso, la correlación es mayor en el grupo de menor edad.

En el grupo de edad infantil, además de estas correlaciones en las que coinciden ambos grupos de edad, encontramos otras. El clima motivacional de implicación al ego creado por el entrenador correlaciona de forma positiva con el clima motivacional de implicación al ego creado por los compañeros. En este grupo de edad también vemos que existe una correlación negativa entre autoestima y las escalas preocupación, desconcentración y ansiedad somática. encontramos también una elevada correlación positiva entre desconcentración y ansiedad somática.

Discusión

Este estudio se ha realizado con el objetivo de conocer las relaciones entre el clima motivacional, la autoestima y la ansiedad de los deportistas jóvenes. A nivel descriptivo y de acuerdo con el primer objetivo se observa, tanto en el grupo de edad infantil como en el grupo de edad cadete-juvenil, que los jugadores perciben un elevado clima motivacional de implicación a la tarea y un bajo clima motivacional de implicación al ego creado por el entrenador. Estos resultados están en la línea de los presupuestos teóricos de la mayoría de los estudios existentes en psicología del deporte, que indican que los patrones de logro más adaptativos se dan cuando los deportistas perciben que los entrenadores crean un clima de implicación a la tarea (Boixadós et al., 2004; Ntoumanis & Biddle, 1999), proporcionando la continuidad de la experiencia deportiva de mayor calidad (Smith, Smoll, & Cumming, 2009; Torregrosa et al., 2008). Respecto al segundo objetivo, las correlaciones realizadas en este estudio con las diferentes variables analizadas a través de los cuestionarios que componen el estudio nos muestran la relación existente entre el clima motivacional de implicación al ego creado por el entrenador y la escala de desconcentración, de forma que, tanto los jugadores infantiles como los cadetes-juveniles que perciben un predominio del clima motivacional de implicación al ego creado por el entrenador, obtienen puntuaciones más elevadas en desconcentración. Esta relación es mayor en los jugadores del grupo de edad infantil. A su vez, la escala de desconcentración en el grupo de edad infantil está altamente relacionada con la ansiedad somática de forma que, a mayor ansiedad somática los jugadores de este grupo de edad experimentan mayor desconcentración. Diversos estudios correlacionales obtienen resultados que

muestran asociaciones entre las percepciones en los deportistas de un clima de implicación a la tarea creado por el entrenador con un nivel de ansiedad bajo (Yoo, 2003) y con las percepciones de un clima motivacional de implicación al ego con la ansiedad competitiva (García-Mas et al., 2011; Vazou et al., 2006). En el grupo de edad infantil la ansiedad presenta una relación negativa con la autoestima, esto indica que los jugadores de menor edad del estudio que presentan puntuaciones bajas en autoestima experimentan niveles más altos de ansiedad somática, y por el contrario, los jugadores con una elevada autoestima experimentan niveles más bajos de ansiedad. Los dos factores de clima motivacional creado por el entrenador (clima entrenador tarea y clima entrenador ego) presentan correlaciones negativas, para ambos grupos de edad, tal y como ocurre entre los factores del clima motivacional creado por los compañeros (clima compañeros tarea y clima compañeros ego). Así, los jugadores que perciben en sus entrenadores un elevado clima de implicación a la tarea, también perciben en estos un bajo clima de implicación al ego. Lo mismo ocurre con los compañeros, los jugadores que perciben que sus compañeros crean un elevado clima de implicación a la tarea, también perciben a su vez que estos crean un bajo clima de implicación al ego y viceversa. Estas correlaciones son más altas en el caso de los jugadores del grupo de edad cadete-juvenil.

En los jugadores del grupo infantil se observa además una asociación entre el clima motivacional creado por el entrenador y el clima motivacional creado por los compañeros, de forma que cuando los jugadores perciben un clima motivacional de implicación al ego creado por el entrenador, también perciben un clima motivacional de implicación al ego creado por los compañeros. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en los estudios de Torregrosa et al. (2011) y Vazou et al. (2006). Los resultados del presente estudio están de acuerdo con los principales estudios realizados en la misma temática. Así pues, consideramos que pueden constituir una aportación más en los estudios de ámbito nacional.

En cuanto al tercer objetivo, aunque no existen diferencias significativas entre ambos grupos de edad, se aprecia que el grupo de edad infantil obtiene una mayor puntuación en clima tarea y una menor puntuación en clima ego que el grupo de edad cadete-juvenil. En este sentido, otros estudios (Halliburton & Weiss, 2002; Moreno, Cervelló, & González-Cutre, 2007) han obtenido resultados similares que muestran una mayor percepción de un clima de implicación a la tarea en los más jóvenes

y una mayor percepción de un clima de implicación al ego en los deportistas jóvenes de mayor edad.

Sin embargo, el presente trabajo presenta también algunas limitaciones que igualmente consideramos importante referir. En primer lugar, la representatividad de la muestra, que, aunque, posee la ventaja de contar con prácticamente todos los jugadores jóvenes de baloncesto de un club deportivo, dicha muestra es en su totalidad masculina, siendo necesario contar en futuros estudios con datos de participantes de género femenino y de otros clubes para una descripción más completa. La segunda limitación es la utilización de una metodología correlacional, que valora la relación existente entre el clima motivacional y variables de los jugadores como la autoestima y la ansiedad, pero no permite profundizar en la direccionalidad de las relaciones que se establecen entre las variables objeto de estudio. En tercer lugar, se realiza una única evaluación al inicio de la temporada, lo cual no permite valorar los cambios experimentados por los jugadores a lo largo de la temporada.

Todo ello configura este estudio como un trabajo preliminar que se realizó con el propósito de evaluar el clima motivacional, la autoestima y la ansiedad en los jugadores jóvenes de un mismo club y de orientar futuros estudios en los que se realicen intervenciones psicológicas a los entrenadores. Por lo tanto, aunque el clima motivacional de implicación a la tarea de los equipos de este club es alto, pensamos que es interesante realizar intervenciones psicológicas con los entrenadores sobre el clima motivacional que crean en sus equipos para ver si todavía existe margen para la mejora y valorar los efectos producidos en los jugadores. La individualización de estas intervenciones mediante objetivos personalizados para cada entrenador, tal como se hizo en los estudios de Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich (2006) y Sousa, Smith y Cruz (2008), sería clave para ver los aspectos que necesita trabajar cada entrenador para mejorar el clima motivacional de sus equipos y optimizar las intervenciones.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

Abenza, L., Alarcón, F., Leite, N., Ureña, & Piñar, M. (2009). Relación entre ansiedad y la eficacia de un equipo de baloncesto durante la competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9, 51.

- Ames, C. (1995). Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales. En G. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte del ejercicio* (pp. 197-214). España: Desclee de Brouwer.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., & García-Merita, M. (2011). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, regulaciones motivacionales y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadoras de tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 133-148.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., & Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(4), 293-308. doi:10.1016/S1469-0292(01)00025-5
- Balaguer, I., Duda, J. L., & Crespo, M. (1999). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(6), 1-8.
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. L., & Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 6(11), 41-58.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., & Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317. doi:10.1080/10413200490517977
- Cervelló, E., Escartí, A., & Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19(1), 65-71.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., & Torregrosa, M. (2001). ¿Se pierde el fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar? *Apunts. Educación Física y Deportes* (64), 6-16.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229. doi:10.1037/0033-2909.124.2.197
- García-Mas, A., Palou, P., Smith, R. E., Ponseti, P., Almeida, P., Lameiras, J., ... Leiva, A. (2011). Ansiedad competitiva y clima motivacional en jóvenes futbolistas de competición, en relación con las habilidades y el rendimiento percibido por sus entrenadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 197-207.
- Halliburton, A. L., & Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(4), 396-419.
- Horn, T. S., & Weiss, M. R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgments in the physical domain. *Pediatric Exercise Science*, 3(4), 310-326.
- Marques, M., Sousa, C., & Cruz, J. (2013). Estrategias para la enseñanza de competencias de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 63-71. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.05
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6(2), 172-179.
- Moreno, J. A., Conte, L., Martínez, C., Alonso, N., González-Cutre, D., & Cervelló, E. (2011). Propiedades psicométricas del Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ) con una muestra de deportistas españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 101-118.
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the perceived motivational climate in sport

- questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18(4), 275-290. doi:10.1080/026404100365018
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17(8), 643-665. doi:10.1080/026404199365678
- Ntoumanis, N., & Vazou, S. (2005). Peermotivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(4), 432-455.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., & Cruz, J. (2010). Adaptación y Validación de la Versión Española de la Escala de Ansiedad Competitiva SAS-2 para Deportistas de Iniciación. *Psicothema*, 22(4), 1004-1009.
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2004). Motivational climate, perceived ability, and athletes' psychological and physical well-being. *The Sport Psychologist*, 18(3), 237-251.
- Smith, A. L. (2003) Peer relationships in physical activity contexts: A road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(1), 25-39. doi:10.1016/S1469-0292(02)00015-8
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. *Developmental Psychology*, 26(6), 987-993. doi:10.1037/0012-1649.26.6.987
- Smith, R. E., Smoll, F., & Cumming, S. (2009). Motivational climate and changes in young athletes' achievement goal orientations. *Motivation and Emotion*, 33(2), 173-183. doi:10.1007/s11031-009-9126-4
- Smith, R. E., Smoll, F. L., Cumming, S. P., & Grossbard, J. R. (2006). Measurement of multidimensional sport performance anxiety in children and adults: The sport anxiety scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(4), 479-501.
- Smoll, F. L., Smith, R. E., Barnett, N. P., & Everett, J. J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 602-610. doi:10.1037/0021-9010.78.4.602
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., & Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado (PAPE) a entrenadores de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 263-278.
- Sousa, C., Smith, R. E., & Cruz, J. (2008). An individualized behavioral goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2(3), 258-277.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., & Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20(2), 254-259.
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A., & Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 215-233. doi:10.1016/j.psychsport.2005.08.007
- Yoo, J. (2003). Motivational climate and perceived competence in anxiety and tennis performance. *Perceptual and Motor Skills*, 96(2), 403-413. doi:10.2466/pms.2003.96.2.403

ANEXO II. ARTÍCULO 2

Mora, A., Cruz, J. y Sousa, C. (2013). Como mejorar el clima motivacional y los estilos de comunicación en el ámbito de la Educación Física y el deporte. *Infancia y aprendizaje*, 36, 91-103.

Cómo mejorar el clima motivacional y los estilos de comunicación en el ámbito de la Educación Física y el deporte

ÀNGELA MORA, JAUME CRUZ Y CATARINA SOUSA

Universitat Autònoma de Barcelona



Resumen

En este trabajo se muestra el desarrollo e implementación del Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE) con entrenadores de baloncesto. El propósito de este estudio es triple: a) Presentar el procedimiento seguido para la aplicación del PAPE para mejorar el clima motivacional y el estilo de comunicación; b) Evaluar la efectividad del programa en entrenadores de baloncesto; y c) Fundamentar la pertinencia del PAPE para ser utilizado en el contexto de la Educación Física, ofreciendo recomendaciones para su adaptación. La aplicación de este programa ofrece resultados positivos en los estilos de comunicación de los entrenadores y en el clima motivacional percibido por los deportistas.

Palabras clave: Clima motivacional, estilos de comunicación, entrenadores, educación física.

How to improve the motivational climate and communication styles in the field of Physical Education and Sport

Abstract

This study shows the development and implementation of the Personalized Counselling Programme for Coaches (PAPE) in a sample of basketball coaches. The three objectives of this study are: a) To present the procedure followed for the application of PAPE with basketball coaches in order to improve motivational climate and communication styles; b) To assess the effectiveness of the PAPE programme with basketball coaches; and c) To justify the relevance for using PAPE in the context of Physical Education and offer recommendations for its adaptation. The implementation of this programme produces positive results regarding coaches' communication styles and the motivational climate among athletes.

Keywords: Motivational climate, communication styles, coaches, physical education.

Agradecimientos: Este trabajo se realizó gracias a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. DEP2010-15561).

Correspondencia con los autores: Jaume Cruz. Departamento Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Universitat Autònoma de Barcelona, Edificio B, 08193 Bellaterra, Barcelona. E-mail: jaume.cruz@uab.cat

Original recibido: 5 de octubre de 2011. *Aceptado:* 29 de septiembre de 2012.

Introducción

El valor educativo y socializador del deporte ha sido resaltado por investigadores que lo consideran como una herramienta para enseñar a los más jóvenes valores positivos como justicia, lealtad, afán de superación, convivencia, respeto, compañerismo, trabajo en equipo, disciplina y responsabilidad (Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora y Viladrich, 2011; Gutiérrez, 1995; Shields y Bredemeier, 1994).

Sabemos que a lo largo de la infancia y la adolescencia se instauran muchas pautas de comportamiento que van a tener una influencia poderosa sobre la salud en la vida adulta (Janz, Dawson y Mahoney, 2000). Asimismo, la práctica de la actividad física en estas etapas proporciona beneficios en la salud física posterior (Casimiro, 2000), relacionándose positivamente con hábitos saludables y negativamente con conductas perjudiciales para la salud (Pastor, Balaguer y García-Merita, 2006).

Sin embargo, la mera participación deportiva no es condición suficiente para obtener todos los beneficios de la práctica deportiva. Las figuras (familia, monitores, profesores de educación física, entrenadores...) que organizan, gestionan y ponen en práctica las actividades deportivas son el principal vehículo de transmisión de esos valores positivos. Por este motivo, el rol de los profesores de educación física y entrenadores es fundamental en la actividad física y el deporte principalmente en edades jóvenes.

La figura del profesor de Educación Física y del entrenador: su influencia en los jóvenes

La escuela es considerada por diferentes investigadores como el lugar clave de promoción de la actividad física como hábito, a través de las clases de educación física (Gordon-Larsen, McMurray y Popkin, 2000; Smith y Biddle, 1999). Teniendo en cuenta los beneficios de la actividad física y la importancia de adquirir hábitos de vida saludables en jóvenes, que se reflejen en la fase adulta, es fundamental que tanto profesores de educación física como entrenadores fomenten estilos de vida que favorezcan la adherencia de los jóvenes a las actividades físico-deportivas.

La influencia del profesor de Educación Física en los jóvenes, ha sido analizada principalmente en lo que respecta a su contribución a la práctica físico-deportiva futura (Gutiérrez y Escartí, 2006; Moreno y Cervelló, 2004). El profesor de Educación Física tiene una especial relevancia en el rol que desempeña como difusor de valores a través del clima que transmite a sus alumnos, no sólo por el aumento o mejora de la valoración que los discentes realizan de la asignatura, sino por el hecho de que dicho clima reforzará la orientación disposicional a la tarea y fomentará un contexto que les permitirá disfrutar, divertirse y alcanzar metas de logro en las diferentes tareas realizadas, aumentando con ello la adherencia al ejercicio físico y la actividad física (Jiménez, García-Calvo, Santos-Rosa, Moreno y Cervelló, 2010). Estudios como los de Ntoumanis y Biddle (1999) y Simons, Dewitte y Lens (2003) demuestran que el profesor mediante la instrucción influirá en la motivación de los alumnos hacia la actividad física. Además, la orientación motivacional a la tarea del profesor de educación física se asocia con una menor ansiedad de los alumnos durante las clases y mayores niveles de compromiso y autoconfianza (Cecchini *et al.*, 2001).

La importancia de los entrenadores en la práctica deportiva de los jóvenes es algo que viene siendo estudiado desde los años 70, ya sea desde una perspectiva de observación conductual del entrenador (Smith, Smoll y Curtis, 1979; Smith, Smoll y Hunt, 1977b) o desde la percepción de los deportistas respecto de su entrenador (Chelladurai y Carron, 1983). Los entrenadores influyen con su estilo de comunicación y con el clima motivacional que generan en numerosos aspectos, no sólo deportivos sino también psicológicos y sociales de sus jugadores (Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Cruz, 2001; Smith, Smoll y Cumming, 2007). Entre las influencias de los entrenadores en las características psicológicas de los jóvenes que practican un deporte, Cruz *et al.* (2011) destacan los principales hallazgos de estudios previos: la percepción de habilidad; las consecuencias emocionales y afectivas de la práctica deportiva de jóvenes deportistas; la participación,

diversión, motivación, compromiso y grado de implicación en el deporte o en la retirada del mismo y también en la transmisión de valores y en el desarrollo moral de los jóvenes.

Dada la importancia de los entrenadores y los profesores de Educación Física en la práctica deportiva de los jóvenes, no es de extrañar que, tal y como apunta Cruz (2001), los psicólogos del deporte prioricen como uno de sus principales ámbitos de actuación el asesoramiento a estas figuras clave que desarrollan su trabajo en el contexto de la actividad física y del deporte infantil y juvenil mediante la formación y desarrollo de competencias pedagógicas de interacción con sus deportistas/alumnos. Esta interacción profesor/entrenador-alumno/deportista es constante y es el medio de transmisión de habilidades físicas y psicológicas a los jóvenes. De este modo, resulta fundamental optimizar la calidad de la relación entrenador/profesor- deportista/alumno, facilitando la influencia positiva de los primeros y potenciando los beneficios de la práctica deportiva en los segundos.

El clima motivacional en el deporte y la Educación Física

Uno de los abordajes de las investigaciones sobre motivación en el ámbito de la Educación Física y el deporte, es la perspectiva de las metas de logro (Duda, 2001; Roberts; 2001). Esta perspectiva, formulada en primer lugar por Nicholls (1984) en contextos educativos y generalizada al ámbito deportivo por autores como Roberts (1992) o Duda (2001), parte de la idea de que las personas somos organismos intencionales, dirigidos por nuestros objetivos y que actuamos de forma racional de acuerdo con éstos.

Dentro de la perspectiva de las metas de logro, Ames (1992a) introduce el concepto de clima motivacional para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores) en los entornos de logro. Esta autora, propone dos tipos de clima motivacional en el contexto escolar a través de los cuales se define el éxito y el fracaso: un clima de implicación a la tarea que promueve el esfuerzo y la mejora individual, y un clima de implicación al ego que promueve la comparación social. Estudios pioneros en el campo de la Educación Física (Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996; Papaioannou, 1995; Peiró, 1999) y del deporte (Alonso, Boixadós y Cruz, 1995; Balaguer, Giverneau, Duda y Crespo, 1997; Newton y Duda, 1999) evaluaron la influencia del clima motivacional originado por dos de las figuras clave en estos contextos: el profesor de Educación Física y el entrenador. Los resultados muestran que un clima motivacional de implicación a la tarea se relaciona con actitudes positivas hacia el deporte, satisfacción e interés, mientras que el clima de implicación al ego se relaciona con actitudes negativas, miedo al fracaso, sentimientos de ejecución inadecuados y baja satisfacción. Estos trabajos parten de las investigaciones realizadas en el terreno educativo por Epstein (1989) y Ames (1992a) que utilizan unas directrices basadas en las áreas TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo) para crear un clima motivacional de implicación a la tarea.

Partiendo de la importancia de entrenadores y profesores en la instauración de un clima motivacional de implicación a la tarea, y teniendo en cuenta los beneficios de este clima motivacional en los jóvenes, en este trabajo se muestra como realizar una intervención personalizada con entrenadores-profesores de Educación Física para mejorar el estilo de comunicación y el clima motivacional creado por estos en los deportistas-alumnos.

Objetivos

El objetivo de este estudio es triple: a) presentar el procedimiento seguido para la aplicación del Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE) para mejorar el clima motivacional y el estilo de comunicación; b) evaluar la efectividad del programa en entrenadores de baloncesto y c) fundamentar la pertinencia del PAPE para ser utilizado en el contexto de la Educación Física, ofreciendo recomendaciones para su adaptación.

Método

Participantes

El Programa de Asesoramiento Personalizado cuenta con la participación de cinco entrenadores de baloncesto, de la provincia de Alicante, con una media de edad al inicio de la investigación de 39,8 años ($DT = 8.6$) y una media de 9 temporadas ($DT = 5$) de experiencia como entrenadores de baloncesto. Además de los entrenadores participaron también los 56 jugadores de los 5 equipos de los entrenadores participantes: infantil B ($n = 14$), infantil A ($n = 14$), cadete ($n = 12$), juvenil ($n = 8$) y sénior ($n = 8$). Los equipos infantiles, cadete y juvenil participan en la liga regional de baloncesto y el equipo sénior lo hace en preferente. Los jugadores tenían edades comprendidas entre 12 y 31 años. Los jugadores del infantil B se encontraban en su primer año como jugadores de baloncesto, los del infantil A participaban por segundo año como jugadores de este equipo. Los equipos cadete y juvenil tenían una media de 4 y 6 temporadas respectivamente de experiencia previa como jugadores. El equipo sénior contaba con jugadores de entre 20 y 31 años con una media de experiencia como jugadores de baloncesto de 9 años.

Instrumentos

El sistema de evaluación de la conducta del entrenador, *Coaching Behaviour Assessment System (CBAS)* de Smith, Smoll y Hunt (1977a), se utiliza para registrar las conductas de los entrenadores en la primera etapa de establecimiento de la línea de base y en la tercera etapa de evaluación de la intervención. Este sistema de observación consta de doce categorías conductuales divididas en a) conductas reactivas: Reforzamiento positivo o recompensa (R+); 2) No reforzamiento (NR); 3) Ánimo contingente al error (AE); 4) Instrucción técnica contingente al error (ITE); 5) Castigo (P); 6) Instrucción Técnica Punitiva (ITP); 7) Ignorar los errores (IE); y b) conductas espontáneas: 8) Mantener el control (MC); 9) Instrucción Técnica General (ITG); 10) Ánimo General (AG); 11) Organización General (OG); y 12) Comunicación General (CG). Para una descripción más detallada de este instrumento de observación véase Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich (2006). Para analizar la validez del CBAS, se utilizó el análisis factorial exploratorio (AFE) para examinar la estructura factorial y la composición de este instrumento. Los resultados muestran una estructura de tres factores (Apoyo, Punición e Instrucción), similar a la obtenida en los estudios originales (Smith, Smoll y Curtis, 1978).

La formación destinada a utilizar el CBAS ha sido realizada de acuerdo con los procedimientos del manual del sistema de observación (Smith *et al.*, 1977b). En las sesiones de formación se obtuvo un elevado grado de concordancia inter observadores, con valores de coeficiente de correlación de Pearson por encima de .90. Estos resultados están de acuerdo con los coeficientes de fiabilidad interobservadores obtenidos por observadores muy entrenados (valores iguales o superiores a .80) y también con el nivel de fiabilidad interobservador considerada aceptable por Smith *et al.* (1977b).

La versión española del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte, *Perceived Motivational Climate Sport Questionnaire-PMCSQ-2* (Balaguer *et al.* 1997). Consta de veintinueve ítems con dos dimensiones principales, percepción de un clima de implicación al ego (14 ítems) y percepción de un clima de implicación a la tarea (15 ítems). Para evaluar las respuestas se utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos, que va de *Muy en desacuerdo* (1) a *Muy de acuerdo* (5) con ítems del tipo "En mi equipo el entrenador se enfada mucho cuando falla un jugador (Implicación al ego)"; "En mi equipo el entrenador cree que todos somos muy importantes para el éxito del equipo (Implicación a la tarea)". A través del coeficiente *alfa de Cronbach* se verificó que tanto la subescala de implicación a la tarea ($\alpha = .91$) como la subescala de implicación al ego ($\alpha = .93$) presentan en este estudio una alta fiabilidad.

Procedimiento

El presente estudio se realiza en 3 etapas: 1) línea de base; 2) intervención cognitivo-conductual con los entrenadores, mediante el PAPE y 3) evaluación de la intervención.

En la *primera etapa de establecimiento de la línea de base* se realizan 20 observaciones mediante el CBAS desarrollado por Smith *et al.* (1977b), registrando 2 partidos y 2 entrenamientos de cada uno de los 5 entrenadores participantes en el estudio. En esta fase se realiza, asimismo, la entrevista individual a cada entrenador y se procede a la administración del PMCSQ-2 a los jugadores de cada uno de los 5 equipos.

En la *segunda etapa* tiene lugar la *intervención psicológica con los entrenadores*. Esta intervención se lleva a cabo en 5 fases: a) directrices para mejorar el clima motivacional del equipo; b) directrices para mejorar el estilo de comunicación del entrenador; c) retroalimentación conductual; d) objetivos auto elegidos; y d) *role-playing* de las conductas-objetivo.

Fase 1: Directrices para mejorar el clima motivacional del equipo. El objetivo de esta sesión de intervención de 60 minutos de duración es formar a los entrenadores en aspectos generales de la motivación en la práctica deportiva que puedan aplicar con sus equipos. Mediante un seminario grupal con todos los entrenadores se resalta la importancia de la preparación psicológica del entrenador como figura clave de la iniciación deportiva y se presentan los objetivos del seminario. En primer lugar, se presenta la filosofía del deporte educativo y se explican los conceptos de motivación y clima motivacional de implicación a la tarea y de implicación al ego, insistiendo en la influencia del entrenador para instaurar uno u otro clima. Se enfatiza que la propuesta de intervención planteada se centra en asesorar a los entrenadores para que puedan crear un clima motivacional de implicación a la tarea. Para fomentar este clima se propone a los entrenadores la utilización de una serie de directrices conductuales en diferentes áreas, conocidas como áreas TARGET (Ames, 1992a): Tarea, Autoridad, Recompensas, Grupo, Evaluación y Tiempo.

En la tabla I se presentan los contenidos expuestos en la sesión 1 como directrices para mejorar la motivación mediante las áreas TARGET.

Al finalizar la sesión, cada entrenador junto con la psicóloga elige, cuál o cuáles de las estrategias trabajadas durante la misma va a trabajar durante la semana y se anotan en el dossier que se les entrega al finalizar la sesión con el contenido de ésta.

Fase 2: Directrices para mejorar el estilo de comunicación del entrenador. El objetivo de esta sesión de 60 minutos de duración es centrarse en fomentar las habilidades de comunicación de los entrenadores. Al inicio, se dedican 10 minutos para poner en común la experiencia de los entrenadores en la aplicación de las directrices conductuales propuestas en la sesión anterior y se valora de forma verbal la facilidad y utilidad de la puesta en práctica de las directrices. Después se presenta el objetivo de la sesión, estableciendo las diferencias entre un enfoque positivo y negativo de la comunicación y dejando constancia de que el seminario está basado en un enfoque positivo en el aprendizaje de habilidades deportivas como el propuesto por autores como Alonso *et al.* (1995), Cruz (1994), Smoll y Smith (2009) y Weiss (1991). El contenido principal de la sesión consiste en ofrecer a los entrenadores unas pautas conductuales para mejorar las habilidades de comunicación a partir de cinco actuaciones del entrenador: reacciones ante los aciertos; reacciones ante los errores; mantener el orden y la disciplina; tratar las infracciones a las reglas de equipo y crear una buena atmósfera de aprendizaje. La tabla II presenta un resumen del contenido de estas directrices conductuales basadas en las presentadas en los trabajos de Smoll y Smith (2009). Al finalizar la sesión los entrenadores junto con la psicóloga determinan qué pautas conductuales pondrán en práctica.

Las siguientes tres fases de la etapa de intervención se realizan en una misma sesión individualizada con cada entrenador que tiene una duración de 60 minutos. Esta sesión individual se compone de las fases: 3) retroalimentación conductual; 4) objetivos auto-elegidos y 5) *role-playing*.

TABLA I
Resumen de las directrices para mejorar el clima motivacional

Áreas TARGET	Definición	Estrategias	Ejemplos
Tarea	Manera en que se diseñan las habilidades a aprender	Establecer objetivos individuales a corto plazo basados en la mejora Diseñar y organizar diferentes actividades Tareas que supongan un reto	Aumentar el nº de tapones el próximo partido Diseñar actividades que simulen condiciones de competición y/o estimulantes y originales Diseñar tareas desafiantes para cada jugador.
Autoridad	Grado en que el entrenador implica a los deportistas en la toma de decisiones	Diseñar actividades que permitan a los jóvenes tomar sus propias decisiones Ayudar a los jugadores a que aprendan a evaluar su esfuerzo y rendimiento	Dar a los jugadores roles de liderazgo. Jugador como entrenador Autorregistros después de cada partido/ entrenamiento
Recompensa	Uso de recompensas e incentivos	Dar a todos la oportunidad de recibir recompensas Promover el aprendizaje cooperativo en grupo	Como utilizar la recompensa: ante aciertos y ante errores Cómo hacer que los jugadores sientan que el entrenador valora sobretodo el equipo
Grupo	Estructuración de los grupos durante el aprendizaje	Promover la interacción Crear grupos heterogéneos	Organizar actividades out-door No dividir los grupos entre los más habilidosos y los menos
Evaluación	Criterios a partir de los cuales son evaluados	Evaluar por la mejora individual de rendimiento Ayudar a evaluar su propio progreso y esfuerzo	No centrar atención en el resultado del equipo sino en los esfuerzos individuales Mediante autorregistro, etc.
Tiempo	Tiempo que se dedica a cada jugador en función de su nivel deportivo	Permitir progresar a su propio ritmo Permitir tiempo extra	Flexibilizar el tiempo de aprendizaje de la técnica y táctica Poder quedarse a practicar una habilidad

Fase 3: Retroalimentación conductual. El objetivo principal de esta fase, es aumentar la conciencia de cada entrenador sobre sus comportamientos hacia los deportistas y las consecuencias de éstos. Para ello se presenta al entrenador mediante gráficos los datos obtenidos en los registros observacionales en la fase de línea de base, Una vez vistos los gráficos la investigadora principal muestra, basándose en el modelo mediacional de interacción entrenador-deportista de Smoll y Smith (1989), las conductas que realiza el entrenador adecuadamente y que es conveniente mantener, y, las conductas a potenciar y de qué forma ponerlas en práctica, Esta fase se realiza durante los primeros 20 minutos de la sesión individual.

Fase 4: Objetivos auto-elegidos. Esta fase, de 20 minutos de duración, tiene como objetivo que cada entrenador de manera personalizada elija, con el asesoramiento de la psicóloga, sus objetivos conductuales, una vez que es consciente de su comportamiento. Para ello, se ofrece a los entrenadores unas nociones básicas en el establecimiento de objetivos, es decir, que sean específicos, moderadamente difíciles pero realistas y anotados por escrito. Cada entrenador junto con la investigadora elige tres objetivos conductuales de las categorías del CBAS que tenía más deficitarias como comportamientos a mejorar en su estilo de comunicación con los jugadores. El entrenador 1 definió como objetivos mejorar el R+ y la ITE y disminuir las conductas de ITP. El entrenador 2 eligió aumentar las conductas de R+, AE y AG. El entrenador 3 estableció como objetivo disminuir la ITP y aumentar el

TABLA II
Resumen de las directrices para mejorar las habilidades de comunicación

Actuaciones entrenador	Qué hacer	Qué no hacer	Estrategias
Reacciones del entrenador ante aciertos	Recompensa contingente Recompensar esfuerzo y resultados Recompensar actitudes positivas	Dar por sentado los esfuerzos de los jugadores	Cómo utilizar el reforzamiento Ejemplos conductas a reforzar Cómo utilizar el <i>feedback</i>
Reacciones del entrenador ante errores y equivocaciones	Si sabe corregir el error, animarlo Si no sabe corregir el error, instrucción técnica o táctica	Castigar Dar instrucciones de manera hostil	Cómo realizar instrucciones correctivas tras error Consejos ante errores
Directrices para mantener el orden y la disciplina	Dejar claro qué se espera de cada jugador Instaurar sistema de reglas de equipo	Reñir Utilizar castigos físicos	Consejos para crear un sistema de normas de equipo Características de normas y penalizaciones
Como tratar las infracciones a las reglas de equipo	Separar la conducta incorrecta de la persona que la realiza Permitir que el jugador se explique Evitar mostrar favoritismos	Expresar o demostrar enfado Utilizar actividades del entrenamiento físico	Proceso de resolución de conflictos Establecer pocas reglas y muy claras
Crear una buena atmósfera de aprendizaje y hacer que todo vaya bien	Dar instrucciones de forma clara, positiva y concisa Fomentar el esfuerzo y no exigir resultados	Dar instrucciones o motivar de forma sarcástica y degradante	Cómo emitir mensajes verbales positivos Recompensar actuaciones correctas y el esfuerzo

AE y el AG. El entrenador 4 se propuso mejorar el AE, el AG y las ITP. El entrenador 5 decidió aumentar el R+, el AG y las ITE.

Fase 5: Role-playing. El objetivo de esta fase, que dura 20 minutos, es ayudar a los entrenadores a modificar sus comportamientos. En función de los objetivos elegidos por cada entrenador, la investigadora tiene preparados comentarios anotados durante las observaciones sobre sus comportamientos. Además les anima a que auto-evalúen esas conductas según su propia percepción y les ofrece algunas indicaciones y recordatorios para facilitar el cumplimiento de objetivos.

La *tercera etapa* consiste en la *evaluación de la intervención*. Para ello se utilizan dos medidas: 1) el registro de conductas observadas en partidos y entrenamientos (un total de 20 registros, 2 partidos y 2 entrenamientos por cada uno de los 5 entrenadores); 2) segunda administración del PMCSQ-2 a los jugadores de los 5 equipos.

Resultados

Resultados comportamiento entrenadores

Los resultados de las conductas de los entrenadores se codifican mediante la observación sistemática y objetiva sus comportamientos (en dos partidos y dos entrenamientos en la fase de línea de base y dos partidos y dos entrenamientos en la fase de post intervención) utilizando el CBAS. Los resultados se presentan de manera individual de acuerdo con los objetivos conductuales definidos por cada entrenador una vez que el programa se destina a cubrir las necesidades de cada uno. Para cada categoría conductual (objetivo y no objetivo) se presentan los porcentajes de conductas que se calculan a partir de número total de comportamientos exhibidos por cada entrenador en cada fase (línea de base y fase experimental). De este modo, se pretende analizar la calidad de las interacciones de cada entrenador con sus jugadores.

Los resultados de la investigación a nivel de comportamiento de los entrenadores muestran que, después de la intervención psicológica, todos los entrenadores aumentaron sus conductas en la dimensión de Apoyo que incluye las categorías conductuales de reforzamiento y ánimo. Los 3 entrenadores que se fijaron el reforzamiento (R+) como objetivo conductual incrementaron esta categoría (véase Tabla III). El entrenador 5 y el 2 fueron los que más aumentaron sus conductas de refuerzo, un 15% y un 14,3% respectivamente. Los 2 entrenadores (3 y 4) que no se fijaron esta categoría como objetivo aumentaron un 3,4% y un 1,2% respectivamente su frecuencia en la emisión de esta conducta (véase Tabla IV). Respecto al Ánimo ante el error (AE), los 3 entrenadores que eligieron esta categoría como objetivo aumentaron su frecuencia, el entrenador 2 ha sido el que más mejoró en esta categoría, aumentó 6,9%, el 3 un 4,6% y el 4 un 4,5%, mientras que los entrenadores que no se habían fijado AE como objetivo también incrementaron esta categoría aunque en menor porcentaje, el entrenador 1 un 3,3% y el 5 un 2,4%. En la categoría de Animo General (AG), los 4 entrenadores que se fijaron esta categoría como objetivo la incrementaron, destacando por su mejora el entrenador 5 (aumentó un 23,5% el AG). El entrenador 3 proporcionó un 9% más de AG a sus jugadores, el 2 un 8,2% y el 4 un 4,6%. Los resultados obtenidos en la dimensión conductual de Instrucción, formada por las categorías de Instrucción Técnica al Error (ITE) e Instrucción Técnica General (ITG), muestran como 4 de los 5 entrenadores aumentaron ITE no existiendo diferencias destacables entre los que habían fijado esta categoría como objetivo y los que no. En la categoría de ITG, que era la de mayor índice de aparición en la línea de base, y que ningún entrenador se la fijó como objetivo, todos los entrenadores disminuyeron esta categoría en la post intervención. Los resultados obtenidos por los entrenadores en la dimensión conductual de Punicción, formada por las categorías de Castigo (P) e Instrucción Técnica Punitiva (ITP), muestran que 3 de los 5 entrenadores disminuyen en la categoría de Castigo, produciéndose el descenso más significativo por parte del entrenador 3 –disminución del 8%–, y siendo en el resto de entrenadores de alrededor del 1%. En la categoría de ITP, 4 de los 5 entrenadores disminuyeron su frecuencia o la mantuvieron si no exhibían conduc-

TABLA III
Porcentajes de conductas objetivo de los entrenadores, evaluados con el CBAS, en las fases pre y post intervención

	Entrenador 1		Entrenador 2		Entrenador 3		Entrenador 4		Entrenador 5	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
R	6,2%	6,9%	7,3%	21,6%						
AE			4,7%	11,6%	3,5%	8,1%	2,6%	7,1%	3,9%	18,9%
AG			14,0%	22,2%	11,4%	20,4%	13,3%	17,9%	6,3%	29,8%
ITE	7,2%	6,8%					6,7%	6,8%	4,5%	4,9%
ITP	4,3%	4,2%			6,2%	1,1%				

TABLA IV
Porcentajes de conductas no-objetivo de los entrenadores, evaluadas con el CBAS, en las fases pre y post intervención

	Entrenador 1		Entrenador 2		Entrenador 3		Entrenador 4		Entrenador 5	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
R					18,9%	22,3%	22,2%	23,4%		
AE	2,2%	5,5%							0,8%	3,2%
AG	19,5%	23,3%								
ITE			7,5%	8,0%	6,2%	8,6%				
ITG	36,5%	31,2%	38,8%	27,0%	19,4%	19,4%	32,2%	25,6%	22,9%	21,3%
P	4,6%	5,8%	0,2%	0,1%	10,7%	2,6%	3,4%	2,0%	1,6%	0,0%
ITP			0,0%	0,0%			0,8%	1,5%	1,6%	0,0%

tas de ITP. De los dos entrenadores que fijaron ITP como objetivo, el entrenador 3 fue el que más mejoró en su objetivo, disminuyendo un 5,1% de ITP. Mientras que el entrenador 1 no consiguió este objetivo, disminuyendo sólo un 0,1%.

Resultados clima motivacional creado por los entrenadores

Los resultados del clima motivacional muestran que los jugadores perciben que sus entrenadores crean predominantemente un clima de implicación a la tarea, tanto en la fase de línea de base como en la fase de intervención (véase Tabla V). Después de la intervención se aprecia un aumento del clima motivacional de implicación a la tarea en tres de los cinco equipos que participaron en el PAPE, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas para ninguno de ellos, equipo 1 ($F = 0,85, p = 0,37, gl = 12$), equipo 3 ($F = 0,01, p = 0,91, gl = 20$) y equipo 5 ($F = 1,80, p = 0,21, gl = 10$). El clima motivacional de implicación al ego disminuye en dos de los cinco equipos, no obteniéndose diferencias significativas, equipo 3 ($F = 1,92, p = 0,18, gl = 20$), equipo 5 ($F = 1,77, p = 0,21, gl = 10$).

TABLA V
Valores mínimos, máximos y medias del Clima de Implicación a la Tarea y Clima de Implicación al Ego de los jugadores, antes (Línea de Base) y después de la Intervención

	Línea Base			Intervención		
	Min	Max	Media	Min	Max	Media
Tarea	2,85	4,51	3,96	3,27	4,47	4,04
Ego	1,59	4,02	2,54	1,58	3,66	2,51

Discusión

El presente trabajo presenta, en primer lugar, el procedimiento seguido en la primera adaptación del PAPE a entrenadores de baloncesto, en segundo lugar analiza su efectividad, y en tercer lugar, resalta la utilidad de la aplicación de este programa para el asesoramiento del profesorado de Educación Física.

Respecto al estilo de comunicación de los entrenadores, los resultados muestran que el PAPE es eficaz en la promoción de cambios conductuales en los entrenadores como ya ocurría en los estudios de Sousa *et al.* (2006) y Sousa, Smith y Cruz (2008). Después de la intervención, todos los entrenadores aumentan sus conductas en la dimensión de Apoyo (R+, AE y AG) y 4 de ellos disminuyen las conductas de castigo (P e ITP). En cuanto a la Instrucción (ITG e ITE), 4 de los 5 entrenadores aumentan la Instrucción Técnica al Error después de la intervención. Estos resultados van en la línea de otras investigaciones con intervenciones conductuales como las de Cruz (1994) y Sousa *et al.* (2006) con jugadores de baloncesto y fútbol respectivamente.

En la fase de intervención del presente estudio, las directrices conductuales se dan a los entrenadores a través de un *enfoque positivo* de la enseñanza de destrezas deportivas (Alonso *et al.*, 1995; Conde, Almagro, Sáenz-López, Domínguez y Moreno-Murcia, 2010; Smoll y Smith, 2009). Este enfoque requiere la habilidad del entrenador para empezar recompensando aquello que cada jugador es capaz de hacer y, gradualmente, exigir un paso más para valorar positivamente la actuación del deportista, en función de los progresos que vaya realizando. Estas directrices conductuales obtienen resultados satisfactorios en la disminución de las tasas de abandono del deporte infantil y juvenil (Barnett, Smoll y Smith, 1992; Sousa *et al.*, 2006). De esta forma, si la participación de los jóvenes en las clases de Educación Física y su implicación activa en el deporte a lo largo de su vida son dos grandes objetivos educativos para los profesores de Educación Física (Cecchini, González y Montero, 2008), la aplicación de este programa con docentes de Educación Física tiene potencial

para fomentar una mayor satisfacción con las clases y un incremento de la adherencia a la actividad física, tanto escolar como extraescolar.

El hecho de que cada entrenador pueda elegir sus objetivos conductuales lleva a un mayor grado de implicación y compromiso por parte del entrenador que si dichos objetivos fueran definidos por el investigador (Sousa *et al.*, 2008). El PAPE (Sousa *et al.*, 2006) es el primer programa aplicado en formato individualizado que aplica la técnica de establecimiento de objetivos individuales y auto-elegidos. Esta línea de intervención de auto-establecimiento de objetivos conductuales a nivel comunicativo de los entrenadores en el contexto natural del deporte ofrece una perspectiva fácilmente aplicable y transferible al contexto de la Educación Física.

Los resultados de clima motivacional a nivel descriptivo muestran que los deportistas del estudio perciben valores más altos de climas de implicación a la tarea que de implicación al ego. Sin embargo, aunque la intervención logró aumentar ligeramente el clima de implicación a la tarea y disminuir el clima de implicación al ego, no lo hizo de manera estadísticamente significativa, tal como sucedió en el estudio de Alonso *et al.* (1995). Esta implicación motivacional en las clases de Educación Física genera actitudes más positivas, satisfacción e interés hacia las clases. La motivación intrínseca es uno de los factores que predice la continuidad en una actividad (Gutiérrez, Ruiz y López, 2010), resultando por lo tanto necesario promover este tipo de motivación para potenciar el aprendizaje. En el mencionado estudio en el contexto de la educación física, se concluye que si el clima promovido por el profesor está orientado al desarrollo, mejora o maestría, es decir, se fomenta un clima motivacional de implicación a la tarea entre los alumnos, estos encuentran razones intrínsecas para comportarse de manera disciplinada y, a su vez, incrementan su motivación intrínseca y la predisposición para la práctica física fuera del ambiente escolar. De esta forma se favorece la adquisición de estilos de vida activos y saludables de cara a la vida adulta.

El PAPE ha resultado ser muy eficaz para modificar el estilo de comunicación del entrenador. Sin embargo, el programa no ha logrado modificar significativamente el tipo de clima motivacional percibido por los jugadores. Este puede ser debido a: a) el clima motivacional se determina por otros agentes deportivos a parte del entrenador como pueden ser, por ejemplo los padres; b) la percepción por parte de los jugadores de dicho clima se realiza de manera paulatina, por lo que es difícil de cambiar en un corto espacio de tiempo, como es el caso del presente estudio, confirmándose así los resultados del estudio de Sousa *et al.* (2008).

Aplicación del PAPE al ámbito de la Educación Física

A continuación, se exponen algunas recomendaciones para fundamentar la aplicación del PAPE en el contexto de la Educación Física. Antes de comenzar con las observaciones de la primera etapa de evaluación, es importante definir y especificar las diferentes conductas que pueden darse en la clase en base a las categorías del CBAS, para facilitar la codificación de las conductas. En la primera etapa de evaluación sería interesante diferenciar entre las observaciones realizadas en cada uno de los periodos en los que el profesor estructura la sesión. Para ello sería conveniente, antes de realizar cada observación, poder contar con una descripción de la organización de la sesión facilitada por el profesor, que contenga también los objetivos de ésta. Esta información nos servirá para poder complementar, en la etapa de intervención, el asesoramiento en clima motivacional con algunas de las estrategias que propone Alonso-Tapia y Pardo (2006) para estudiantes de Educación Secundaria, en la línea de las propuestas por Ames (1992b). Estas directrices se organizan en torno a diferentes puntos a lo largo de la secuencia de aprendizaje, mostrando cómo puede actuar el profesor en los diferentes momentos de aprendizaje para conseguir un clima de clase que favorezca la motivación para aprender. Estas estrategias han servido para desarrollar el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase - CMCQ - (Alonso-Tapia y Fernández, 2008, 2009). Este instrumento permite conocer el estilo de actuación del

profesor en clase, las áreas en las que presenta alguna dificultad y la satisfacción de los alumnos con éste.

En esta primera etapa de establecimiento de la línea de base es aconsejable la grabación de las sesiones para poder utilizar estas filmaciones para su visualización por parte de los propios profesores de Educación Física en la fase de la intervención con la consiguiente retroalimentación conductual.

En la etapa de la intervención psicopedagógica se recomienda seguir las fases que se presentan en este estudio. Las directrices conductuales aportadas en las fases 1: *Directrices para mejorar el clima motivacional* y 2: *Directrices para mejorar el estilo de comunicación* se adaptarán al contexto de la Educación Física y a la situación de cada profesor en particular (número de alumnos, características de los alumnos, instalaciones, etcétera). También se complementará con algunas de las estrategias propuestas por Alonso-Tapia y Pardo (2006) adaptadas al contexto educativo, como despertar la curiosidad al principio de las actividades mostrando la relevancia de la tarea, permitir a los alumnos que intervengan espontáneamente cuando se interactúa con ellos o dividir las tareas en pequeños pasos desafiantes pero alcanzables. En la fase 3: *Retroalimentación conductual* es aconsejable utilizar las filmaciones de las sesiones, además de gráficos con los datos cuantitativos obtenidos de las observaciones para cada una de las categorías del CBAS. La visualización de momentos de estas filmaciones por parte de los profesores de Educación Física servirá de apoyo al investigador para destacar aquellas conductas que los profesores deben mantener y reforzarlas y para hacerles conscientes de aquellas conductas menos deseables y ayudar en la fase 4 al establecimiento de *objetivos auto-elegidos* por los profesores. En la fase 5: *Role playing*, el psicólogo propondrá estrategias y ofrecerá pautas para ayudar a los docentes a modificar sus comportamientos, para ello puede ser interesante centrarse también en que las conductas reactivas de los profesores estén basadas en los objetivos propuestos para la sesión o para cada una de las actividades realizadas en esta. En esta fase es necesario trabajar con situaciones concretas y las más frecuentes de manera que el profesor mejore sus respuestas.

Sería interesante al aplicar el PAPE al contexto de la Educación Física e investigar, además de los cambios que se pueden producir en el estilo de comunicación de los profesores de Educación Física y el clima motivacional que generan, aspectos tales como las consecuencias del programa en la satisfacción e interés de los alumnos por la Educación Física, la percepción de competencia, la auto-estima de los alumnos, la persistencia y esfuerzo frente a las tareas y la relación con la práctica deportiva extraescolar futura. Estos aspectos han sido trabajados en el contexto deportivo por diferentes autores como Barnett *et al.* (1992) o Boixadós *et al.* (2004).

Conclusiones

El PAPE ha resultado ser muy eficaz para modificar el estilo de comunicación de los entrenadores que participaron en este estudio. Estos resultados confirman el valor de un programa de asesoramiento a entrenadores, realizado en un formato individualizado en el que cada entrenador establece sus objetivos de mejora en función de sus necesidades e intereses. Sin embargo, en cuanto al clima motivacional los jugadores han percibido un pequeño cambio aunque este no ha sido estadísticamente significativo. Finalmente, el procedimiento seguido en el PAPE con entrenadores de baloncesto es aplicable, con las recomendaciones expuestas en la discusión de este trabajo, a profesores de Educación Física, facilitando así su adecuación a este ámbito.

Referencias

- ALONSO-TAPIA, J. & FERNÁNDEZ, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20 (4), 883-889.
- ALONSO-TAPIA, J. & FERNÁNDEZ, B. (2009). Un modelo para el análisis del clima motivacional de clase: validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 597-612.

- ALONSO-TAPIA, J. & PARDO, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 1-15.
- ALONSO, C., BOIXADÓS, M. & CRUZ, J. (1995). Asesoramiento a entrenadores de baloncesto: efectos en la motivación deportiva de los jugadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 7-8, 135-146.
- AMES, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- AMES, C. (1992b). Classroom: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- BALAGUER, I., GIVERNAU, M., DUDA, J. L. & CRESPO, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-58.
- BARNETT, N. P., SMOLL, F. L. & SMITH, R. E. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111-127.
- BOIXADÓS, M., CRUZ, J., TORREGROSA, M. & VALIENTE, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16 (4), 301-317.
- CASIMIRO, A. J. (2000). *Educación para la salud, actividad física y estilo de vida*. Almería: Servicio de Publicaciones Universidad de Almería.
- CECCHINI, J. A., GONZÁLEZ, C. & MONTERO, J. (2008). Participación en el deporte, orientación de meta y funcionamiento moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3 (40), 497-510.
- CECCHINI, J. A., GONZÁLEZ, C., CARMONA, A. M., ARRUIZA, J., ESCARTÍ, A. & BALAGUÉ, G. (2001). The influence of the teacher of physical education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), 1-12.
- CHELLADURAI, P. & CARRON, A. V. (1983). Athletic maturity and preferred leadership. *Journal of Sport Psychology*, 5, 371-379.
- CONDE, C., ALMAGRO, B. J., SÁENZ-LÓPEZ, P., DOMÍNGUEZ, A. & MORENO-MURCIA, J. A. (2010). Evaluación e influencia de un programa de formación orientado a la mejora del clima motivacional transmitido por entrenadores de baloncesto. *Matricidad. European Journal of Human Movement*, 25, 165-182.
- CRUZ, J. (1994). El asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación. *Apunts. Educació Física i Esports*, 35, 5-14.
- CRUZ, J. (2001). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp. 147-176). Primera Reimpresión. Madrid: Síntesis.
- CRUZ, J., TORREGROSA, M., SOUSA, C., MORA, A. & VILADRICH, C. (2011). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 179-195.
- DUDA, J. L. (2001). Goal perspectives research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- EPSTEIN, J. (1989). Family structure and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). San Diego: Academic Press.
- ESCARTÍ, A., CERVELLÓ, E. & GUZMÁN, J. F. (1996). La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6, 27-42.
- GORDON-LARSEN, P., MCMURRAY, R. G. & POPKIN, B. M. (2000). Determinants of adolescent physical activity and inactivity patterns. *Pediatrics* 105, 1-8.
- GUTIÉRREZ, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- GUTIÉRREZ, M. & ESCARTÍ, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (1), 23-35.
- GUTIÉRREZ, M., RUIZ, L. & LÓPEZ, E. (2010). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 597-608.
- JANZ, K. F., DAWSON, J. D. & MAHONEY, L. T. (2000). Tracking physical fitness and physical activity from childhood to adolescence: The Muscatine study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32 (7), 1250-1257.
- JIMÉNEZ, R., GARCÍA-CALVO, T., SANTOS-ROSA, F. J., MORENO, A. & CERVELLÓ, E. (2010). Análisis de las relaciones entre orientaciones de meta, clima motivacional, valoración de la Educación Física y flow disposicional en estudiantes de Educación Física en Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (1), 107-116.
- MORENO, J. A. & CERVELLÓ, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XIV (1), 33-51.
- NEWTON, M. & DUDA, J. L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientation and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 1-20.
- NICHOLS, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

- NTOUMANIS, N. & BIDDLE, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- PAPAIOANNOU, A. (1995). Motivation and goal perspectives in physical activity for children. En S. Biddle (Ed.), *European Perspectives on Exercise and Sport Psychology* (pp. 245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.
- PASTOR, Y., BALAGUER, I. & GARCÍA-MERITA, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18 (1), 18-24.
- PEIRÓ, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la E.F.: Un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9 (1), 25-44.
- ROBERTS, G. C. (1992). *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- ROBERTS, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity; the influence of achievement goals on motivational process. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL; Human Kinetics.
- SHIELDS, D. L. & BREDEMEIER, B. J. (1994). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SIMONS, J., DEWITTE, S. & LENS, W. (2003). "Don't do it for me. Do it for yourself!" Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 145-160.
- SMITH, R. A. & BIDDLE, S. (1999). Attitudes and exercise adherence: test of the theories of reasoned action and planned behaviour. *Journal of Sports Sciences*, 17, 269-281.
- SMITH, R. E., SMOLL, F. L. & CUMMING, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 39-59.
- SMITH, R. E., SMOLL, F. L. & CURTIS, B. (1978). Coaching behaviors in Little League Baseball. En F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports* (pp. 173-201). Washington, DC: Hemisphere Publishing Corp.
- SMITH, R. E., SMOLL, F. L. & CURTIS, B. (1979). Coach effectiveness training. A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- SMITH, R. E., SMOLL, F. L. & HUNT, E. B. (1977a). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- SMITH, R. E., SMOLL, F. L. & HUNT, E. (1977b). Training manual for the Coaching Behavior Assessment System. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 7, 2 (Ms. No. 1406).
- SMOLL, F. & SMITH, R. (1989). Leadership behaviors in sport: a theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1552-1551.
- SMOLL, F. L. & SMITH, R. E. (2009). *Claves para ser un entrenador excelente*. Barcelona: Inde.
- SOUSA, C., CRUZ, J., TORREGROSA, M., VILCHES, D. & VILADRICH, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 263-278.
- SOUSA, C., SMITH, R. E. & CRUZ, J. (2008). An individualized behavioral goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2, 258-277.
- WEISS, M. R. (1991). Psychological skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist*, 5, 335-354.

ANEXO III. ARTÍCULO 3

Cruz, J. , Mora, A., Sousa, C. y Alcaraz, S. (2016). Effects of an Individualized Program on Coaches observed and perceived behavior. *Revista de Psicología del Deporte*, 25 (1)

Effects of an Individualized Program on Coaches' Observed and Perceived Behavior¹

Jaume Cruz*, Àngela Mora*, Catarina Sousa* and Saul Alcaraz*

EFFECTS OF AN INDIVIDUALIZED PROGRAM ON COACHES' OBSERVED AND PERCEIVED BEHAVIOR

KEYWORDS: Coaching, Counseling, Goal setting, Single-subject methodologies, Basketball.

ABSTRACT: The purpose of the present study is to evaluate an individualized intervention based on Coach Effectiveness Training (CET) principles, using a case study. Two basketball coaches selected 3 target behaviors to improve. Behavioral assessment revealed that Coach 1 achieved positive changes in all his 3 target behaviors. In turn, Coach 2 improved on 2 of his 3 target behaviors. Changes in coaches' behaviors were mostly perceived by players in the evaluation stage. Specifically, players' perceptions of Coach 1 showed an increase of General Encouragement and Mistake-Contingent Encouragement, and players of Coach 2 perceived a clear increase of General Encouragement, Reinforcement and Mistake-Contingent Technical Instruction. Results are discussed in line with CET principles and potential applications of our program are presented.

Across the world, structured after-school activities are becoming increasingly more common for adolescents and many of those adolescents invest most of their time in organized sport (Larson, Wilson, Brown, Furstenberg and Verma, 2002). Although coaches are considered a key figure in youth sport –because coaches' behaviors, attitudes, and values are imitated by their players, not only in sport settings but also in other contexts of players' lives– most children receive coaching from untrained amateur coaches (Boixadós, Cruz, Torregrosa and Valiente, 2004; Smoll and Smith, 2009).

Coach training programs represent a model for structuring youth sport setting. As stated by Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora and Viladrich (2011), the United States of America was a pioneer country on developing intervention programs for coaches, such as the *American Coach/Sport Education Program* (ACEP/ASEP; Martens, 1987), the *National Youth Sports Coaches Association program* (NYSCA; Brown and Butterfield, 1992), the *Athletic Coaches Education* (PACE; Seefeldt, Clark and Brown, 2001) and the *Coach Effectiveness Training* (CET; Smith and Smoll, 1996). Some of these programs address general topics (e.g., teaching strategies, injury prevention) while others are more specific and focus on coach-athlete interactions, trying to promote a more positive sport experience for young athletes. Although some of the above-mentioned programs were designed to influence and improve coach-athlete interactions, the lack of information regarding its real impact on coaches is still one of their major criticisms.

Smith, Smoll and Curtis (1979) developed a pioneer program, named the Coach Effectiveness Training (CET), that tries to increase those coaching behaviors that are empirically related to positive athlete outcomes, such as positive reinforcement, mis-

take-contingent encouragement, mistake-contingent technical instruction, and general encouragement, and to reduce those coaching behaviors related to negative evaluative reactions by athletes, particularly punishment and punitive technical instructions. Several interventions with the CET (Smith et al., 1979; Smoll, Smith, Barnett and Everett, 1993), the Spanish adaptations of CET (Cruz, 1994), the Penn State Coach Training Program (Conroy and Coatsworth, 2006), and a new adaptation of CET–known as the Mastery Approach to Coaching (MAC; Smith, Smoll and Cumming, 2007)– have been shown to produce salutary effects on a range of outcome variables in controlled experimental and quasi-experimental studies, including reductions in performance anxiety and stronger perceptions of coach-initiated mastery motivational climates (Coatsworth and Conroy, 2006; Cruz, 1994; Smith et al., 2007).

As Sousa, Smith, and Cruz (2008) have outlined “the CET and Mastery Approach interventions occur in the form of a group-administered workshop that involves didactic instructions, modelling, and role-playing” (p. 260). Taking into account that those programs usually had not provided individualized behavioral feedback, these authors took a step forward and encouraged sport psychologists to adapt the coach behavioral guidelines to the individual evaluations assessed in the baseline stage. An exception occurred in the initial evaluation study (Smith et al., 1979), where coaches received collective feedback on their behavioral profiles based on the Coaching Behavior Assessment System (CBAS; Smith, Smoll and Hunt, 1977). In three more recent studies (Mora, Cruz and Sousa, 2013; Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches and Viladrich, 2006; Sousa et al., 2008) the *Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores* (Individualized Program for Counseling Coaches, PAPE) was

Correspondence concerning this article should be addressed to Jaume Cruz, Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Facultat de Psicologia (Edifici B), Universitat Autònoma de Barcelona, 08193, Bellaterra, Barcelona (Spain). E-mail: Jaume.Cruz@uab.cat

¹ This research was funded in part by the Ministerio de Economía y Competitividad (DEP2010-15561).

* Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Universitat Autònoma de Barcelona.

developed and implemented in soccer coaches in order to improve their communication style and the motivational climate created in their teams. A similar intervention was used in the Program of Investigation of Forming Coaches (Conde, Almagro, Saenz-Lopez and Castillo, 2009; Conde, Almagro, Saenz-Lopez Dominguez and Moreno-Murcia, 2010)

The rationale behind PAPE is that in applied settings, sport consultants frequently work with coaches on an individual basis rather than on the group workshop format that has been tested in previous CET studies. Individual consultation provides the opportunity to tailor the intervention to the specific goals and behavior patterns of each coach. In the study of Sousa et al. (2008), a case study approach was used to explore a new format for the CET and MAC interventions in which coaches worked with a sport consultant on an individual basis and were permitted to choose their own behavioral goals, based on video feedback and on their own perceived needs and expectations. It seems reasonable to assume that under such circumstances, coaches would set down individual behavioral goals, would focus more closely on their own goals and would be more motivated to achieve them (Kyllo and Landers, 1995).

In fact, within a variety of contexts, including sports, goal setting has been used effectively to increase motivation and facilitate behavior change (Locke and Latham, 1990). Although many empirical studies of sport-related goal setting have been performed in laboratory settings, Weinberg and Weigand (1996) pointed out that ecological validity is enhanced when goal setting is conducted in a naturalistic (i.e., real setting) as the actual level of personal involvement in the goal setting process and in performance-related outcomes is likely to be high.

In sport-related research on goal setting, athletes have typically been the focus of study (Kyllo and Landers, 1995). However, less attention has been directed to the use of goal setting to help coaches behave more effectively, particularly in the area of youth sport. This is somewhat puzzling, because the influence of coaches and physical education teachers on their athletes' and students' psychosocial outcomes (e.g., self-esteem, enjoyment, adaptive and social behaviors) is well established (Boixadós et al., 2004; Smoll et al., 1993). These results, along with the meta-analytic finding by Kyllo and Landers (1995) that self-selected goals are associated with especially strong goal setting outcomes, suggest the desirability of studying coach-self-selected behavioral goals within a personalized coach-training format. That is, using an individual intervention based on PAPE, where each coach could choose the goals that appear relevant to him and his team in order to increase coach effectiveness.

The present study proposes a behavioral intervention that takes up the torch of those previous studies that highlighted the need for a more individualized interventions. In this line, our Individualized Program for Counseling Coaches (PAPE) follows the principles of CET (Smith et al., 1979) and MAC (Smith et al., 2007) and analyzes the effects of the program on coaches' communication style, players' perceptions of coaches' behaviors, coaches' self-perceptions, and players' perceptions of coach-created motivational climate. Specifically, our intervention includes a common part with two basketball coaches and an individual session with each coach where they are able to set their own goals based on their baseline behavioral profiles. This study enhances previous research through: (a) the greater individualization of the intervention and the assessment, comparing the results at two time points (i.e., baseline and

evaluation stages) following a case study methodology (e.g., Smith, 1988); (b) the observation of both practices and games; (c) the implementation of the intervention to a different sport (i.e., basketball); and (d) the application to an older and more competitive team (i.e., > 18 years old, semi-professional).

Method

Participants

Two male basketball coaches and 20 male basketball-players from a sports club in the south-east of Spain participated voluntarily in this study. The criteria followed to select both coaches included having long-term experience in basketball and interest in obtaining further coaching qualifications. Coach 1, aged 26, was playing with the club first team in the Spanish semi-professional Basketball League (*Liga EBA*). Coach 1 had six years of coaching experience, an academic background in law and was studying a course to obtain the level I Spanish accreditation as a basketball coach. Coach 2 was 41 years old. He had 17 years of experience as a coach, having trained school and senior basketball teams. He was in his second year with the senior team, which played at the second most competitive level in Spain. He had an academic background in administrative studies and the level I Spanish accreditation as a basketball coach.

The 20 basketball players were enrolled in Coach 1's and Coach's 2 teams: A team of young players aged between 14 and 15 ($n = 12$, $M = 14.66$, $SD = 0.12$) and a senior team ($n = 8$, $M = 25$, $SD = 2.93$).

Instruments

Observational instrument

The *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS; Smith et al., 1977) is a behavioral assessment instrument used to observe and code coaches' behaviors during practices or matches. This behavioral coding system assesses 12 observed behavioral categories (see Smith et al., 1977 and Sousa et al., 2006, for a definition of the CBAS categories).

Questionnaires

The Spanish adaptation (Sousa, Smith and Cruz, 2008) of *CBAS Coach-Perceived Behaviors Scale* (CBAS-CPBS; Smith et al., 1979) measures coaches' self-perceptions concerning how frequently they behave in a specific manner. The answers were reported on a 7-point scale ranging from 1 (*never*) to 7 (*almost always*). Example of item is: "Do you encourage your players when they make a mistake such as missing a free-throw, losing a ball...?".

The Spanish adaptation (Sousa, Smith and Cruz, 2008) of *CBAS Player Perceived Behavior Scale* (CBAS-PBS; Smith et al., 1979) measures athletes' perceptions of the coaching behaviors assessed with the CBAS. Each of the CBAS categories is defined in a narrative description based on the CBAS training manual and athletes indicate how frequently their coach behaves in that manner in a specific situation. Example of item is: "Does your coach encourage you when you make a mistake, such as missing a free throw, losing a ball...?". The answers were reported on a 7-point scale (1 = *never* and 7 = *almost always*).

Procedure

Following institutional ethics approval, all of the participants were informed about the main goals of this research. All of them

were assured that the data would be treated with confidentiality. Participation was entirely voluntarily and coaches and players were informed that they could withdraw at any time during the course of the study.

The study was performed in three stages (see Figure 1): (a) baseline, (b) psychological intervention with Coach 1 and Coach 2, and (c) evaluation of the intervention.

Baseline

In the baseline stage the authors made four observations of each coach using the CBAS: two matches and two practices. These observations were carried out by a qualified observer trained in accordance with the CBAS manual. Both coaches completed the CBAS-CPBS questionnaire and the second author conducted an individual interview with each coach in order to ascertain their sport career, their evolution as a coach, their academic background, and their goals for the season. In addition, in this period, the athletes completed the CBAS-PBS questionnaire.

Intervention

In the second stage, the second author carried out a psychological intervention with both coaches. This intervention was conducted in three sessions and five steps: (a) guidelines for improving team motivational climate, (b) guidelines for improving the coach's communication style, (c) behavioral feedback, (d) self-selected goals, and (e) role-playing of target behaviors for change.

Step 1: Guidelines for improving the motivational climate of the team. This first session, lasting 60 min, was conducted with the two coaches together. Its aim was to teach them general aspects of motivation in sport that they could apply to their teams. The concepts of motivation, task and ego involvement and motivational climate were explained, emphasizing the coaches' influence on establishing a certain type of climate. The intervention was focused on enabling coaches to create a task-involving motivational climate. In order to foster this motivational climate, it was suggested that the coaches should use a series of behavioral guidelines based on different areas: Task, Authority, Rewards, Group, Evaluation, and Time, known as TARGET areas (see Ames, 1992, for more detailed information). At the end of this first session, each coach together with the psychologist chose in which of the TARGET areas would be working on during the next week. At the end of the session, each coach received a folder with an overview of the strategies explained in the session.

Step 2: Guidelines for improving the coach's communication style. The objective of a second 60-min session was to focus on fostering the coaches' communication skills. At the beginning, 10 min were dedicated to sharing their experiences in the application of the motivational guidelines proposed in the previous session. The objective of the session was then presented: To establish the differences between a positive and a negative communication style and to provide evidence supporting that a positive approach to learning sport skills brings more benefits to both young kids, as proposed by authors such as Smoll and Smith (1989), and senior players, as hypothesized in our study. The main content of the session was to offer coaches behavioral guidelines aimed at improving their communication skills. Those guidelines were based on five recommendations: (a) reactions to players' successes, (b) reactions to players' mistakes, (c) responses to

maintain order and discipline, (d) dealing with violation of team rules, and (e) creating a good atmosphere for learning. These behavioral guidelines were based on those of Smoll and Smith (2009).

Step 3: Behavioral feedback. This step was performed individually during the first 20 min of the third session with each coach. The main objective of this step was to increase each coach's awareness of their own behavior towards their players. To do this, the instructor presented data obtained in the baseline stage with graphics distinguishing between actions carried out by each coach in matches and in practices. The data were summarized according to the three behavioral dimensions resulting from factor analysis of the CBAS (Smith and Smoll, 1996): (a) Supportiveness; (b) Punitiveness; and (c) Instructiveness. After the presentation of the graphics, the researcher explained the behaviors that were appropriate and then should be maintained, followed by those behaviors that should be enhanced, explaining how to put them into practice and highlighting not only the importance of carrying them out, but also the beneficial effects they produce in athletes.

Step 4: Self-selected goals. This 20-min step was designed in order to offer each coach the possibility of choosing his own behavioral objectives, with the advice of the psychologist, once he was aware of his previous behavior. According to Kyllö and Landers (1995) overall goal setting is most effective when individuals participate in setting their own goals. To do this, the sport psychologist explained some of the Weinberg and Gould's (2010) basic principles in goal setting: Goals should be specific, moderately difficult but realistic and recorded in writing. For each of these principles, the psychologist explained how to put them into practice and provided guidance on how to express the objectives efficiently. In this study, each coach selected the three CBAS behavioral categories that he wanted to change. Both coaches chose General Encouragement (EG). Mistake-contingent Encouragement (EM) and Punitive Technical Instruction (PTIM) were the other two categories selected by Coach 1 and Reinforcement (R) and Mistake-contingent Technical Instruction (TIM) the ones chosen by Coach 2.

Step 5: Role-playing. The objective of this step was to help coaches to change their behaviors and took place during the last 20 min of the session. Depending on the goals chosen by each coach, the second author had prepared comments based upon each coach's behavior (recorded in the baseline observation). Coaches were encouraged to self-evaluate their behaviors according to their own perception and were given some guidelines and reminders to facilitate the achievement of their goals.

Evaluation of the intervention

Program evaluation involved a comparison between baseline and evaluation results, using the same measures. Coaches were evaluated based on the behaviors observed in two games and two practices and data of the CBAS-CPBS questionnaire. Regarding the players, the evaluation included data of the CBAS-PBS.

Results

Coaches' Observed CBAS Behaviors

Behavioral data were collected from two coaches during a total of two complete 60 min practices and two matches of 40 min each. A mean of 194 behaviors were coded during each game and a mean of 209 behaviors during each practice for Coach 1.

Stage	Session	Description	Sample involved	Month
Baseline	--	Data collection (CBAS observations and CBAS-PBS / CBAS-CPBS questionnaires)	Players and coaches	January
	1	Step 1- Guidelines for improving the motivational climate of the team	Coaches (together)	March
Intervention	2	Step 2- Guidelines for improving the coach' communication style	Coaches (together)	
	3	Step 3- Behavioral feedback	Coaches (individually)	
	3	Step 4- Self-selected goals		
		Step 5- Role-playing		
Evaluation of intervention	--	Data collection (CBAS observations and CBAS-PBS / CBAS-CPBS questionnaires)	Players and coaches	June (end of the season)

Figure 1. Process followed in our study.

For Coach 2, a mean of 125 behaviors were coded during each game and a mean of 135 behaviors during each practice. A total of 2659 behaviors were observed. In this study, the results were analyzed separately for each coach by comparing his behaviors during the baseline period and the evaluation stage, distinguishing between the CBAS self-selected and non-selected behaviors.

Table 1 shows Coach 1's percentage of CBAS categories defined as target behaviors in the baseline and evaluation stages. After the intervention, Coach 1 met the established goals: He

substantially increased Mistake-Contingent Encouragement (EM) and General Encouragement (EG), both in practices and matches, and decreased Punitive Technical Instruction to Mistakes (PTIM) in both situations, especially in matches.

Table 2 illustrates Coach 2's percentage of their target behaviors. It is worth pointing out the considerable increase in Reinforcement (R) and General Encouragement (EG) after the intervention. On the other hand, the expected intervention effects were not found in Mistake-Contingent Technical Instruction (TIM).

		Baseline						Evaluation					
		Pr1	Pr2	M Pr1 + Pr2	Ma1	Ma2	M Ma1 + Ma2	Pr1	Pr2	M Pr1 + Pr2	Ma1	Ma2	M Ma1 + Ma2
Self-selected	EM	9.33	0	3.30	3.80	9.30	5.74	8.24	10.33	9.27	9.09	13.55	11.11
	EG	8	21.90	16.98	12.66	13.95	13.11	25.80	27.67	26.73	24.60	19.35	22.22
	PTIM	2.66	.51	1.41	15.82	10.46	13.93	0.72	1.11	.91	1.60	1.93	1.75
Non-selected	R	18.66	28.47	25	19.62	33.72	24.59	31.90	25.46	28.73	27.27	22.58	25.15
	TIM	14.66	18.98	17.45	0	0	0	8.60	12.91	10.73	8.56	5.81	7.31
	P	9.33	3.65	5.66	26.58	11.63	21.31	.72	2.21	1.45	5.88	6.45	6.14

Pr = Practice; Ma = Match; EM = Mistake-contingent Encouragement; EG = General Encouragement; PTIM = Punitive Technical Instruction; R = Reinforcement; TIM = Mistake-contingent Technical Instruction; P = Punishment. The dashed line separates between self-selected and non-selected target behaviors.

Table 1. Percentage of Coach 1 Self-selected and Non-selected Observed Behaviors, in the Baseline and the Evaluation Stage During Practices and Matches.

		Baseline						Evaluation					
		Pr1	Pr2	M Pr1 + Pr2	Ma1	Ma2	M Ma1 + Ma2	Pr1	Pr2	M Pr1 + Pr2	Ma1	Ma2	M Ma1 + Ma2
Self-selected	R	8.57	7.55	7.95	14.81	9.30	11.43	2.95	24.53	23.43	26.73	23.19	24.69
	TIM	17.14	16.98	17.04	7.40	0	2.86	9.84	22.64	13.71	0	1.45	0.84
	EG	11.43	18.87	15.91	11.11	16.28	14.28	39.34	26.41	35.43	41.58	39.13	40.17
Non-selected	EM	0	0	0	11.11	0	4.28	1.64	1.89	1.71	8.91	3.62	5.86
	P	0	1.89	1.14	0	11.63	7.14	0	0	0	0	0	0
	PTIM	2.86	1.89	2.27	3.70	6.97	5.71	0	0	0	0	0	0

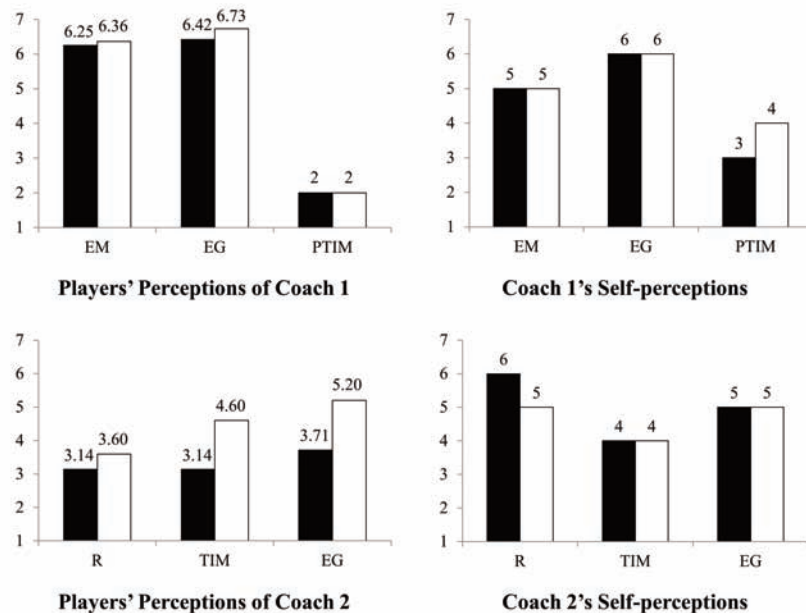
Pr = Practice; Ma = Match. R = Reinforcement; TIM = Mistake-contingent Technical Instruction; EG = General Encouragement; EM = Mistake-contingent Encouragement; P = Punishment; PTIM = Punitive Technical Instruction. The dashed line separates between self-selected and non-selected target behaviors.

Table 2. Percentage of Coach 2 Self-selected and Non-selected Observed Behaviors, in the Baseline and the Evaluation Stage During Practices and Matches.

Concerning non-target behaviors, substantial improvements should also be mentioned (see lower parts of Table 1 and Table 2, for Coach 1 and Coach 2 respectively). Coach 1 increased the frequency of R and TIM in matches and practices and decreased Punitive responses (P) in both situations. This last category had a fairly high frequency of emission in the baseline. Referring to non-target behaviors, after the intervention Coach 2 increased EM and decreased the two punitive categories (i.e., P and PTIM) to a zero value, both in practices and games.

Players' and Coaches' Perceptions of Coaching Behavior

The results of coaches' self-perceptions and the results of players' perceptions of target coaching behaviors were obtained through the CBAS-CPBS (Smith et al., 1979) and CBAS-PBS (Smith et al., 1979) respectively, in the baseline and in the evaluation stage (see Figure 2).



EM = Mistake-contingent Encouragement; EG = General Encouragement; PTIM = Punitive Technical Instruction; R = Reinforcement; TIM = Mistake-contingent Technical Instruction.

Figure 2. Players' perceptions and coaches' self-perceptions of the target behaviors.

The players' perceptions of Coach 1 showed that two of his target behaviors (EM and EG) increased at the evaluation stage. These results are consistent with the data collected with the CBAS observational instrument (see Table 1), since an increase in both categories occurred after the intervention, and thus indicated an attainment of the objectives. However, no change was found in Coach 1's self-perceptions of both EM and EG categories. In PTIM category, the players perceived that this coach's behavior was maintained at the same level after the intervention, while Coach 1 felt that this behavior increased after the intervention. These results are not consistent with the data collected from the observations coded with the CBAS, which showed that PTIM behavior decreased in the expected direction.

The results obtained regarding the target behaviors of Coach 2 showed that his players perceived a clear increase in all three target behaviors (R, TIM, EG) after the intervention stage. These results are consistent with the data collected with the behavioral assessment (see Table 2), with the exception of TIM behaviors. However, the coach perceived a decrease in the R emission frequency and no change in the other two target categories (TIM and EG).

Discussion

This research studied the effect of the Individualized Program for Counseling Coaches on observed, athlete-perceived, and coach-self-perceived behaviors, with the relevant characteristic that coaches decided the specific target behaviors they wanted to change, as did soccer coaches in Sousa et al. (2008) study. Our study also analyzed the changes appeared both in practices and matches between the baseline and the evaluation stages. Regarding the selected target behaviors, Coach 1 improved the three target behaviors, increasing EM and EG, and decreasing PTIM in practices and matches. On the other hand, Coach 2 improved in two of the three target behaviors, increasing the categories of support (i.e., R and EG), both in practices and matches.

The intervention had a greater impact than expected in both coaches since their behaviors also experienced positive changes in behavioral categories not previously selected as targets. These results show that both coaches integrated our guidelines to improve their communication style and motivational climate in their interactions with the players, allowing them to focus on a wide range of positive behaviors and not only on the selected target behaviors, in a similar manner to Soriano, Ramis, Cruz and Sousa (2014) with soccer coaches.

Regarding the coaches' non-target behaviors, Coach 1 increased R in practices and matches and TIM in matches. This last behavior was zero in the baseline stage. This coach also reduced the frequency of negative behavior P, both in practices and matches. In turn, Coach 2 increased EM in practices and matches, and decreased P and PTIM to zero in matches and practices after the intervention. These results are in line with those obtained in the study of Soriano et al. (2014) and Sousa et al. (2008) with soccer coaches. In their study, those coaches that opted to reinforce and encourage also showed a decrease in punitive behaviors, although these behaviors had not been set as targets, as occurred with the coaches of our study. These results supported the idea that when coaches change a key behavior, it might also involve changes in other related behaviors. Thus, those coaches that become more positive also become less negative, reducing their punitive behaviors.

As can be observed, the two coaches of the study showed very positive results in the increase of supportive behaviors (R, EM, and EG) and the decrease of punitive behaviors (P, PTIM). Those results are similar to those found in the study by Sousa et al. (2008) and greater than those effects found in studies conducted using group interventions without setting individual target goals (Cruz, 1994; Smith et al., 1979). Thus, it could be assumed that these higher behavioral changes are attributable to the greater coaches' personal commitment to the achievement of the target goals set on with the psychologist.

The perceptions of players and the coach self-perception of the target behaviors showed a moderate overlap with the behavioral measures obtained with the observational instrument CBAS. The perceptions of players regarding the behaviors of their coaches were closer to the behaviors exhibited by both coaches than to the coaches' self-perception. A similar result was found in the study of Lemonidis et al. (2014) with elite basketball coaches. Thus, it seems relevant that coaches develop self-awareness of the coaching behaviors they exhibit. In our study, perceptions of the players concerning Coach 1 and Coach 2 matched with the observational measures in two of the three target behaviors. The perception of players regarding the behavior of their coaches was more positive after the intervention, perceiving improvements in almost all the target behaviors. This change was higher in Coach 2.

Limitations and Future Directions

Our study, based on single case approach, presents some limitations. First, it was not possible to infer causal relationships, because a pre-post design does not provide information about changes that occur spontaneously throughout the season. However, as Barker, Mellalieu, McCarthy, Jones, and Moran (2013) highlighted in their review of single case research in sport psychology, the A-B design remains an important tool to quantify intervention effectiveness in applied practice where removing intervention is neither appropriate nor feasible. Moreover, in order to overcome these limitations that could undermine internal validity Smith (1988) proposed that several measures should be included. Consequently, a total of four measures of each coach were used both in baseline and evaluation stages (two matches and two practices in each stage).

Second, this study assessed the effects of an intervention package that included motivational climate, communication style, and self-selected goals. Package interventions are practically appropriate, but due to their nature it could be difficult to draw causal inferences regarding which elements were most effective in highlighting changes in dependent variables, as noted among others by Barker et al. (2013) and Sousa et al. (2008).

Third, although the present research included an interview with coaches regarding the goals and procedures of the intervention, and the results of this interview highlighted that they considered the intervention very satisfactory, a more complete social validity assessment should be included in future studies. This social validation should comprise data from players and parents of young teams as it is recommended in the previous studies (e.g., Langan, Blake and Lonsdale, 2013).

Four, our study was conducted over a season. Thus, the baseline assessment took place one month after the season started, when players had already met their coach, the intervention was performed in mid-season and the evaluation stage was carried out near the end of the season. The authors planned to make

observations in the following season, to analyze the effects of the intervention over time, because follow-up data would be of great interest. Unfortunately, this follow-up to evaluate the effects of program in the next season was not possible, due to coaches' mobility from their teams.

Acknowledging the limitations of the case study methodology, three main interests of this research should be outlined. First, the review of Barker et al. (2013) did not found any study in single-case research design that had included coaches. Second, the most remarkable feature of this study was the personalization of interventions in which, in addition to the two sessions to improve the motivational climate and the coach's

communication style, a session was done individually with each coach that provided feedback on observed behaviors to guide them in self-election of three behavioral goals. As noted above, the change in these key behaviors favored a change in the other non-target behaviors. Third, these interventions with the PAPE could be applied to complement the ones carried out to improve task-involving motivational climates in the educational settings.

As a conclusion, the authors suggest that individualized interventions based on mastery approach, personalized goal setting, and the principles of coaching effectiveness training offer a novel approach that deserves future empirical studies in the field of sport and physical education.

POSAR TÍTOL EN CASTELLÀ

PALABRAS CLAVE: Entrenamiento, Asesoramiento, Establecimiento de metas, Metodologías de caso único, Baloncesto.

RESUMEN: El objetivo del presente estudio es evaluar una intervención individualizada basada en los principios del *Coach Effectiveness Training* (CET) mediante un enfoque de estudio de caso. Dos entrenadores de baloncesto seleccionaron 3 conductas objetivo a mejorar. La evaluación conductual reveló que el Entrenador 1 consiguió cambios positivos en sus 3 conductas objetivo. Por su parte, el Entrenador 2 mejoró en 2 de sus 3 conductas objetivo. Estos cambios en la conducta de los entrenadores fueron mayoritariamente percibidos por sus jugadores en la fase de evaluación. Concretamente, las percepciones de los jugadores del Entrenador 1 mostraron un claro aumento de Ánimo General y Ánimo Contingente al Error, y las de los jugadores del Entrenador 2 una clara mejoría de Ánimo General, Refuerzo e Instrucción Técnica al Error. Los resultados se discuten en base a los principios del CET y se proponen potenciales aplicaciones de nuestro programa.

References

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Barker, J. B., Mellalieu, S. D., McCarthy, P. J., Jones, M. V. and Moran, A. (2013). A review of single case research in sport psychology 1997-2012. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25, 4-32. doi: 10.1080/10413200.2012.709579
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M. and Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology* 16, 301-317. doi: 10.1080/10413200490517977
- Brown, B. R., and Butterfield, S.A. (1992). Coaches: A missing link in the health care system. *American Journal of Diseases of Children*, 146(2), 211-217.
- Coatsworth, J. D. and Conroy, D. E. (2006). Enhancing self-esteem of youth swimmers through coach training: Gender and age effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 173-192. doi: 10.1016/j.psychsport.2005.08.005
- Conde, C., Almagro, B. J., Sáenz-López, P. and Castillo, E. (2009). Intervention and evaluation of the motivational climate transmitted by a basketball coach. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 357-361.
- Conde, C., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., Domínguez, A. and Moreno-Murcia, J. A. (2010). Evaluación e influencia de un programa de formación orientado a la mejora del clima motivacional transmitido por entrenadores de baloncesto. [Evaluation and influence of a training program aimed at improving the motivational climate transmitted by basketball coaches]. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 25, 165-182.
- Conroy, D. E. and Coatsworth, J. D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.
- Cruz, J. (1994). El asesoramiento psicológico a entrenadores: Experiencia en baloncesto de iniciación [Psychological counseling to coaches: One case on youth basketball]. *Apunts. Educació Física i Esports*, 35, 5-14.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, A. and Viladrich, C. (2011). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional [Behavioral effects of personalized coach interventions on communication style and motivational climate]. *Revista de Psicología del Deporte*. 20, 179-195.
- Kylo, L. B. and Landers, D. M. (1995). Goal setting in sport and exercise. A research synthesis to resolve the controversy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 117-137.
- Langan, E., Blake, C. and Lonsdale, C. (2013). Systematic review of effectiveness of interpersonal coach education interventions on athlete outcomes. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 37-49. doi: 10.1016/j.psychsport.2012.06.007
- Larson, R. W., Wilson, S., Brown, B. B., Furstenberg, F. F. and Verma, S. (2002). Changes in adolescents' interpersonal experiences: Are they being prepared for adult relationships in the twenty-first century? *Journal of Research on Adolescence* 12, 31-68. doi: 10.1111/1532-7795.00024
- Lemonidis, N., Tzioumakis, Y., Karypidis, A., Michalopoulou, M., Gourgoulis V. and Zourbanos (2014). Coaching behavior in professional basketball. Discrepancies between players' and coaches' perceptions. *Athletic Insight*, 6(1), 65-80.
- Locke, E. A. and Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Mora, A., Cruz, J., and Sousa, C. (2013). Como mejorar el clima motivacional y los estilos de comunicación en el ámbito de la Educación Física y el Deporte [How to improve the motivational climate and communication styles in the field of Physical Education and Sport]. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 91-103.
- Seefeldt, V., Clark, M.A. and Brown, (2001). *Program for athletic coaches' education*. Traverse City, MI: Cooper Publishing Group.
- Smith, R. E. (1988). The logic and design of case study research. *The Sport Psychologist*, 2, 1-12.
- Smith, R. E. and Smoll, F. L. (1996). The coach as a focus of research and intervention in youth sports. In F. L. Smoll and R. E. Smith (Eds.). *Children and youth in sport: A Biopsychosocial Perspective* (pp. 125-141). Dubuque, IA: Brown and Benchmark.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. and Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 39-59.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. and Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training. A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. and Hunt, E. B. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Smoll, F. L. and Smith, R. E. (1989). Leadership behaviors in sport: A theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1522-1551. doi: 10.1111/j.1559-1816.1989.tb01462.x
- Smoll, F. L. and Smith, R.E. (2009). *Claves para ser un entrenador excelente [Keys to be an excellent coach]*. Barcelona, Spain: INDE.
- Smoll, F. L., Smith, R. E., Barnett, N. P. and Everett, J. J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of Applied Psychology*, 78, 602-610. doi: 10.1037/0021-9010.78.4.602
- Soriano, G., Ramis, Y., Cruz, J. and Sousa, C. (2014). Un programa de intervención individualizado con entrenadores de fútbol [An individualized intervention program with grass-root soccer coaches]. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 99-106.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D. and Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas [Behavioral assessment and individual counselling programme for coaches of young athletes]. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 263-278.
- Sousa, C., Smith R. E. and Cruz, J. (2008). An individualized behavioral goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2, 258-277.
- Weinberg, R. and Gould, D. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. [Foundations of sport and exercise psychology]. Madrid, Spain: Panamericana.
- Weinberg, R. S. and Weigand, D. A. (1996). Let the discussion continue: A reaction to Locke's comments on Weinberg and Weigand. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 89-93.