

**DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE  
INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN EQUIPOS JUVENILES DE FÚTBOL\***

**Ma. del Pilar Rodríguez Martínez**

**Tesis Doctoral dirigida por: Dr. Jaume Cruz y Dr. Miquel Torregrosa.**

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de Educación.

Facultad de Psicología

Universitat Autònoma de Barcelona

Febrero 2010

\* Esta tesis se realizó, en parte, gracias a los Proyectos del Ministerio de Educación (DEP2006-56013 y SEJ2007-64528).

---

## AGRADECIMIENTOS

Dicen que el agradecimiento es uno de los sentimientos más nobles que puede tener un ser humano, yo definitivamente soy una convencida de ello. La finalización de un trabajo como la tesis doctoral exige grandes dosis de agradecimiento y humildad. Esta labor en particular ha sido toda una aventura trasatlántica y como tal, larga, llena de desafíos y en más de una ocasión con amenazas de naufragio. Sola, definitivamente no hubiera llegado a ningún puerto. Como grandes capitanes de este navío siempre he tenido a mi padres quienes nunca cuestionaron y siempre apoyaron mi proyecto de formarme en el extranjero, por eso y mucho más comparto con ellos y el resto de mi familia la gran satisfacción de haber culminado este ciclo. A partir de aquí la lista de tripulantes es interminable. La guía y el acompañamiento de mis tutores de tesis Jaume y Miquel; las enseñanzas de todos y cada uno de mis maestros que en diferentes etapas de mi vida han contribuido en México y en España a mi formación humana y profesional, a todos los recuerdo y les agradezco lo que en mí han dejado. A mis amigos que siempre han estado empujando y animando en los buenos y malos momentos, con una palabra de aliento, con un cuestionamiento oportuno, con un techo... gracias Lourdes, Gloria, José Carlos, Miguel, Joan y un largo etc. A esos rostros que difícilmente se ven en proyectos de estas características pero que sin su trabajo de recolección de datos, de captura, de observación, la realización de este proyecto de tesis simplemente hubiera sido imposible.... gracias David, Germán, Billy, Gerardo. Finalmente solo agradecer la oportunidad misma de vivir esta experiencia y de haber obtenido un aprendizaje tan rico; aprendizaje y experiencia que deseo se conviertan en valiosos frutos.

---

## INDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>I PARTE TEÓRICA</b>	
<b>2. PSICOLOGÍA DEL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR</b>	<b>14</b>
2.1 LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA	14
2.2 DEPORTE DE INICIACIÓN Y PROCESOS FORMATIVOS	18
2.3 PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DEPORTIVA	23
<b>3. AGENTES DE SOCIALIZACIÓN</b>	<b>28</b>
<b>3.1 INFLUENCIA SOCIALIZADORA DEL ENTRENADOR</b>	<b>30</b>
3.1.1 ESTUDIOS EMPÍRICOS SOBRE LA FIGURA DEL ENTRENADOR	32
3.1.2 ESTUDIOS OBSERVACIONALES DE SMITH Y SMOLL	36
<b>3.2. INFLUENCIA SOCIALIZADORA DE LOS PADRES</b>	<b>45</b>
3.2.1. INFLUENCIA DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO DE LOS JÓVENES EN EL DEPORTE	52
3.2.2. INFLUENCIA DE LOS PADRES EN LAS RESPUESTAS AFECTIVAS DE LOS JÓVENES EN EL DEPORTE	55
3.2.3. INFLUENCIA PATERNA EN ASPECTOS MOTIVACIONALES DEL DEPORTISTA	59
<b>4. EFECTOS DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN DIFERENTES VARIABLES PSICOLÓGICAS</b>	<b>62</b>
<b>4.1. TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO</b>	<b>63</b>
4.1.1. CLIMA MOTIVACIONAL	66
<b>4.2. COMPROMISO DEPORTIVO</b>	<b>68</b>
<b>4.3. HABILIDAD PERCIBIDA</b>	<b>72</b>
<b>5. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>76</b>
<b>5.1. INTERVENCIÓN CON ENTRENADORES</b>	<b>77</b>
5.1.1 POSTULADOS DEL PROGRAMA CET	77
5.1.2. AREAS TARGET COMO ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	82

<b>5.2. INTERVENCIÓN CON PADRES</b>	<b>87</b>
<b>5.3. INTERVENCIÓN CON DEPORTISTAS</b>	<b>89</b>
<b>5.4. OBJETIVOS</b>	<b>92</b>
5.4.1. HIPÓTESIS	94
<b>II PARTE EMPÍRICA</b>	
<b>6. MÉTODO</b>	<b>95</b>
<b>6.1. PARTICIPANTES</b>	<b>95</b>
<b>6.2. INSTRUMENTOS</b>	<b>96</b>
6.2.1. INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN	97
6.2.2. CUESTIONARIO A JUGADORES	101
6.2.3. INSTRUMENTOS DE AUTOEVALUACIÓN	103
6.2.4. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	104
<b>6.3. PROCEDIMIENTO</b>	<b>106</b>
6.3.1. DISEÑO	108
6.3.2. TOMA DE CONTACTO Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA	108
6.3.3. ACTIVIDADES DE INICIO DE LA TEMPORADA	110
6.3.4. ACTIVIDADES DURANTE LA TEMPORADA	112
6.3.4.1. Intervención con jugadores.	112
6.3.4.2. Intervención con entrenadores.	116
6.3.4.3. Intervención con padres de familia.	119
6.3.5. ACTIVIDADES AL FINAL DE LA TEMPORADA	120
<b>6.4. ANÁLISIS DE DATOS</b>	<b>121</b>
<b>7. RESULTADOS</b>	<b>123</b>
<b>7.1. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO OBSERVACIONAL DE ENTRENADORES</b>	<b>123</b>
7.1.1. PERFIL CONDUCTUAL PROMEDIO DE LAS CONDUCTAS EMITIDAS POR LOS ENTRENADORES ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN	124
7.1.2. PERFIL CONDUCTUAL DE CADA ENTRENADOR	126
7.1.3. PERFIL CONDUCTUAL DE LOS ENTRENADORES EN CONDUCTAS DE APOYO, INSTRUCCIÓN Y CONDUCTAS PUNITIVAS	133
7.1.4. PERFIL CONDUCTUAL POR ENTRENADOR DE LAS CONDUCTAS DE APOYO Y CONDUCTAS PUNITIVAS	135
<b>7.2. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS</b>	<b>140</b>
7.2.1. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE LA CONDUCTA DEL ENTRENADOR POR PARTE DE LOS JUGADORES	141
7.2.2. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE CLIMA MOTIVACIONAL (PMCSQ)	142
7.2.3. CUESTIONARIO DE COMPROMISO DEPORTIVO (SCQ)	144
7.2.4. CUESTIONARIO DE HABILIDAD PERCIBIDA	146

---

7.2.5. CUESTIONARIO DE IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN EL DEPORTE (PISQ)	147
7.2.6. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN DE LOS ENTRENADORES Y DE LA PERCEPCIÓN POR PARTE DE SUS JUGADORES	148
7.2.7. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LAS PRINCIPALES VARIABLES DEL ESTUDIO POR EQUIPO	156
<b>8. DISCUSIÓN</b>	<b>167</b>
8.1. EVALUACIÓN DE LOS EFECTOS DE LA INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN LOS ESTILOS DE COMUNICACIÓN DE LOS ENTRENADORES	167
8.2. EVALUACIÓN DE LOS EFECTOS DEL TRABAJO DE INTERVENCIÓN CON ENTRENADORES EN LA PERCEPCIÓN DE LOS JUGADORES DE LA CONDUCTA DEL ENTRENADOR	174
8.3. EFECTOS DEL TRABAJO DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN EL CLIMA MOTIVACIONAL, EL COMPROMISO DEPORTIVO Y LA HABILIDAD PERCIBIDA DE LOS JUGADORES.	177
8.3.1. EFECTOS DEL TRABAJO PSICOLÓGICO EN LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL DE LOS JUGADORES.	177
8.3.2. EFECTOS DEL TRABAJO DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN LA PERCEPCIÓN DEL COMPROMISO DEPORTIVO DE LOS JUGADORES.	180
8.3.3. EFECTOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN LA PERCEPCIÓN DE HABILIDAD DE LOS JUGADORES.	183
8.3.4. EFECTOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN LA PERCEPCIÓN DE LOS JUGADORES DE LAS CONDUCTAS DE LOS PADRES	185
<b>9. CONCLUSIONES</b>	<b>187</b>
<b>10. PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES</b>	<b>189</b>
<b>11. REFERENCIAS</b>	<b>191</b>
<b>12. ANEXOS</b>	<b>209</b>

---

## LISTADO DE ANEXOS

<b>Anexo 1:</b> Formato de Evaluación Conductual del Entrenador (Coaching Behavior Assessment System).	209
<b>Anexo 2:</b> Planilla de observación de las conductas y el rendimiento del jugador de fútbol.	210
<b>Anexo 3:</b> Cuestionario de Percepción de los jugadores de la Conducta del Entrenador.	211
<b>Anexo 4:</b> Cuestionario de Percepción de Clima Motivacional (Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire)	213
<b>Anexo 5:</b> Cuestionario de Compromiso Deportivo (Sport Commitment Questionnaire)	217
<b>Anexo 6:</b> Cuestionario de Habilidad Percibida.	219
<b>Anexo 7:</b> Cuestionario de Implicación de los Padres en el Deporte (Parental Involvement Sport Questionnaire)	220
<b>Anexo 8:</b> Planillas de autoevaluación conductual Club 1.	222
<b>Anexo 9:</b> Planillas de autoevaluación conductual Club 2.	225
<b>Anexo 10:</b> Planillas de autoevaluación conductual Club 3.	227
<b>Anexo 11:</b> Planillas de autoevaluación conductual Club 4.	229
<b>Anexo 12:</b> Entrevista semi-estructurada al entrenador.	232
<b>Anexo 13:</b> Carta invitación a los clubes participantes.	234
<b>Anexo 14:</b> Protocolo de aplicación de cuestionarios.	236
<b>Anexo 15:</b> Formato de establecimiento de compromisos deportivos.	238
<b>Anexo 16:</b> Formato de establecimiento de compromisos deportivos.	239
<b>Anexo 17:</b> Formato de retroalimentación de conductas objetivo del jugador.	240
<b>Anexo 18:</b> Formato de retroalimentación de las conductas del jugador y su rendimiento en los partidos.	242
<b>Anexo 19:</b> Reporte del perfil de las conductas del entrenador.	243
<b>Anexo 20:</b> Dossier y material de apoyo para la sesión de asesoramiento psicológico a los entrenadores.	249
<b>Anexo 21:</b> Directrices conductuales para padres.	263

---

## LISTADO DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Agentes del Triángulo Deportivo Infantil.	29
<b>Figura 2:</b> Modelo Mediacional de la relación entrenador-atleta.	39
<b>Figura 3:</b> Modelo de Compromiso Deportivo.	70
<b>Figura 4:</b> Porcentaje promedio de las categorías del CBAS de los 4 entrenadores.	124
<b>Figura 5:</b> Porcentaje total de respuestas del Entrenador 1 con respecto al total de conductas emitidas antes y después de la intervención.	127
<b>Figura 6:</b> Porcentaje total de respuestas del Entrenador 2 con respecto al total de conductas emitidas antes y después de la intervención.	128
<b>Figura 7:</b> Porcentaje total de respuestas del Entrenador 3 con respecto al total de conductas emitidas antes y después de la intervención.	129
<b>Figura 8:</b> Porcentaje total de respuestas del Entrenador 4 con respecto al total de conductas emitidas antes y después de la intervención.	130
<b>Figura 9:</b> Porcentaje total de conductas emitidas por los cuatro entrenadores agrupadas en 3 dimensiones conductuales.	133
<b>Figura 10:</b> Porcentaje total de conductas emitidas por el Entrenador 1 agrupadas en 3 dimensiones conductuales.	135
<b>Figura 11:</b> Porcentaje total de conductas emitidas por el Entrenador 2 agrupadas en 3 dimensiones conductuales.	136
<b>Figura 12:</b> Porcentaje total de conductas emitidas por el Entrenador 3 agrupadas en 3 dimensiones conductuales.	137
<b>Figura 13:</b> Porcentaje total de conductas emitidas por el Entrenador 4 agrupadas en 3 dimensiones conductuales.	138
<b>Figura 14:</b> Medias de los factores Conductas de Apoyo, Instrucción y Conductas Punitivas del cuestionario de percepción de las conductas del entrenador antes y después de la intervención.	141
<b>Figura 15:</b> Medias de los factores Implicación a la tarea e Implicación al ego de los jugadores antes y después de la intervención.	143
<b>Figura 16:</b> Medias de los factores Compromiso deportivo y Diversión Deportiva de los jugadores antes y después de la intervención.	145
<b>Figura 17:</b> Medias de la variable Habilidad Percibida de los jugadores antes y después de la intervención.	146
<b>Figura 18:</b> Medias de los factores Percepción de la Implicación y Apoyo de los padres y de Conductas directivas antes y después de la intervención.	147
<b>Figura 19:</b> Puntuaciones obtenidas por el Entrenador 1 durante el proceso observacional y de evaluación de la percepción de sus jugadores.	149
<b>Figura 20:</b> Puntuaciones obtenidas por el Entrenador 2 durante el proceso observacional y de evaluación de la percepción de sus jugadores.	151

---

<b>Figura 21:</b> Puntuaciones obtenidas por el Entrenador 3 durante el proceso observacional y de evaluación de la percepción de sus jugadores.	153
<b>Figura 22:</b> Puntuaciones obtenidas por el Entrenador 4 durante el proceso observacional y de evaluación de la percepción de sus jugadores.	155
<b>Figura 23:</b> Medias del factor Implicación a la tarea por club antes y después de la intervención.	157
<b>Figura 24:</b> Medias del factor Implicación al ego por club antes y después de la intervención.	158
<b>Figura 25:</b> Medias del factor Compromiso deportivo por club antes y después de la intervención.	159
<b>Figura 26:</b> Medias del factor Diversión deportiva por club antes y después de la intervención.	161
<b>Figura 27:</b> Medias de la variable Habilidad Percibida por club antes y después de la intervención.	162
<b>Figura 28:</b> Medias del factor Implicación y Apoyo de los padres por club antes y después de la intervención.	164
<b>Figura 29:</b> Medias del factor Conductas directivas por club antes y después de la intervención.	165

## LISTADO DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Descripción de las áreas TARGET y las estrategias motivacionales.	83
<b>Tabla 2:</b> Descripción de la muestra.	96
<b>Tabla 3:</b> Definición de conductas observadas del rendimiento del jugador.	48
<b>Tabla 4:</b> Definición de conductas observadas del rendimiento del jugador.	100
<b>Tabla 5:</b> Resumen de instrumentos utilizados en el estudio.	105
<b>Tabla 6:</b> Resumen de actividades del proceso de intervención.	107



---

## 1. INTRODUCCIÓN

La práctica deportiva ha sido ampliamente estudiada desde diferentes ámbitos del conocimiento. Educadores, psicólogos, sociólogos y diversos científicos vinculados al deporte se han preocupado por conocer el impacto de la actividad deportiva en el desarrollo de la persona. De esta manera se ha llegado a determinar que el deporte, además de brindar los beneficios de ser físicamente activo, otorga importantes oportunidades de socialización, que bien estructuradas representan valiosas experiencias de adaptación a través de las cuales la persona aprende a competir, a tomar decisiones, a plantearse objetivos así como asumir riesgos y compromisos (Coté y Fraser-Thomas, 2007).

Específicamente dentro del campo de la psicología del deporte ha existido en los últimos años un creciente interés por conocer los factores psicológicos y sociales que repercuten en la vivencia deportiva de los niños y jóvenes que hacen deporte. Esto ha llevado a algunos autores como Gould y Carson (2005) a considerar que uno de los objetivos centrales de la psicología del deporte contemporánea es la de conocer si el deporte actúa como vehículo de transmisión de valores y de desarrollo del carácter. Fruto de este interés se han abordado diversas temáticas, entre las que destacan el estudio de los motivos de participación y abandono de actividad deportiva, (Cecchini y cols., 2002; Klint y Weiss, 1986; McPherson y cols., 1980), el análisis del impacto del deporte sobre aspectos psicológicos como la autoestima, la motivación, la autoconfianza, la diversión deportiva o el compromiso y su influencia sobre valores y actitudes morales entre otros (Bredemeier y cols., 1986; Carpenter y Coleman, 1988; Smoll y cols., 1993). Dichos trabajos han permitido conocer el rol central de los llamados agentes de socialización (entrenadores, padres, compañeros e iguales, organizadores deportivos, árbitros) en la generación de entornos que por una parte satisfagan los motivos de participación y por otro ofrezcan la posibilidad de tener vivencias que favorezcan el desarrollo deportivo de los jóvenes (Boixadós y cols., 1998). En este sentido la figura del entrenador desempeña un papel central. Su

---

labor incide de manera directa no solo en el rendimiento deportivo y en el aprendizaje de habilidades técnico-tácticas del deporte en cuestión, sino además influye de manera significativa en aspectos cognitivos y emocionales de los atletas, desempeñando un rol fundamental en las conductas, pensamientos y sentimientos que los deportistas llegan a desarrollar.

En esta línea destacan los trabajos llevados a cabo por Smith y Smoll desde mediados de los años setenta con entrenadores de deportistas en edad escolar en los Estados Unidos. Basado en el modelo mediacional y el enfoque positivo de comunicación, dichos autores diseñaron un programa de intervención para entrenadores denominado CET (*Coaching Effectiveness Program*), el cual ha sido implementado en diversos trabajos de carácter empírico con resultados relevantes (Smoll y cols., 1978; Smith y cols., 1990; Smoll y Curtis, 1979). Conforme al modelo mediacional los deportistas actúan en función del recuerdo que tienen de las conductas de su entrenador, y estos últimos se ven influenciados a la vez por las conductas de sus deportistas, el recuerdo que tengan los atletas de las conductas de su entrenador y la forma en que ellos interpretan sus acciones afecta a la manera en que el deportista evalúa su experiencia deportiva. Por su parte a través del enfoque positivo de comunicación se pretende aumentar la posibilidad de que las conductas deseadas incrementen su aparición tras el reforzamiento de las mismas.

El programa busca por tanto por medio de sesiones de trabajo con entrenadores, otorgar guías conductuales que fomenten la aparición de un mayor número de conductas tendientes al apoyo, la instrucción y el refuerzo, así como la disminución de conductas punitivas a fin de generar un entorno de aprendizaje satisfactorio para el deportista, a la vez que se provoque una mayor conciencia por parte del entrenador del tipo de comunicación que suele establecer con su deportista tanto en partidos como en entrenamientos.

Los resultados obtenidos en diferentes contextos tras la aplicación del programa CET han sido significativos tanto a nivel conductual como de percepción. Se ha encontrado que los entrenadores que han sido parte del programa, incrementan la emisión de conductas de acuerdo a los postulados del enfoque positivo de comunicación y también aumentan su nivel de conciencia sobre la forma en que se

---

comunican con sus deportistas. Así mismo, los deportistas de entrenadores que recibieron las guías conductuales reportaban sentir menores niveles de estrés y mayor grado de satisfacción tanto con su actividad deportiva como con sus entrenadores, aspecto que se traducía en menores índices de abandono deportivo. De esta manera por medio de un trabajo con los entrenadores se lograba incidir en ambientes de aprendizaje más satisfactorios para los deportistas.

Otro modelo que ha mostrado su eficacia al momento de buscar la promoción de entornos que aumentan la calidad de la experiencia deportiva de los jóvenes y que tiene al entrenador o maestro como eje central de intervención, es el basado en la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989). De acuerdo con Duda y Balaguer (2006), este marco permite realizar predicciones en relación a los efectos del entorno psico-social creado por el entrenador, así como de los otros significativos en el ambiente deportivo de los atletas. La teoría postula que en contextos de logro como el académico y el deportivo, la principal motivación del sujeto es mostrar y sentirse competente. Las metas de logro reflejan las diferencias en relación a cómo esa demostración de competencia es entendida. Básicamente se distinguen 2 formas de juzgar o entender la competencia e interpretar el éxito; una donde el éxito se obtiene en la medida en que se logra una mejora personal, es decir a partir de una percepción de autoreferencia donde el parámetro es uno mismo (orientación a la tarea) y la otra donde el deportista se preocupa por demostrar superioridad ante los otros, por tanto se siente competente cuando es mejor que los demás, a partir de una percepción normativa de competencia (orientación al ego).

Según la teoría de las metas de logro, las situaciones sociales creadas por las personas significativas, producen entornos que pueden derivar a una atmósfera más orientada hacia la tarea o hacia el ego. Por tanto un entrenador puede ser el motor principal para la generación de un clima de implicación hacia la mejora personal o hacia la demostración de superioridad, lo cual se conoce como clima motivacional.

---

Dichos climas son susceptibles a ser modificados a partir de estrategias específicas implementadas por los agentes de socialización. Una de las principales estudiosas de esta temática, Carol Ames, señala que el clima motivacional es multidimensional y que se encuentra influenciado por la forma en que las situaciones de aprendizaje son estructuradas y la definición de éxito que se estipule. A fin de alcanzar climas de implicación hacia la tarea en contextos de logro, Ames (1995) identificó una serie de dimensiones a partir de las cuales implementar estrategias específicas a las cuales denominó con el acrónimo de áreas TARGET (tarea, autoridad, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo). A partir de estas dimensiones diversos trabajos de carácter empírico en ámbitos académicos, de educación física y deportiva se han llevado a cabo, demostrando la eficacia de las áreas TARGET en la promoción de climas motivacionales hacia la maestría.

Tal como lo demuestran estudios como el de Torregrosa y colaboradores, (2008) las intervenciones sobre el estilo de comunicación del entrenador y el clima motivacional inducido por él, determina de manera significativa el compromiso y el nivel de diversión de los deportistas con su actividad.

Por otra parte, además de la figura del entrenador, en el marco del deporte infantil y juvenil los padres desempeñan un rol esencial. Conforman junto con los entrenadores y los propios deportistas el llamado “triángulo deportivo infantil”. Los padres son piezas fundamentales en el proceso de socialización del joven que hace deporte; son ellos quienes se convierten en el primer vínculo entre el niño y el práctica deportiva y pueden ser modelos de referencia para sus hijos. Las creencias, las conductas, los valores y las expectativas que transmiten impactan de manera significativa en cómo sus hijos viven su experiencia deportiva (Brustad y Babkes, 2001). El conocer la influencia que tienen los padres sobre el desarrollo psicosocial, emocional y motivacional del joven deportista ha dado lugar a múltiples trabajos de investigación. No obstante a diferencia de los estudios efectuados con entrenadores, es difícil encontrar programas de intervención donde se tenga como eje central a los padres.

---

El presente trabajo pretende replicar experiencias de investigaciones que han tenido lugar principalmente en Norte América y Europa, bajo los modelos de intervención de Smith y Smoll y los marcos referenciales de la teoría de las metas de logro. Dichas experiencias han sido trasladadas a contextos de habla hispana, en especial en España donde el *Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport de la Universitat Autònoma de Barcelona*, (GEPE), ha efectuado relevantes trabajos con entrenadores de deportistas juveniles. En América Latina, específicamente en México no se conocen trabajos similares. Por ello el objetivo central es diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención psicológica con jugadores mexicanos de fútbol, tomando como puntos de intervención los 3 ejes centrales del triángulo deportivo infantil (entrenadores, padres y deportistas) a fin de conocer su impacto sobre aspectos conductuales del entrenador y de percepción de los jugadores. En específico se busca promover en los entrenadores conductas que vayan en la dirección propuesta por el enfoque positivo de comunicación y que tales cambios puedan ser percibidos por los deportistas. De igual forma se busca evaluar si el programa implementado con los padres modifica la percepción que tienen de sus hijos en relación a las conductas que estos manifiestan de su actuación deportiva. Finalmente, se pretende medir los resultados del trabajo psicológico en variables como el clima motivacional, el compromiso y la habilidad percibida de los deportistas.

Guadalajara, México, Febrero de 2010

---

## 2. PSICOLOGÍA DEL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR

### 2.1 La contextualización de la práctica deportiva

El deporte ha sido una de las actividades medulares del ser humano a lo largo de su historia. Se entiende por lo general como la extensión del comportamiento lúdico, de la expresión corporal y de la necesidad de movimiento que experimentamos desde nuestros primeros años de vida y manifestamos a través del juego. Los significados, las formas, y los medios que en el transcurso de las generaciones han sido utilizados para su práctica, han sido tan diversos como diversas las culturas y las civilizaciones donde el deporte ha sido un eje fundamental de su vida social.

Hablar del deporte en los tiempos actuales implica hacer referencia a uno de los fenómenos sociales más importantes del último siglo. Pero sobre todo como señalan autores como Smith y Smoll (2006), significa hablar de un amplio y complejo sistema psicosocial donde se dan una extensa gama de manifestaciones, comportamientos, emociones y situaciones que hacen de la actividad deportiva un contexto que brinda enormes oportunidades de aprendizaje para cada uno de los actores que participan en él.

La psicología y en particular la psicología del deporte y la actividad física desde su reconocimiento oficial como rama de la psicología en el año de 1965, ha tenido como su principal objeto de estudio el *“conocer los factores psicológicos que afectan el rendimiento deportivo o físico de los individuos, así como la comprensión de la forma en que la participación en el deporte y la actividad física afecta al desarrollo, la salud y el bienestar personal”* (Weinberg y Gould, 1996, p. 8).

Es al primero de estos objetivos, es decir, al conocimiento de los factores relacionados con el rendimiento deportivo y físico, al que durante los primeros años de trabajo de esta disciplina se le dedicó un mayor interés por parte de la comunidad científica. De esta manera surgen numerosos estudios encaminados a explorar

---

factores de personalidad, aspectos motivacionales y habilidades psicológicas específicas que inciden en el rendimiento deportivo.

Este interés sitúa a los atletas de alto rendimiento en el centro de la mayoría de los estudios de psicología del deporte hasta la década de los setenta, dejando en un segundo plano otros actores del entorno deportivo como entrenadores, árbitros, espectadores y padres de familia u otras etapas de la vida del deportista, como lo es el periodo de iniciación deportiva que, en muchas ocasiones, no tiene como finalidad principal el que los niños o los jóvenes se conviertan en deportistas de élite.

Sin embargo, el creciente aumento de niños y jóvenes en edad escolar que participaban en programas deportivos extraescolares y en competiciones deportivas organizadas generó que la comunidad científica mostrara mayor interés por conocer los factores relacionados con la implicación deportiva durante estas etapas y los efectos producidos por dicha participación en el desarrollo psicosocial de niños y jóvenes.

Conforme a los trabajos de Jefferies, (1986), países como la antigua Unión Soviética reportaban a principios de los años ochentas un índice de participación de entre 4 y 6 millones de niños en programas deportivos de élite, y de una población total de 46 millones de niños en edad escolar, 18 asistían a algún tipo de programa deportivo.

El panorama en los Estados Unidos hacia mediados de los años ochenta no era muy distinto. En un estudio realizado por Martens (1986), se estimaba que el 44% de los niños norteamericanos entre 6 y 18 años participaban en programas deportivos extraescolares. Países como Gran Bretaña con 6.3 millones de niños implicados en programas deportivos, Australia con un millón de niños y Canadá con 2.5 millones de jóvenes, confirmaban en las mismas fechas el aumento tan significativo de niños y jóvenes que se implicaban en actividades deportivas.

---

Pero no fue sólo el aumento del número de participantes lo que hizo que se prestara una especial atención al deporte en edad escolar, fue además el reconocimiento de que durante estas etapas, el niño pasa por momentos claves de su desarrollo psicosocial, donde comienza la confirmación de su autoconcepto y autoestima, así como un contacto más amplio con su entorno social, por tanto, el deporte durante estas edades cobra una especial relevancia como vehículo formativo.

A partir del reconocimiento de estos factores y detectada la necesidad de estudiar más a fondo el deporte infantil y juvenil, a finales de los años setenta un número importante de psicólogos inician trabajos encaminados a encontrar respuestas a las principales inquietudes generadas en el deporte de iniciación.

Dentro de estas inquietudes iniciales, se encontraba el poder responder a algunas cuestiones básicas como: ¿cuales deberían ser los temas prioritarios que tendrían que estudiarse desde la psicología del deporte?, ¿desde qué perspectivas metodológicas deberían ser abordados?, o ¿en qué entornos deberían de hacerse los trabajos?

Intentado contestar a estos interrogantes Gould (1982) encabezó un trabajo con entrenadores y organizadores deportivos, con la finalidad de conocer cuáles eran los temas considerados prioritarios en los programas deportivos infantiles. En su trabajo encontró que los aspectos que interesaban principalmente a estos colectivos eran los siguientes:

- Motivos de abandono deportivo.
- Estrés en competiciones.
- Efectos de las competiciones en la salud y el desarrollo de los niños.
- Habilidades de comunicación en los entrenadores.
- Estrategias para desarrollar la autoconfianza y el autoconcepto.
- Motivos de participación en el deporte infantil y juvenil.



---

En contextos de habla hispana, el estudio efectuado por Gould (1982) fue reproducido en España por Pérez y Busquets en 1990. A diferencia del estudio norteamericano, los participantes no sólo eran entrenadores y organizadores deportivos, también formaron parte de la muestra estudiantes de Psicología y Educación física, psicólogos, licenciados en Educación Física y monitores. Los resultados obtenidos muestran semejanzas con el estudio estadounidense, principalmente en la preocupación por conocer estrategias para el desarrollo del autoconcepto del deportista, para incrementar la habilidad de comunicación de los entrenadores, conocer los motivos de abandono deportivo y los efectos del deporte en la salud y el desarrollo de los niños. Las diferencias centrales de ambos estudios se encuentran en el mayor interés mostrado por la muestra española en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la autoconfianza y el resultado de las conductas del entrenador en el niño y no en aspectos como el estrés competitivo y las estrategias para afrontarlo como lo manifiestan los resultados del estudio norteamericano.

El contexto deportivo resulta por tanto un atractivo espacio de estudio para diversas disciplinas del conocimiento. Los científicos del comportamiento humano no se han mantenido ajenos a este campo que permite dentro de un entorno naturalista conocer el papel que desempeñan gente con diversos roles que van desde el propio deportista, el entrenador, el equipo técnico, los árbitros, los padres de familia, hasta los espectadores y los medios de comunicación.

Desde entonces, se han realizado numerosos estudios empíricos principalmente en países europeos y en los Estados Unidos y Canadá, buscando conocer más a fondo muchas de estas cuestiones. El fin principal de estos trabajos ha sido el contar con el suficiente bagaje teórico y metodológico que permita entender mejor el papel del fenómeno deportivo en el desarrollo del niño y el joven y así poder impulsar programas que fomenten dicho desarrollo a través de la participación deportiva. Para una revisión ver Brustad, Babkes y Smith (2001) y Smith y Smoll (2006).

---

## 2.2. Deporte de iniciación y procesos formativos

Sabemos que los niños y los jóvenes dedican una parte muy importante de su tiempo de ocio, al deporte y a la actividad física aún por encima de otro tipo de actividades de carácter extracurricular. Lo que hasta hace algunos años no estaba lo suficientemente fundamentado desde el punto de vista científico era la verdadera función del deporte en el proceso formativo de sus participantes. La fuerte creencia tradicional de que el deporte forja el carácter y el desarrollo moral del deportista, que fue uno de los pilares básicos para la instauración del movimiento olímpico moderno y de la incursión del deporte y la actividad física en muchos programas educativos oficiales, carecía del suficiente sustento empírico (Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregrosa y Cruz, 1998; Lee y Cook, 1990; Shields y Bredemeier, 1994).

El interés mostrado por la comunidad científica hacia finales de los años setenta por conocer los verdaderos efectos de la participación en competiciones deportivas en el desarrollo psicosocial de niños y jóvenes en edad escolar, es el inicio de una serie de trabajos encaminados específicamente a abordar a fondo esta cuestión. En la actualidad autores como Gould y Carson (2005) consideran que uno de los objetivos centrales de la psicología del deporte contemporánea es el de conocer si el deporte actúa como vehículo de transmisión de valores y de desarrollo del carácter.

En una extensa revisión realizada por dichos autores sobre los principales estudios llevados a cabo recientemente en esta línea encontraron que la mayoría de los estudios abordan el tema desde dos perspectivas centrales:

- a) El desarrollo psicosocial que se produce de manera general a través del deporte
- b) Y el desarrollo de cualidades psicosociales y personales específicas que se generan a través de la participación deportiva.

---

a) *Desarrollo psicosocial que se produce de manera general a través del deporte:* En relación a este primer apartado los autores hacen mención al estudio realizado por Hansen, Larson y Dworkin (2003), con 450 estudiantes norteamericanos de *High School* a quienes se les aplicó el inventario "*Youth Experiences Survey*" (*YES*), para conocer los beneficios que ellos percibían de su implicación en una serie de actividades extracurriculares en la que se incluía el deporte. Los resultados obtenidos mostraban que los participantes en el estudio reportaban niveles más altos de experiencias de aprendizaje tales como el desarrollo de la identidad, el fortalecimiento de la iniciativa personal, el incremento de habilidades sociales, de trabajo en equipo y de capacidades físicas, como consecuencia de su implicación en actividades extracurriculares, que el aprendizaje que podían obtener de sus clases regulares o su convivencia con un grupo de amigos. Específicamente, este estudio mostraba que participar en actividades deportivas se asociaba con puntuaciones elevadas en experiencias de aprendizaje como el autoconocimiento (entendido como saber qué habilidades y recursos personales se tienen), la regulación emocional (principalmente asociada con el manejo del temperamento y el estrés) y el desarrollo de habilidades físicas.

En una línea de trabajo muy similar Eccles, Barber, Stone y Hunt (2003) examinaron los riesgos y los beneficios asociados con la participación en diversas actividades extracurriculares entre las que se encontraban labores de carácter prosocial, actividades académicas, artísticas y la implicación en equipos deportivos. El estudio se llevó a cabo con 1259 jóvenes de *High School* a los cuales se hizo un seguimiento longitudinal de datos relacionados con conductas de riesgo (beber o consumir drogas), logros y desempeño académico y características familiares. Los resultados mostraron que la participación en actividades prosociales estaba asociada con trayectorias educativas positivas y bajos niveles de conductas de riesgo.

Particularmente, el involucrarse en actividades de deporte en equipo se asoció con trayectorias educativas positivas al verse aumentados los niveles de adherencia a los programas escolares.

---

Finalmente, otro de los trabajos mencionados por Gould y Carson (2005) es el efectuado por Steen, Kachorek y Peterson (2003) quienes encontraron que los adolescentes que formaron parte de su estudio reportaban la adquisición de habilidades como la inteligencia social, el liderazgo y la prudencia, como resultado de su implicación en actividades fuera del contexto escolar entre las que se encontraba el deporte.

b) *El desarrollo de cualidades psicosociales y personales específicas que se generan a través de la participación deportiva.* Los trabajos realizados en este ámbito, muestran la mayoría de ellos una importante lista de beneficios relacionados con la actividad deportiva en el terreno académico, social y psicológico. Entre los aspectos específicos que se han relacionado al deporte, se encuentra su capacidad para ayudar al niño y al joven a desarrollar su sensación de competencia que pueden traducirse en creencias positivas acerca de sí mismo, favoreciendo su autoestima tanto en el contexto deportivo como fuera del mismo. En una revisión realizada por Fox (2000) encontró que el 78% de los estudios efectuados entre el año de 1970 y 1999 afirmaban que el deporte y el ejercicio ejercían una influencia positiva en la autoestima de los deportistas.

Otra de las habilidades específicas que parece fomentar el deporte es la capacidad de liderazgo, especialmente en aquellos deportistas que se les brinda la oportunidad de desempeñar roles de liderazgo, toma de decisiones y resolución de conflictos. De igual forma el deporte se considera como una actividad donde el joven puede plantearse fácilmente objetivos personales, ya que es un medio donde los resultados se pueden obtener en un periodo de tiempo relativamente corto y pueden ser verificados y medidos con cierta facilidad. Así el contexto deportivo es un escenario óptimo para el desarrollo de habilidades de establecimiento de objetivos.

---

El rendimiento académico ha sido otro de los factores estudiados por su posible relación con la práctica deportiva. A pesar de que los resultados de los estudios iniciales no daban datos lo suficientemente claros para poder establecer una relación entre rendimiento académico y deporte, debido principalmente a limitaciones de carácter metodológico, las réplicas efectuadas en los últimos años parecen confirmar dicha relación. Se ha encontrado que los adolescentes que realizan deporte en comparación con aquellos que no lo practican, tienen mejor asistencia escolar, tienden a elegir cursos con niveles elevados de demanda académica, pasan mayor tiempo haciendo sus tareas, consiguen frecuentemente grados superiores de educación y tienden a presentar menores niveles de abandono escolar (Eccles y Barber, 1999; Mahoney y Carins, 1997, Marsh, 1993 y Mc Neal, 1995).

Uno de los aspectos ampliamente estudiados en relación a los efectos del deporte, es si en realidad tiene la capacidad para incidir en el desarrollo moral de los participantes, ya que históricamente se le ha valorado como una actividad capaz de forjar el carácter de los individuos y ser vehículo de transmisión de valores socialmente aceptados como la justicia, la lealtad, la cooperación, el coraje, el esfuerzo, la responsabilidad. El resultado de las investigaciones parece otorgar la suficiente base científica como para afirmar que el entorno deportivo es significativo para el desarrollo psicosocial de niños y jóvenes deportistas.

Sin embargo, existen también datos que parecen ir en el sentido opuesto. Entre los resultados encontrados en los estudios antes mencionados de Hansen, Larson y Dworkin, (2003), así como en el de Eccles y cols. (2003), se constató que el deporte tal como fomenta el desarrollo de habilidades, valores y actitudes positivas, también puede ser un contexto en el cual se propicien conductas inadecuadas como un elevado nivel de interacciones de carácter negativo entre los deportistas y su grupo de iguales, interacciones que puedan provocar que el joven se sienta presionado para efectuar conductas moralmente incorrectas. Del mismo modo Eccles y cols. (2003) encontraron una relación significativa entre pertenecer a equipos deportivos y el desarrollo de conductas de riesgo como el beber.

---

Este hecho ya había sido advertido en años anteriores por autores como Cruz y colaboradores (1996), Devereux (1978), García Ferrando (1990), Gutiérrez (1995) y Underwood (1978), al mencionar que las personas del entorno del deportista como organizadores de competencias deportivas, entrenadores y padres de familia, muchas veces entienden el deporte de iniciación en función del modelo transmitido por el deporte profesional, donde la victoria es el principal objetivo, hecho que genera la aparición de conductas contrarias al juego limpio, como la trampa, el engaño o inclusive algunas conductas violentas, favoreciendo la transmisión de valores contrarios al espíritu deportivo. Además, el hecho de enfatizar la victoria como fin principal de la actividad deportiva puede producir en el deportista una presión excesiva por ganar, generando situaciones de estrés y frustración ante derrotas que afecten su motivación y autoestima, aumentando de esta manera las probabilidades de que el deportista sienta deseos por abandonar su práctica deportiva y buscar entornos donde se sienta más valorado y competente.

Parece por tanto que la posición más correcta es la que sugieren autores como Barnett, Smoll y Smith (1992), Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente (2004), Caracuel (1997), Horn (1985), Brustad (1988), Scanlan y Lewthwaite, (1986) quienes señalan que el deporte en sí mismo no es un campo donde se efectúe un desarrollo moral, sino que éste se dará en la medida en que exista un respeto por las reglas del juego y el juego limpio, en un ambiente que apoye las actitudes y comportamientos de moralidad donde el papel de cada uno de los participantes en el entorno deportivo del niño y el joven es fundamental. Los efectos psicopedagógicos del deporte por tanto están supeditados al entorno en el cual se realiza, a la filosofía de los organizadores deportivos, así como al clima motivacional creado por las personas significativas del entorno del deportistas como entrenadores (Duda y Balaguer, 2006), padres de familia (White, 2006) compañeros o iguales (Ntoumanis, Vazou, Duda, 2006) o público en general (Valiente y col. 2001) . Sólo cuando estos agentes proporcionan modelos adecuados, las competiciones deportivas infantiles y juveniles se convierten en un instrumento eficaz para el aprendizaje de destrezas físicas y de valores socialmente aceptados .

---

La relevancia de las personas significativas y del entorno en el cual practican deporte millones de niños y jóvenes involucrados en programas deportivos, ha generado un interés especial por tener mayor conocimiento sobre los efectos de dicho entorno y del proceso de socialización en la adquisición de habilidades, cogniciones y motivaciones así como el peso de los agentes de socialización en el proceso formativo del deportista (Smith y Smoll, 2006 ).

### **2.3. Proceso de socialización deportiva**

Siguiendo a autores como Gould, Collings Lauer y Cheng, (2006) y Roberts y Treasure, (1998) se asume que el juego y los deportes llevan a contactar con el orden social y los valores inherentes de la sociedad, al acercar a los jóvenes a un entorno donde las conductas sociales deseadas se desarrollan. Sin embargo, como ya hemos revisado, las investigaciones recientes en psicología del deporte parecen haber demostrado que el carácter positivo y las habilidades de vida que se pueden desarrollar a través de la práctica deportiva, no son el resultado de la mera participación e implicación en esta actividad. Las habilidades y los valores, no aparecen o surgen, sino que tienen que ser enseñados sistemáticamente en el deporte.

Las influencias socializadoras del deporte, juegan un papel esencial en este proceso de fomento del carácter del deportista y de toma de contacto con el orden social. En este sentido se convierte en prioritario entender mejor cómo actúan los determinantes centrales del proceso de socialización, que son básicamente tres:

1. La persona en situación de aprendizaje, es decir, el deportista con sus rasgos de personalidad, habilidades motrices, edad, sexo, condición social, etc.
2. Los agentes de socialización como padres, entrenadores y organizadores de competiciones deportivas

- 
3. Las diferentes situaciones socializantes del deporte infantil y juvenil, es decir, en qué circunstancias y con qué consecuencias empieza el niño a practicar deporte (Cruz y cols., 1996, García Ferrando, Lagardera, Puig, 1998).

De esta manera, estaremos en mejor posición para entender cómo los factores psicológicos y sociales intervienen en aspectos tan elementales como la formación del carácter del deportista, o en aspectos relacionados con el inicio, el mantenimiento y el abandono de la práctica deportiva.

Tal como lo han señalado autores como Boixadós y colaboradores (1998) y Coakley (1993), la socialización ha sido tradicionalmente abordada desde disciplinas como la psicología, la sociología y la antropología. El matiz dado por cada disciplina responde a la naturaleza de su objeto de estudio. Así mientras la sociología ha estado especialmente interesada por estudiar cómo los individuos adquieren habilidades sociales, y pone especial énfasis en los grupos específicos o instituciones donde se produce la socialización, la antropología pone su atención en la transmisión de conocimientos entre generaciones y el mantenimiento de la continuidad de la cultura. Por su parte la psicología se ha basado en el estudio del desarrollo de las características individuales, tales como la identificación, el desarrollo de la conciencia, la estructura cognitiva y los cambios de las disposiciones motivacionales, y su relación con las conductas sociales aprendidas.

Mas allá de la acentuación dada por cada disciplina al estudio de la socialización, existe un acuerdo común por entender la socialización como un proceso de interacción y desarrollo, donde el ser humano aprende por una parte quien es y cómo se encuentra conectado con el orden social, y por otra de qué manera entiende las estructuras y las dinámicas de la vida social del entorno del que forma parte. Específicamente en el ámbito deportivo, en la mayoría de los trabajos en psicología del deporte la socialización se conceptualiza como “el proceso por el cual los individuos aprenden habilidades, rasgos, valores, actitudes, normas y conocimientos asociados con el rendimiento actual o la anticipación de roles sociales “(McPherson y Brown, 1988, p 267), todo ello como consecuencia de su participación deportiva. Bajo



---

esta perspectiva, se considera que el proceso de socialización deportiva posee 3 elementos fundamentales; a) la socialización **en** el deporte, que se refiere a las influencias sociales y psicológicas que intervienen en la atracción inicial de los individuos hacia la actividad deportiva; b) la socialización **a través** del deporte, que puntualiza los valores y actitudes que se adquieren por medio de la participación deportiva; y c) la socialización **fuera** del deporte, que implica el estudio de los factores e influencias que contribuyen al abandono y retirada del deporte (Cruz, 1999; Torregrosa, 2004). Siguiendo a autores como Brustad (1992), las conductas de socialización en el deporte se encuentran por tanto ligadas a los patrones de participación y no participación deportiva, que influyen en aspectos como la formación de las autopercepciones de habilidad del deportista y en las consecuencias afectivas de su compromiso deportivo.

Son varios los modelos teóricos que han servido de base para el estudio de estos tres elementos esenciales del proceso de socialización. En un inicio, los psicólogos del deporte sustentaban sus investigaciones en el *modelo del aprendizaje social*, que observa como variables más relevantes de su análisis los atributos personales del deportista (motivaciones, autopercepciones, etc.), los agentes de socialización y el lugar donde se llevaba a cabo la socialización. La mayoría de estudios efectuados bajo este paradigma daban una especial relevancia a los agentes de socialización, ya que los consideran medulares en el proceso de socialización, por su proximidad con el deportista y su capacidad de otorgar recompensas o bien de castigar y reprimir.

A mediados de los años setenta *el modelo del aprendizaje social*, dio paso al *modelo del rol social-sistema social*, que al igual que el anterior tomaba en cuenta los atributos psicológicos y personales, el apoyo y las recompensas recibidas por parte de los agentes de socialización y los sistemas sociales donde esto toma lugar. Como lo señala Boixadós y colaboradores, (1998) la diferencia central respecto al *modelo del aprendizaje social*, se encuentra en que *el modelo del rol social-sistema social* incluye en su análisis estas tres dimensiones de forma simultánea y no las considera como variables independientes. Esto lo convierte en un modelo más amplio que intenta

---

abarcar aspectos psicológicos y sociológicos, para dar una explicación más cercana de la dinámica que se produce en el proceso de socialización.

A pesar de ser un paradigma que fue utilizado en un número considerable de estudios, el *modelo del rol social-sistema social*, tuvo varios detractores por el hecho de considerar que los trabajos carecían de rigor metodológico o que algunos de sus postulados tendían a ser deterministas, al afirmar que el individuo “se socializa en el deporte”, como si se tratara de alguien pasivo y la socialización se diera como resultado de una conversión instantánea.

Estas críticas dieron lugar al acercamiento hacia postulados *interaccionistas*, que enfatizan el rol activo de la persona durante el proceso de socialización. Asumen que el individuo se implica en el deporte y se mantiene en él a través de una serie de decisiones que toma dentro de la estructura, la ideología y el contexto cultural de su mundo social. El modelo interaccionista se interesa por tanto, en procesos que ocurren en el individuo como consecuencia de sus relaciones sociales y el significado que le den a su actividad deportiva, procesos como la construcción de su identidad, su toma de decisiones o la continua reafirmación de esa identidad.

Actualmente, muchos de los estudios en psicología del deporte se inclinan por utilizar paradigmas de corte interaccionista. No obstante, cada modelo teórico ha otorgado la posibilidad de aproximarnos más al entendimiento del proceso de socialización deportiva, principalmente en la comprensión de los factores que intervienen en la atracción inicial del individuo hacia el deporte, aquellos relacionados con su función formativa, o bien los aspectos que afectan la continuidad o el cese de la implicación en programas deportivos.

A modo de resumen entre las principales conclusiones encontradas como fruto del trabajo desde estas perspectivas teóricas destacan las siguientes:

- a) La elección de una determinada actividad deportiva, y la permanencia en ella conlleva una evaluación del deportista de dos cuestiones fundamentales: 1) las posibilidades relativas de éxito en dicha actividad, y 2) las personas asociadas con el deporte en cuestión.

- 
- b) La participación deportiva se relaciona de manera directa con la cantidad de apoyo social otorgado por personas significativas del entorno del deportista.
  - c) La calidad de la experiencia deportiva y su capacidad para fungir como vehículo de transmisión de valores y desarrollo del carácter, se ve afectada por factores relacionados con los agentes de socialización (estructura organizativa, filosofía de los programas deportivos, la familia y las orientaciones y conductas del entrenador).
  - d) La influencia de las personas significativas, así como el apoyo recibido de un sistema social en particular, varía conforme al género, el estatus socio-económico, la raza, el lugar de residencia, el tipo de programa deportivo y la cultura en que esté inmerso el deportista.
  - e) El compromiso asumido por el deportista con su actividad deportiva, se ve afectada por aspectos tales como su capacidad de desarrollar un sentido de identidad positiva, el establecimiento de una red social cercana y el desarrollo de un sentido de pertenencia a dicha red social.
  - f) Uno de los factores determinantes para la permanencia del niño o el joven en el deporte, lo constituye la información que recibe de sus éxitos y fracasos diarios. Por tanto, varias de las causas relacionadas con el abandono de la actividad deportiva, se encuentran bajo el control de personas cercanas a su entorno como lo son los entrenadores, padres y organizadores deportivos (Coakley, 1993a; Boixadós, 1997; Torregrosa y Cruz, 2006).

De esta manera se aprecia que existe un territorio común claro entre los distintos modelos teóricos desde los cuales se ha abordado el estudio de la socialización deportiva, dicho terreno común es el reconocimiento fundamental del papel desempeñado por los agentes de socialización, como determinantes de la calidad de la experiencia deportiva de los niños y los jóvenes en las etapas iniciales de su participación deportiva.

mg 2

2i 2 pal cíá 2  
Rt pc 2ci 2  
pa 2  
g, a 2  
pal cíá 2  
pal cíá 2  
s ci 2  
cít i mó pcía 2

2 2ai á 2  
R 2  
eci 2  
eci rcís í 2  
pal cíá 2



2

2rt, í 2

---

Desde una perspectiva sociológica, la familia es el gran agente socializador, ya que es el primer transmisor de la cultura, los hábitos y las formas de pensamiento que irán construyendo la personalidad del individuo. En el terreno deportivo, el entrenador suele tener un rol central en el proceso de socialización del deportista, al ser quien enseña los lineamientos y normativas propias del deporte, refuerza o reprime conductas y actitudes, a la vez que transmite los valores de la cultura deportiva.

El papel de entrenadores y padres como agentes de socialización se aborda de manera específica en los siguientes apartados.

### **3.1 Influencia socializadora del entrenador**

De todas las relaciones que establecen los atletas a lo largo de su carrera deportiva, una de las que tiene un mayor impacto desde el punto de vista del rendimiento deportivo así como en varios aspectos de su desarrollo personal, es la relación que establece con su entrenador. El rol que juega el entrenador en lo deportivo es sustancial. Es, desde una perspectiva amplia, el principal responsable de enseñar a sus deportistas aquellas habilidades tanto físicas, técnicas como tácticas que les permitirán competir y alcanzar su máximo potencial deportivo. Para este fin el entrenador debe ser capaz de planear, implementar y evaluar programas de entrenamiento que lo conduzcan al desarrollo eficaz de las capacidades de sus atletas. Esto exige un conocimiento metodológico profundo de los procesos de entrenamiento, donde el saber analizar, priorizar necesidades, establecer objetivos, planear, conducir y evaluar el trabajo diseñado son aspectos fundamentales para el establecimiento de las metas propuestas en el terreno deportivo (Woodman, 1993). No obstante, de acuerdo con Pyke (1992), un entrenador moderno es también el responsable del crecimiento de sus atletas fuera del campo deportivo.

Actúan como instructores, modelos, mentores y guías no solo en aspectos relacionados al desarrollo de habilidades deportivas, sino también en términos del crecimiento emocional y social del deportista.

---

A nivel de desarrollo personal, un buen entrenador tiene la capacidad de influir en aspectos positivos del atleta como aumentar su bienestar psicológico y social, impulsar el desarrollo de su autoeficacia, transmitir valores y creencias positivas, fomentar habilidades de afrontamiento, así como hábitos y patrones conductuales que forman parte de su crecimiento profesional y humano. Sin embargo, esta dinámica positiva entre entrenador y deportista, no siempre se logra. En ocasiones los entrenadores muestran falta de confianza y de respeto hacia sus atletas, son verbal o físicamente agresivos, se enfocan en exceso en los resultados sin tomar en cuenta el proceso personal del deportista, generando una relación pobre que va en detrimento del rendimiento deportivo y de su desarrollo personal. Las consecuencias de una interacción negativa entre el atleta y el entrenador son importantes. El deportista experimenta estrés, desarrolla actitudes disfuncionales hacia el logro y la competencia, aumenta su miedo al fracaso y a la crítica y disminuye su capacidad de diversión y disfrute de la actividad deportiva, generando en algunas ocasiones el abandono deportivo del atleta.

De acuerdo con Jowett y Poczwardowski (2006), una buena relación entre atleta-entrenador se establece en la medida en que se cumplen dos objetivos básicos: la excelencia deportiva del atleta, la excelencia profesional del entrenador y el crecimiento de ambas partes. En esta línea, la armonía de la relación puede estar basada bien por los éxitos alcanzados a nivel deportivo, o en la medida en que se cubren las necesidades de crecimiento personal, desarrollo, empatía, confianza y responsabilidad. En entornos del deporte infantil y juvenil, este aspecto cobra una especial relevancia, ya que gran parte de los jóvenes y niños que practican deporte no van en busca exclusivamente de la excelencia deportiva, sino de entornos donde puedan demostrar competencia y puedan tener participación y diversión.

Tal como lo señala Martens (1997), los objetivos de un entrenador a nivel juvenil son esencialmente:

- 
- 1) Trabajar el aspecto físico: desarrollando habilidades propias de las disciplinas deportivas, mejorar su forma física, crear hábitos saludables, evitar lesiones.
  - 2) Trabajar el aspecto psicológico: enseñando a los deportistas a controlar sus emociones así como fomentado el desarrollo de la autoestima y la autoconfianza en las propias capacidades.
  - 3) Atender el aspecto social: mostrando el concepto de un equipo deportivo, la importancia de los roles desempeñados, la cooperación, la disciplina, cumplimiento de normas y respeto por el adversario
  - 4) Fomentar el disfrute de la actividad realizada.

Esto implica que los entrenadores tengan como uno de sus objetivos centrales, el generar situaciones de aprendizaje adecuadas para que el atleta alcance las habilidades técnicas que necesita para el logro del éxito deportivo, pero además es el crear un entorno donde se genere en los participantes un impacto significativo en su autoconcepto, su motivación y calidad de la experiencia deportiva (Conroy, Kaye y Coatsworth, 2006).

### **3.1.1 . Estudios empíricos sobre la figura del entrenador.**

Son muchos los trabajos que se han elaborado teniendo al entrenador como centro de estudio, así como diversas las temáticas abordadas. Dentro de los aspectos que se han investigado se encuentran los estilos de liderazgo del entrenador (Chelladurai, 1984; Chelladurai, 1993; Sullivan y Kent, 2003 ), los factores que intervienen en la relación atleta-entrenador (Jowett y Cockerill, 2003; Jowett 2006; Poczwadowski, Barott, Peregoy, 2002; Poczwadowski, Barott y Henschen, 2002), las conductas que identifican el alto desempeño del entrenador (Mallet y Côté, 2006), la eficacia del entrenador (Feltz y Lirgss, 1998; Feltz, Sullivan y Short, 2007; Guillén, Marrero e Izquierdo, 1993; Vargas-Tonsing, Myers, Feltz, 2003), la conceptualización de su rol como educadores (Conroy y Coatsworth, 2006; Gilbert y Trudel, 2004), entre otras temáticas.

---

No obstante uno de los aspectos que mayor investigación ha generado en los últimos años, es conocer el rol que juegan los entrenadores de deportistas jóvenes en la calidad de la experiencia deportiva del atleta. En este sentido el estudio de las conductas del entrenador tanto dentro como fuera de los campos deportivos y su impacto en variables que influyen en el desarrollo psicológico de los deportistas – como la motivación, la autoconfianza, la autoestima o la percepción de habilidad – ha generado numerosos trabajos empíricos utilizando diversas metodologías de evaluación e intervención. Uno de los trabajos más representativos en el estudio de las conductas del entrenador, fue llevado a cabo por Black y Weiss (1992), con una muestra de jóvenes nadadores. Basados en la teoría motivacional de competencia de Harter, se examinó la relación entre la percepción de las conductas del entrenador y la percepción de habilidad y la motivación en el grupo de nadadores. Los resultados obtenidos revelaron que las auto percepciones de los jóvenes atletas y su motivación estaban significativamente relacionados con la cantidad y calidad de la retroalimentación recibida por parte de su entrenador ante situaciones deportivas destacadas o rendimientos no deseados. Específicamente, se asociaba a los entrenadores que eran percibidos como que otorgaban más frecuentemente información después de un rendimiento deseado, y más ánimo e instrucciones después de un rendimiento no deseado, con atletas que se percibían con niveles altos de éxito y competencia, que disfrutaban más su actividad deportiva y mostraban preferencia por actividades desafiantes.

Por su parte Amorose y Horn (2000), en esta misma línea de estudio, encontraron que los entrenadores que eran percibidos como que exhibían altas frecuencias de retroalimentación positiva, ánimo e información, junto con altos niveles de conductas democráticas y bajas frecuencias de conductas que ignoraban el rendimiento de los atletas, tenían deportistas que reportaban niveles más elevados de motivación intrínseca (mayor interés, disfrute, disposición al esfuerzo, competencia percibida y disminución de la ansiedad competitiva). Estos resultados fueron confirmados en un estudio posterior realizado por Hollembeak y Amorose (2005), donde se examinó la conexión existente entre la percepción de los atletas de las conductas de su entrenador y sus niveles de motivación intrínseca en un grupo de 280



---

jóvenes universitarios. El análisis de los cuestionarios utilizados indicó que las conductas de instrucción, retroalimentación positiva, conductas autocráticas y democráticas, predijeron significativamente variables relacionadas con la motivación intrínseca, como la competencia percibida, la autonomía y capacidad de relacionarse. Los datos encontrados por tanto, son consistentes con las teorías de evaluación cognitiva, la cual predice que el otorgar retroalimentación positiva, como por ejemplo, el ánimo y una retroalimentación informativa como lo son las instrucciones técnicas, conlleva un aumento en la percepción de competencia que a su vez impacta en los niveles individuales de motivación intrínseca.

Con el fin de conocer la relación entre la habilidad deportiva del atleta y la retroalimentación del entrenador con la competencia percibida y la satisfacción entre jóvenes deportistas, Allen y Howe (1998) encabezaron una investigación con una muestra de 123 jugadores de hockey. En dicho estudio se evaluó las percepciones de los jugadores sobre las conductas de retroalimentación de su entrenador, su competencia percibida como jugadores de hockey y sus niveles de satisfacción tanto con el entrenador como con su implicación con el equipo. Los autores encontraron que tanto la habilidad deportiva como la retroalimentación de los entrenadores estaban relacionadas significativamente con la competencia percibida y la satisfacción. De manera concreta se encontró que los jugadores con una habilidad alta y que percibían que sus entrenadores utilizaban el elogio de manera constante junto con información relevante después de un rendimiento positivo mostraban una mayor satisfacción con su entrenador y con su implicación con el equipo. Esta misma tendencia se presentó con los entrenadores que otorgaban de acuerdo a la percepción de sus jugadores ánimo frecuente e información correctiva después de un error en su ejecución deportiva.

Teniendo como base una metodología observacional se abordó el estudio de las conductas del entrenador en diversos trabajos de investigación. Uno de ellos fue el elaborado por Wandzilak y Ansorge (1988), quienes observaron y codificaron las conductas de 17 entrenadores de fútbol juvenil con el propósito de determinar las

---

conductas de mayor emisión durante las sesiones de entrenamiento y durante los partidos y determinar si las conductas percibidas del entrenador coincidían con las conductas observadas. Para ello utilizaron el “*Coaching Behavior Assessment Inventory*” (CBAI), constituido por 14 diferentes categorías de las cuales se analizaron 4 áreas principales: 1) observaciones de ánimo, 2) comentarios instruccionales/organizacionales, 3) reacciones positivas a acciones de los participantes 4) reacciones negativas a acciones de los participantes. El análisis de los datos reveló que los entrenadores empleaban un mayor número de conductas durante los juegos que durante los entrenamientos y que la mayoría de las conductas emitidas eran de carácter instruccional/organizacional o de ánimo.

Los porcentajes de respuesta indicaron que los entrenadores proporcionaban observaciones positivas de manera similar durante las prácticas y durante los partidos, pero otorgaban un tipo especial de retroalimentación a un ritmo más frecuente durante los partidos. Los datos también mostraron que los entrenadores eran poco conscientes de las conductas que normalmente emiten; así en el presente estudio, los entrenadores pensaban que animaban en un mayor porcentaje a sus jugadores de lo que estos realmente lo percibían. Por tanto una de las conclusiones principales fue que la incapacidad de los entrenadores de predecir sus propios comportamientos marca la necesidad de ayudar a estas figuras a ser más conscientes de lo que hacen a fin de favorecer su interaccionar como entrenadores.

Mancini, Clark y Wuest (1987) utilizaron igualmente el método observacional para conocer los efectos a corto y largo plazo de un sistema de supervisión a entrenadores denominado “*Systematic Supervisory Feedback*” (SSF), que fue empleado con una entrenadora de hockey femenino y su equipo. El objetivo central del sistema de supervisión es modificar las conductas del entrenador a fin de cambiar la forma en que interacciona con sus deportistas. A través del instrumento de observación CAFIAS, los autores identificaron conductas tanto del entrenador como de los deportistas, al igual que sus patrones de interacción. Dentro de las categorías codificadas de los entrenadores se encontraban: ánimo, elogios, aceptación de las ideas del deportista, cuestionamientos, información, conductas directivas y crítica. Las conductas fueron video grabadas para su posterior codificación y análisis en las

---

primeras dos etapas del estudio. Una vez codificadas las conductas, se realizó el proceso de asesoramiento a través de su sistema de supervisión a entrenadores (SSF), para finalmente volver a utilizar el sistema de observación y así verificar los posibles cambios producidos por la intervención conductual y la duración de los mismos.

Terminadas las 5 fases del estudio, los resultados indicaron que la entrenadora mostró cambios en su conducta. Dichos cambios se manifestaron en términos de una mayor emisión de conductas dirigidas al elogio y la información, mientras que presentó una disminución en sus conductas directivas y de crítica. Los patrones conductuales también se vieron modificados, al aumentar la cantidad y la naturaleza de la retroalimentación al ser esta más variada y oportuna tras el asesoramiento recibido. Otro de los aspectos relevantes del estudio fue que los cambios conductuales permanecieron en la entrenadora un año después de haber terminado el proceso de intervención.

Con un sistema observacional diferente, el "*Coaches Observation System for Games*" (COSG), Trudel, Côté y Bernard (1996), observaron a 14 entrenadores de hockey sobre hielo, con el objetivo de conocer el tipo de conductas que estos emitían durante los partidos. Sus observaciones indicaron que la mitad del tiempo de juego los entrenadores se la pasaban observando de manera pasiva sin interactuar con sus jugadores; el resto del tiempo lo empleaban en otorgar información y realizar evaluaciones positivas y negativas del rendimiento de los jugadores (11%), organizar el juego (15%), dirigir (8.1%), y apoyar a sus jugadores (6.7%). Los entrenadores dirigían sus conductas principalmente a los jugadores que se encontraban en acción (40.9%), y en una menor proporción a los que se encontraban en la banca (30.4%) o en transición (22.3%).

El poco tiempo dedicado para dar información y retroalimentación mostraba que los entrenadores de hockey ofrecían en realidad escasos momentos de enseñanza a sus jugadores durante los partidos, demostrando que el trabajo de desarrollo de habilidades técnicas y físicas durante los juegos era muy pobre.

---

### 3.1.2. Estudios observacionales de Smith y Smoll

Una de las trayectorias más sólidas de investigación centradas en identificar las conductas del entrenador que mayor impacto tienen en la experiencia deportiva de los jóvenes a nivel psicológico, motivacional y afectivo, ha sido desarrollada por Smith, Smoll y sus colaboradores, basados en una metodología observacional y de intervención. Sus trabajos han estado fundamentados en los modelos cognitivo-sociales que enfatizan las interacciones entre los diferentes factores situacionales e individuales y su relación con los procesos cognitivos y afectivos de la persona.

En una primera fase de investigación Smith, Smoll y Hunt (1977) se centraron en desarrollar un sistema de observación que les permitiera evaluar e identificar las conductas emitidas por los entrenadores. Para ello condujeron una serie de trabajos donde lograron codificar más de 85.000 conductas de entrenadores juveniles de béisbol y baloncesto. Con ello los autores intentaban responder algunas preguntas básicas que les permitirían entender de mejor manera la relación entre conductas del entrenador, percepción de tales conductas y su impacto en el desarrollo de los deportistas.

Algunos de estos aspectos básicos eran: ¿qué hacen los entrenadores cuando interactúan con sus atletas?, ¿qué tan frecuentemente otorgan ánimo, castigo, instrucción o realizan conductas de organización?, ¿cuáles son las dimensiones psicológicas que están detrás de tales conductas? y finalmente ¿cómo se relacionan las conductas observadas del entrenador con la experiencia deportiva de los atletas? A través de la codificación de las conductas observadas desarrollaron el *“Coaching Behavior Assessment System”* (CBAS), el cual permite la clasificación directa de las conductas del entrenador durante los partidos y los entrenamientos.

El CBAS está constituido por 12 categorías conductuales que fueron clasificadas en un primer momento en dos grandes grupos: respuestas espontáneas y respuestas reactivas del entrenador ante la gran variedad de posibles conductas de los deportistas. Como respuestas espontáneas se entienden aquellas que son iniciadas por el entrenador sin que exista un evento claramente identificado que lo provoque; por su parte las conductas reactivas son aquellas que se emiten inmediatamente

---

después de una conducta del jugador o del equipo. Análisis factoriales posteriores permitieron identificar 3 dimensiones conductuales en el mismo instrumento; 1) el apoyo, conformado por conductas de reforzamiento y ánimo contingente al error, 2) las instrucciones, que incluyen las categorías de instrucciones técnicas generales e instrucciones técnicas contingentes al error 3) las conductas punitivas, que abarcan las categorías de castigo o punición y las instrucciones técnicas punitivas.

Otro de los pilares centrales del trabajo de Smith y Smoll, ha sido su modelo teórico o mediacional, cuyo fundamento es el estudio de la relación atleta-entrenador, a través de medir las conductas del entrenador y relacionarlas con las actitudes de los jugadores. Uno de los postulados básicos del modelo es que los atletas responden a sus propias percepciones más que a los comportamientos del entrenador, por lo que a fin de entender los procesos que se dan en la relación atleta-entrenador, es necesario tomar en cuenta tanto las características situacionales (ejemplo: conductas del entrenador), como los procesos interpersonales, cognitivos y afectivos del individuo (ejemplo: percepción o recuerdo del atleta).

Específicamente, el modelo mediacional estipula que los efectos finales de las conductas del entrenador están mediados por el significado que le otorguen los deportistas, es decir, el recuerdo que tengan los atletas de las conductas de su entrenador y la forma en que ellos interpretan estas acciones afecta a la manera en que un deportista evalúa su experiencia deportiva. Existen también factores individuales que influyen en la forma en que son percibidas las conductas de los entrenadores y las reacciones que éstas generan, como son la edad, las expectativas que se tengan del entrenador o variables de personalidad como la autoestima y la ansiedad.

Smoll y Smith (1989) llevaron a cabo una ampliación del modelo donde se muestran los factores situacionales e individuales tanto de los entrenadores como de los deportistas que pueden influenciar las conductas del entrenador así como las percepciones y reacciones que tienen los deportistas hacia tales conductas. (Ver Figura 2).

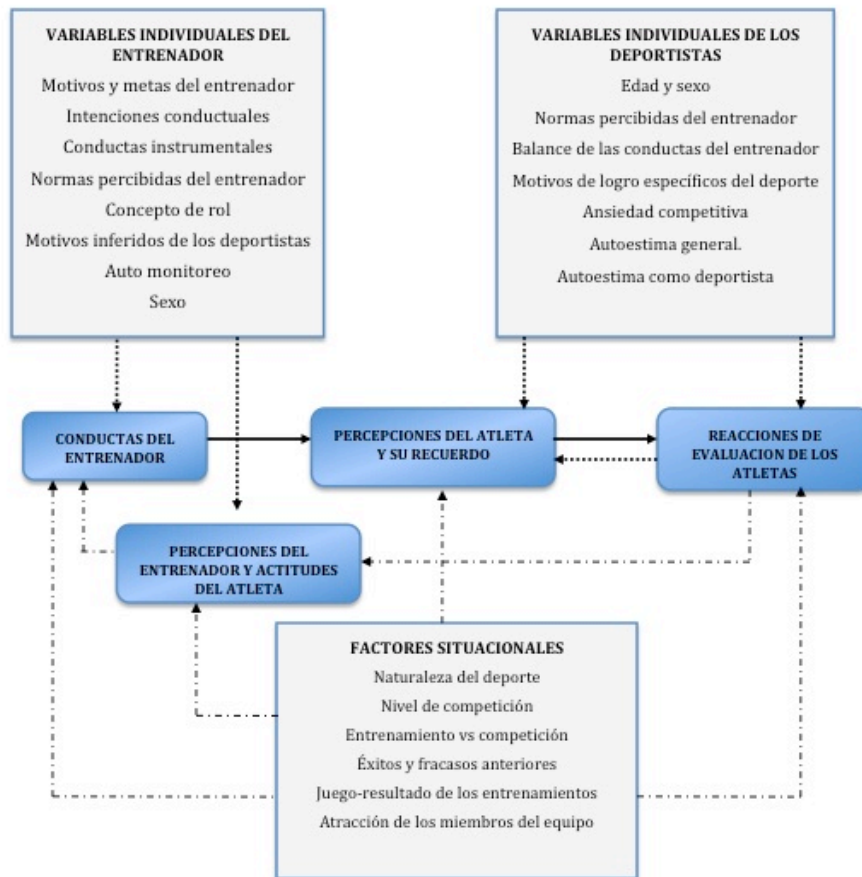


Figura 2: Modelo Mediacional de la relación entrenador – atleta (Smoll y Smith 1989).

Bajo los principios del modelo mediacional y del sistema de observación conductual (CBAS) Smith y Smoll, llevaron a cabo una serie de investigaciones para evaluar las conductas del entrenador y las reacciones de los atletas hacia su experiencia deportiva (Curtis, Smith y Smoll, 1979; Smith y Smoll, 1990; Smith, Smoll y Curtis, 1978; Smoll et al., 1978). Como principales conclusiones de estos trabajos se encuentran las siguientes:

- 
- El entrenador juega un rol crucial en la calidad de la experiencia deportiva de los jóvenes.
  - Los jugadores respondían más favorablemente a los entrenadores que utilizaban mayores porcentajes de conductas de apoyo e instrucción.
  - Los entrenadores que otorgaban altos niveles de reforzamiento hacia los rendimientos deseados como al esfuerzo realizado, así como instrucciones técnicas después de los errores cometidos, eran altamente valorados por sus jugadores.
  - Los jugadores que pertenecían a equipos donde el entrenador generaba un entorno de apoyo, manifestaban un mayor agrado hacia sus compañeros de equipo.
  - El agrado mostrado por los jugadores hacia su entrenador no se encontraba relacionado con el registro de victorias y derrotas obtenidas por el equipo.
  - Los entrenadores eran en general poco conscientes de la forma en que se relacionaban con sus jugadores y el tipo de conductas que emitían.
  - Por último, el nivel de atracción manifestado por los jugadores hacia sus entrenadores revelaban una interacción significativa entre entrenadores que otorgaban constantemente apoyo y refuerzo y los niveles de autoestima de los niños.

A raíz de estos resultados dichos autores iniciaron una segunda etapa en sus estudios, donde además de evaluar las conductas del entrenador y cómo estas eran percibidas por sus deportistas, diseñaron un programa de entrenamiento para entrenadores jóvenes, donde se les otorgaban una serie de recomendaciones conductuales que les permitiera relacionarse de manera más eficaz con sus deportistas. El objetivo del programa de intervención denominado *Coaching*

---

*Effectiveness Program* (CET) era, por un lado, conseguir que los entrenadores fueran más conscientes de las conductas que empleaban al momento de relacionarse con sus jugadores y, por otro, desarrollar en ellos habilidades para comunicarse de manera más positiva de forma que se beneficiara la interacción con sus atletas.

En un estudio de corte experimental llevado a cabo por Smith, Smoll y Curtis (1979), se implementó el programa de entrenamiento a 31 entrenadores jóvenes de la Liga Pequeña de Béisbol. Se asignaron al azar 18 entrenadores a un grupo experimental y 13 al grupo control. Los 18 entrenadores del grupo experimental recibieron el programa de entrenamiento antes de iniciar la temporada a diferencia de los 13 entrenadores del grupo control que no recibieron el asesoramiento. El programa buscaba alentar los entrenadores a incrementar la frecuencia de las instrucciones técnicas y de los reforzamientos positivos y disminuir las conductas de castigo o punición.

Con el fin de evaluar los efectos del CET en los entrenadores y en los jugadores, se observaron las conductas de los entrenadores a través del CBAS, tanto del grupo experimental como del grupo control durante 4 partidos completos de la temporada regular. Por otra parte, la percepción o recuerdo de los jugadores de la conducta de su entrenador, así como las actitudes hacia el mismo, se evaluaron con cuestionarios administrados al final de la temporada. Por último como parte del proceso de evaluación, durante las entrevistas a los jugadores se administró una adaptación del Inventario de autoestima de Coopersmith (1967) que otorgaba una medida de autoestima general.

Los resultados del estudio indicaron que el programa de entrenamiento otorgado a los entrenadores del grupo experimental ejerció una influencia positiva en las conductas del entrenador, la percepción de los jugadores de dichas conductas y las actitudes de los jóvenes hacia sus entrenadores, compañeros de equipo y aspectos relacionados a la calidad de la experiencia deportiva. Así mismo, los deportistas que jugaban con entrenadores que habían tenido participación en el programa de entrenamiento, mostraban un aumento significativo en la autoestima comparado con la temporada anterior, evaluaron a sus entrenadores más favorablemente y reportaban un mayor nivel de atracción hacia sus compañeros de equipo.



---

Otro de los resultados relevantes del estudio fue que los jóvenes que jugaban con entrenadores participantes en el CET, manifestaban un deseo más claro de seguir jugando béisbol en la siguiente temporada a diferencia de los jugadores del grupo control.

Estos resultados fueron confirmados por los autores en estudios posteriores; por ejemplo Barnett, Smoll y Smith (1992) probaron el impacto del programa de entrenamiento a entrenadores en los niveles de abandono deportivo en un grupo de jóvenes beisbolistas perteneciente a la Liga Menor de Béisbol. El estudio mostró que los niños que jugaban con entrenadores asistentes al programa, evaluaban a sus entrenadores, sus compañeros de equipo y a su deporte más positivamente que los jugadores de entrenadores del grupo control. En cuanto a los niveles de abandono estos fueron evaluados al inicio de la siguiente temporada con diferencias significativas entre ambos grupos. Mientras que el porcentaje de abandono del grupo experimental fue del 5%, los participantes del grupo control llegaron a un 26% de abandono en la siguiente temporada de béisbol.

A manera de resumen se puede decir que los resultados de los diferentes estudios donde se aplicó el programa de intervención muestran lo siguiente: los entrenadores que recibieron el entrenamiento reforzaban más, animaban más, otorgaban más instrucción técnica y eran menos punitivos y controladores que los entrenadores que no recibieron entrenamiento (Smith, Smoll y Barnett, 1995; Smoll, Smith, Barnett y Everett, 1993). Por lo tanto los deportistas que jugaban para los entrenadores que participaban en el CET reportaron que disfrutaban más su experiencia deportiva y que les agradaban mayormente sus entrenadores y compañeros de equipo. El programa de intervención, tal como se esperaba también arrojó resultados positivos en términos de autoestima y disminución de la ansiedad competitiva y el abandono deportivo.

Fuera del contexto anglosajón, los principios y metodologías utilizadas por Smith y Smoll en sus trabajos con entrenadores de deportistas jóvenes, fueron replicados en Europa. De manera concreta *el Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport (GEPE) de la Universitat Autònoma de Barcelona*, realizó un serie de investigaciones

---

basadas en la observación de las conductas de entrenadores de categorías infantiles, el análisis de cómo estas conductas eran percibidas por los jóvenes deportistas y cómo estas afectaban su motivación para la práctica de su deporte (Cruz, 1987; Cruz y cols., 1987).

Los primeros estudios se llevaron a cabo con un grupo de entrenadores de baloncesto. Cruz y colaboradores, (1987) observaron la actuación de 3 entrenadores de baloncesto utilizando como instrumento el CBAS a fin de poder identificar las conductas que se emitían con mayor frecuencia y si dichas conductas coincidían con la forma en que eran percibidas por parte de los jugadores. Este estudio fue de carácter observacional y con una muestra limitada de entrenadores. Posteriormente se llevó a cabo un segundo estudio de corte experimental, donde se utilizó una muestra mayor y se incluyó el programa de asesoramiento a entrenadores (Cruz, 1994 y Ruiz y cols., 1990).

Como resultados más destacados de estos estudios los autores señalan que las conductas de mayor frecuencia de emisión entre los entrenadores observados, fue la instrucción técnica general, mientras que la de menor emisión fue la conducta punitiva (instrucciones técnicas punitivas y el castigo). Por su parte, el programa de intervención conductual produjo cambios en los entrenadores que participaron en él, al disminuir significativamente las conductas punitivas y aumentar las respuestas de instrucción técnica general y ánimo general, hecho que no sucedió con los entrenadores del grupo control.

En relación a las percepciones de los jugadores, estos manifestaron un mayor agrado ante los entrenadores psicológicamente mejor orientados. Los jugadores de entrenadores que formaron parte del grupo experimental reportaron que percibían a sus entrenadores como menos punitivos y que otorgaban mayor ánimo contingente al error después de la intervención. Finalmente la intervención psicológica produjo efectos positivos en la motivación de los jugadores al incrementar significativamente su deseo por seguir jugando baloncesto a diferencia de la disminución presentada en el grupo control.

---

Siguiendo en esta línea de trabajo, Boixadós y Cruz (1999) trasladaron la metodología de asesoramiento psicológico a un grupo de entrenadores de futbolistas alevines. Utilizaron una muestra de 4 entrenadores que participaban en la Liga Escolar de Fútbol quienes fueron observados antes y después de su temporada de competición (5 observaciones por entrenador). Después de una fase de intervención donde los entrenadores recibieron directrices conductuales que favorecieran la interacción con sus jugadores, se evaluaron los efectos de la misma por medio del CBAS, a fin de detectar si las recomendaciones conductuales tuvieron efecto sobre la emisión de conductas de los entrenadores.

De acuerdo a los porcentajes de conductas observadas después de la intervención se detectó que 3 de los 4 entrenadores participantes daban entre un 12% y un 18% más de refuerzos ante los aciertos de sus jugadores después de la intervención. También se identificaron cambios en los 4 entrenadores en las categorías de ánimo e instrucción técnica ante los errores (entre un 5 y un 22 % de aumento). Finalmente se observó una disminución en la emisión de conductas de carácter punitivo en 3 de los 4 entrenadores, aunque esta reducción sólo fue relevante en dos de ellos. Se concluyó que el programa de intervención fue efectivo en todos los aspectos en tres de los cuatro entrenadores pero no en un entrenador por lo que había que individualizar más las sesiones de intervención.

Una de las conclusiones principales de los estudios antes mencionadas fue que los entrenadores responden de manera distinta a las sesiones educativas y los lineamientos conductuales sugeridos durante la intervención psicológica. Por ello, en un trabajo reciente con entrenadores Sousa (2008) y Sousa y colaboradores, (2006) diseñaron un programa de asesoramiento personalizado a entrenadores titulado (PAPE), en el cual además de otorgar los lineamientos conductuales basados en el enfoque positivo de la comunicación de manera individualizada, se establecieron formatos de auto-evaluación que servían para que el entrenador llevara una evaluación crítica de sus conductas. Por medio de este entrenamiento se logró un impacto en el estilo conductual de los entrenadores, principalmente en 3 de los 4

---

entrenadores participantes, al aumentar sus conductas de apoyo y disminuir las conductas punitivas.

Tras la revisión efectuada de las investigaciones realizadas en el entorno deportivo, se puede decir que los estilos de liderazgo y las conductas del entrenador, repercuten de manera importante en las respuestas psicológicas de los atletas, como su autoestima, la percepción de competencia, sus afectos y sus motivaciones. El fomentar trabajos encaminados a orientar a los entrenadores a ser mejores educadores y a promover entornos que beneficien su desarrollo personal parece un tema relevante dentro de la psicología del deporte en el ámbito de la edad escolar.

### **3.2. Influencia socializadora de los padres.**

El que los padres desempeñan un rol esencial en la formación y el desarrollo de sus hijos, en especial durante las etapas más tempranas de su crecimiento, es algo que es ampliamente aceptado. La forma en que un niño va adquiriendo conciencia de quien es, como es el medio que lo rodea y cómo debe de entender y responder a las múltiples situaciones que va experimentando, se encuentra íntimamente relacionada con la manera en que sus padres ven y comprenden la vida.

La influencia de los padres llega por tanto a todos los ámbitos del desarrollo y aprendizaje del niño, desde su entorno más cercano como la familia, hasta ámbitos como el académico y el extra escolar. Es por ello que el papel medular de los padres dentro del proceso de socialización se traslada igualmente al terreno de lo deportivo.

Tal como lo señala Brustad y colaboradores, (2002) esto se confirma por observaciones causales efectuadas en el ámbito deportivo, donde no es difícil encontrar a padres altamente involucrados en la carrera deportiva de sus hijos, ya sea como simples espectadores y acompañantes de los niños a entrenamientos y competiciones deportivas o bien con responsabilidades de carácter administrativo e incluso como entrenadores de sus propios hijos.

Dentro del llamado triángulo deportivo infantil, la familia (padres y madres) se consideran los agentes primarios de socialización, ya que son ellos quienes en la

---

mayoría de las ocasiones contactan por primera vez al niño con el contexto deportivo, le transmiten el valor por el deporte y pueden llegar a constituir modelos de referencia para sus hijos. A partir de este contacto inicial, los padres tendrán distintos niveles de implicación e irán desempeñando diversos roles en la carrera deportiva de sus hijos, hecho que repercutirá en la forma en que el niño va entendiendo y valorando su experiencia deportiva.

Conocer de manera más profunda cómo es que se da esta implicación parental, en qué momentos de la carrera del deportista, y en especial cuál es el impacto que los padres tienen sobre el desarrollo psicosocial, emocional y motivacional del joven deportista ha sido uno de los temas que ha dado pie a varios trabajos de investigación en las últimas décadas.

Fruto de esta labor de investigación, autores como Brustad (1992, 1996); Brustad, Babkes y Smith (2001) y Weiss (1993), han realizado diversos trabajos que han ayudado a comprender mejor el papel que juegan los padres en la vida deportiva de sus hijos. Entre los aspectos señalados por estos autores se encuentran las razones principales por las cuales los padres tienen una repercusión significativa en el desarrollo deportivo de sus hijos, en especial durante la etapa de iniciación deportiva.

Entre los motivos centrales se mencionan los siguientes:

- a) El niño pasa la mayor parte de su tiempo dentro del contexto familiar.
- b) Los niños menores de 8 años difícilmente cuentan con las habilidades sociales que les permitan establecer una red social fuerte y sólida fuera del ámbito de lo familiar.
- c) El deporte, por su naturaleza pública, ofrece múltiples oportunidades de desarrollo y de retroalimentación, por lo que los padres y otros adultos significativos otorgan mucha información a sus hijos referente a sus capacidades como deportista.

- 
- d) Como consecuencia de su estado de desarrollo cognitivo, los niños se suelen apoyar en la información otorgada por los adultos significativos, especialmente los padres, para evaluar sus habilidades en contextos de logro como el deporte.

De esta manera, a partir de la información otorgada, las conductas manifestadas y las oportunidades brindadas por los padres para que los niños se desarrollen en contextos deportivos, los padres van transmitiendo sus valores, creencias y expectativas sobre la actividad deportiva de sus hijos, lo cual van ejerciendo una fuerte influencia sobre cómo sus hijos conforman sus actitudes, creencias y conductas relacionadas al deporte. Específicamente, Federiks y Eccles (2005) y Woolger y Power (1993) identifican 5 modos concretos en que los padres influyen a sus hijos: *a) el modelado, b) la aceptación, c) la transmisión de creencias y expectativas, d) el manejo del apoyo emocional, las recompensas y los castigos e) las conductas directivas.*

**a) Modelado:** Parte de las teorías propuestas por Bandura (1986), sobre el aprendizaje social, en las cuales se postula que las conductas exhibidas por los padres son conductas que los hijos pueden tomar como modelos de aprendizaje e imitar más adelante. En el terreno de lo deportivo los estudios realizados sobre el tema, parecen confirmar la hipótesis de que existe un vínculo entre la participación deportiva de los padres y la de sus hijos. En un trabajo encabezado por Babkes y Weiss (1999) se encontró que los hijos de padres deportistas reportaban mayores niveles de competencia percibida, disfrute de la actividad y motivación intrínseca, que aquellos deportistas cuyos padres no practicaban deporte.

**b) Aceptación:** En términos generales la aceptación se entiende como los sentimientos y conductas de aprobación incondicional de los hijos por parte de los padres, donde se reconoce su derecho a tener y expresar sus propios sentimientos como individuo independiente y autónomo de sus padres. En este sentido, la aceptación se considera uno de los pilares básicos sobre los cuales se fundamenta la

---

relación padres e hijos. En el deporte la aprobación y respeto de los padres hacia los hijos se ha relacionado con factores como la autoestima, la competencia social y la competencia cognitiva, a partir de conductas manifiestas de aceptación como las oportunidades otorgadas para la práctica deportiva y el apoyo emocional proporcionado de manera incondicional e independiente de los resultados deportivos de sus hijos.

**c) Transmisión de creencias y expectativas:** De los autores que más han estudiado la repercusión de las creencias paternas en la experiencia deportiva de sus hijos se encuentran Eccles y Harold (1991), a través de su modelo de "*Expectancy-value*". De acuerdo con estos autores, los padres tienen un importante rol en la forma en que los niños interpretan sus logros deportivos en base a la información que le brindan sus padres.

Como elementos centrales del modelo se encuentran por un lado el constructo de *valor paterno* y por otro el de *expectativas* de los padres. El *valor paterno* se refiere a la creencia de los padres acerca de la importancia de varias actividades o ámbitos de logros como la música, el entorno académico o el deporte, mientras que las *expectativas* son las creencias que tienen los padres sobre las habilidades, intereses y aptitudes naturales que tienen sus hijos en aquellos contextos que son importantes para los padres. Desde esta perspectiva, los padres que valoran el deporte como una esfera importante para el desarrollo de sus hijos, los querrán introducir desde edades tempranas a la experiencia deportiva, proporcionando el apoyo moral y financiero que les permita por una parte comprar el equipo y material necesario y por otro permanecer el mayor tiempo posible practicando actividades deportivas (Brustad y cols., 2001, Collins y Barber, 2005).

Asimismo, las expectativas de éxito de un deportista se conforman básicamente a través de las atribuciones que este realiza sobre los éxitos y fracasos que ha obtenido a lo largo de su historia deportiva. Sin embargo, estas expectativas de éxito se encuentran fuertemente mediadas por las expectativas que los padres manifiestan a sus hijos, lo que ellos expresan sobre lo que esperan que sea la conducta deportiva de los atletas, por lo que el papel que juegan los padres en la formación de las

---

expectativas y conductas de logro de su hijos, puede llegar a ser más fuerte incluso que la propia historia de rendimiento del deportista.

Uno de los trabajos que arrojó más luz en relación a la influencia de las expectativas de los padres en los deportistas fue el de Scanlan y Lewthwaite (1986) con luchadores de entre 9 y 14 años de edad. En él los autores encontraron una correlación positiva entre las expectativas de éxito de los luchadores y la percepción que tenían del nivel de satisfacción que mostraban sobre su rendimiento personas significativas como sus padres. De manera similar, Mc Elroy y Kirkendall (1980) encontraron que los niños que reportaron que sus padres daban importancia a su éxito en el deporte, mostraban actitudes deportivas más “profesionalizadas” que los niños cuyos padres mostraban menores expectativas.

**d) Manejo del apoyo emocional, las recompensas y los castigos:** Existen muchas formas en que los padres pueden proporcionar experiencias deportivas positivas a sus hijos y demostrar su apoyo, desde inscribirlos en programas deportivos, comprándoles el equipo y material necesario, hasta ayudarlos directamente a que perfeccionen sus habilidades deportivas, pero sobre todo a través de los patrones de ánimo y reforzamiento que otorgan. Siguiendo autores como Anderson, Frunk, Elliott y Smith (2003), Fredericks y Eccles (2005) y Torregrosa y colaboradores (2007) el ánimo positivo y el apoyo de los padres se asocia con implicación de los niños en actividades extracurriculares, incluido el deporte, la calidad de la experiencia deportiva en términos de diversión, motivación, compromiso deportivo, así como la permanencia de los niños en actividades deportivas.

Los reforzamientos y los castigos son técnicas que pueden utilizar los padres para disminuir o aumentar el agrado de los niños hacia ciertas conductas o actividades. Consiste en otorgar consecuencias contingentes, bien sean de carácter positivo (recompensas) o negativo (castigos), a los comportamientos realizados por los niños.



---

Las recompensas incluyen tanto consecuencias de tipo social, como son las manifestaciones de orgullo y afecto, como consecuencias no sociales, que abarcan el dinero, equipo y material deportivo, etc., que se entienden como recompensas extrínsecas al no ser inherentes a la actividad que se está reforzando. Los efectos de las recompensas sobre el comportamiento suelen ser complejos. Mientras que existe evidencia empírica que señala que las recompensas aumentan las conductas de logro, es decir, que actúan como incentivos, también se aprecia el efecto contrario. Algunas veces las recompensas extrínsecas pueden actuar en detrimento de la motivación, el aprendizaje o el desempeño de la tarea, en especial en niños que tienden hacia la motivación intrínseca, o interpretan la recompensa como un medio de control y no de información de su propio rendimiento.

Stratton y Pierce (1980), evaluaron la percepción de jóvenes deportistas, no deportistas y aquellos que habían abandonado el deporte, en relación a la importancia de las recompensas otorgadas por sus padres y el impacto de dichas recompensas en los niveles de participación. La mayoría de los participantes en el estudio (53%) reportaron que las recompensas de sus padres eran o bien importantes o muy importantes. También encontró que el 13% de los niños habían dejado el deporte o disminuido su implicación deportiva debido a la falta de recompensas.

En cuanto a los efectos del castigo en las conductas de logro de los niños, parece haber más claridad en cuanto a sus repercusiones. Los padres pueden manifestar desaprobación o enojo, como gritos e insultos, o bien utilizar técnicas como el castigo físico o la suspensión del apoyo financiero como métodos para la reprobación del rendimiento deportivo de sus hijos.

Como resultado del castigo se encuentra el decremento de la motivación hacia las conductas de logro, la aparición de sentimiento de culpa, de auto reprobación, así como conductas de evitación y escape de la práctica deportiva. Así mismo se aprecia un deterioro de la autoestima y la autoconfianza del deportista.

---

e) **Conductas directivas:** Las conductas directivas son aquellas en las que los padres instruyen activamente a sus hijos sobre lo que tienen o no tienen que hacer, poniendo un énfasis particular en los aspectos que necesitan mejorar. Estas conductas no se emiten en tono de sugerencia o consejo, sino que regularmente los padres dicen a los niños qué y cómo hacer las cosas sin que necesariamente los niños les hayan solicitado su opinión. Los efectos de este tipo de comportamiento pueden ser curvilíneos, es decir, las instrucciones de carácter respetuoso y moderado de los padres pueden alentar las conductas de logro y la diversión, mientras las instrucciones de carácter directivo generarían el efecto contrario. Los estudios realizados por Lee y Maclean (1997) sugieren que los comportamientos directivos de los padres aumentan la presión percibida por los nadadores. Además, en un estudio de Torregrosa y colaboradores, (2007) con jugadores cadetes de fútbol se encontró que los futbolistas percibían más comportamientos directivos por parte de los padres que por parte de las madres, y que dichos comportamientos directivos tenían un efecto negativo sobre la diversión y el compromiso deportivo de los futbolistas.

---

### **3.2.1. Influencia de los padres en el desarrollo del autoconcepto de los jóvenes en el deporte.**

Probablemente una de las dimensiones psicológicas de mayor relevancia, que tiene como etapa clave para su formación y redefinición la infancia y la adolescencia, es el autoconcepto. Al igual que la autoestima, el autoconcepto se forma a partir de la información (verbal y no verbal) de aprobación o desaprobación, que recibe un niño por parte de adultos significativos. También se desarrolla a través de la comparación social, ya que el niño tiende a evaluar sus aptitudes y habilidades en relación a lo que percibe de las personas que constituyen su entorno social. De esta manera, tal como lo señala Weiss (1993), se puede afirmar que el autoconcepto tiene su origen en la interacción social del individuo. En este contexto, las personas significativas, en especial los padres, tienen una gran influencia en la formación de las auto-percepciones de los deportistas por varias razones. Tal como lo menciona White (2006), los padres proveen a los niños de una gran cantidad de información referente a sus capacidades personales, a la vez que los mismos deportistas suelen apoyarse en fuentes externas, en especial de adultos significativos, para evaluar sus habilidades en situaciones de logro.

Conforme a lo propuesto por Eccles y Harold (1991), los padres actúan como intérpretes de la información relacionada con los resultados de logro de sus hijos en el deporte, esta información va haciendo que los niños realicen atribuciones del por qué se ha obtenido el resultado y cuáles son sus capacidades y habilidades deportivas. Por otro lado, siguiendo con Eccles y colaboradores, (1991, 1999), la manera en que los padres valoran la actividad influye en las oportunidades que brindan a sus hijos a que se desarrollen y tengan contacto con dicha actividad. En este caso si los padres consideran el deporte como un ámbito valioso donde sus hijos pueden tener posibilidades de éxito, les brindarán más oportunidades de que se involucren y permanezcan comprometidos con la actividad deportiva.

---

La combinación de las creencias paternas, los patrones de apoyo social y la provisión de oportunidades de implicación, tienen como resultado diferentes niveles de competencia percibida por parte de los niños, dependiendo del ámbito de logro que se esté evaluando. En este sentido cabe mencionar que varios teóricos e investigadores, consideran que el auto-concepto es un constructo multidimensional, es decir, que está conformado por una variedad de autopercepciones (cognitivas, sociales, físicas), que son evaluadas de manera distinta en función del ámbito de logro donde se esté desempeñando la persona.

En un estudio efectuado por Fredericks y Eccles (2005) se encontró que existía una fuerte relación entre la percepción de los padres sobre las habilidades de sus hijos y la creencia que sus hijos mantenían sobre sus propias capacidades y competencias. Inclusive el estudio permite afirmar que la percepción de los padres sobre la habilidad de los niños era el factor de socialización más fuerte sobre la creencia de los niños y su participación deportiva, por encima de las conductas de los padres debido probablemente a que las creencias se sostienen más en el tiempo.

Otro de los modelos teóricos que junto con el modelo de Eccles, ha tenido mayor relevancia al momento de explicar cómo los padres influyen en la experiencia deportiva de sus hijos, es el modelo de Percepción de Competencia de Harter (1978). Harter se basa en la premisa fundamental de que los niños tienen un deseo inherente de sentirse competentes en varios ámbitos de logro. De esta forma, los niños se encontrarán especialmente satisfechos con aquellas actividades que les permitan tener resultados que favorezcan su sentimiento de competencia. Desde la perspectiva del modelo de la Percepción de Competencia, los padres ejercen una influencia primaria en la formación de las auto-percepciones de competencia, a través especialmente del tipo de apoyo y de la retroalimentación que otorgan sobre las conductas de maestría de sus hijos.

---

Si los padres responden ante las conductas de esfuerzo y maestría de sus hijos, con aprobación y ánimo, fomentaran en el niño la creencia de que esforzarse es importante, aumentando su sensación de control interno, experimentando un sentimiento más favorable de competencia y disfrutando de sus esfuerzos de maestría al experimentar menos ansiedad.

En caso contrario, si los niños no reciben ánimo por parte de sus padres debido a sus esfuerzos de maestría, o si solo los reciben cuando obtienen resultados positivos en sus actuaciones deportivas, el niño tenderá a depender de una evaluación externa para formar su propio auto-concepto, el cual podría ser más bajo y se encontrará más propenso a experimentar respuestas afectivas desfavorables como la ansiedad y la falta de diversión.

La manera en que la información otorgada por los padres puede afectar al desarrollo del deportista, depende en gran medida del estatus de desarrollo del niño, en especial de su edad y de los roles específicos desempeñados por el padre y la madre en las diferentes etapas de la carrera deportiva de los niños. Partiendo del enfoque evolutivo de Weiss (1993), Weiss y Amorose (2005), se estima que las fuentes de información que tanto niños como adolescentes usan para evaluar su competencia física, varía dependiendo de la etapa de desarrollo en la que se encuentre. Así por ejemplo, los niños de edades entre los 8 y los 9 años tienden a apoyarse en la retroalimentación y evaluación de los padres como fuentes primarias de información para estimar sus resultados deportivos, mientras que niños de mayor edad (entre 10 y 14 años), suelen depender más de la comparación social y la evaluación de sus compañeros y grupo de iguales.

Siguiendo esta línea de investigación se ha encontrado que la fuente elegida por el deportista para efectuar la evaluación de su rendimiento también se relaciona con su auto-percepción y ciertas características de motivación. Niños de entre 10 y 14 años que utilizan mayoritariamente fuentes externas de evaluación, como la retroalimentación de sus padres, suelen presentar una percepción baja de habilidad física y un foco de control externo elevado. Por el contrario, niños con una elevada percepción de competencia y un locus de control interno, suelen utilizar fuentes

---

internas como criterios para evaluar su competencia, como el grado de incremento de habilidades, la facilidad para aprender nuevas habilidades y el esfuerzo empleado.

En resumen, esa línea de investigación encabezada por Horn y Weiss (1991), sugiere que los niños tienen varias fuentes de información para evaluar su competencia, pero los adultos significativos como padres y entrenadores, junto con sus compañeros e iguales, ocupan un lugar especial. Estas fuentes de influencia social están relacionadas con la edad del niño y con la precisión con que el deportista juzga y evalúa sus habilidades físicas.

### **3.2.2 Influencia de los padres en las respuestas afectivas de los jóvenes en el deporte**

A pesar de la ya mencionada importancia y el indiscutible rol que desempeñan los padres en el adecuado proceso de socialización y desarrollo deportivo de sus hijos, esto parece ser sólo una parte de la verdad. A través de su implicación, los padres pueden ayudar a crear un ambiente de diversión, otorgar apoyo y ánimo, o pueden ser una fuente de estrés y ansiedad al poner excesiva presión en el niño. De acuerdo con Hellsted, (1987), la implicación de los padres puede ser vista como un continuo que va desde la no implicación, la implicación moderada y la sobre implicación. Mientras que la implicación moderada parece facilitar la carrera deportiva de los niños, teniendo consecuencias positivas para su desarrollo, la no implicación y la sobre implicación van más bien acompañadas de consecuencias de carácter negativo.

Estas consecuencias se aprecian tanto en el ámbito psicosocial como afectivo del niño. La implicación de los padres, supone tiempo, energía, dinero invertido en la participación deportiva de los niños, incluidas cosas como la transportación, ir a las prácticas, a los juegos, la compra del equipo y material necesario, apoyo emocional, etc. Los atletas de padres poco involucrados e interesados en su actividad deportiva, pueden carecer de todo el apoyo emocional e instrumental necesario para su carrera deportiva, por lo que se convierten en deportistas más propensos a abandonar su disciplina deportiva o bien a buscar apoyo en otras fuentes como entrenadores o compañeros. Por otro lado, los padres excesivamente involucrados pueden presionar

---

en demasía a sus hijos, teniendo como resultado sentimientos de baja autoestima, estrés, culpa o burnout.

Uno de los trabajos que mejor refleja el efecto “curvilíneo” de la implicación paterna es el llevado a cabo por Stein y Raedeke (1999), quienes realizaron un estudio con 42 niños de entre 13 y 14 años que participaban en diversos deportes colectivos como el voleibol, el fútbol y el fútbol americano. Estaban interesados en conocer la percepción de los jóvenes deportistas en relación tanto al *nivel* de implicación de los padres (entendido en términos de cantidad de implicación) y el *grado* de implicación (entendida en términos de calidad de la implicación). El estudio postulaba dos hipótesis centrales: 1) el *grado* de implicación de los padres, más que el *nivel* de implicación de los mismos preside la respuesta afectiva de los deportistas (estrés o diversión) y b) el *grado* de implicación paterna así como las respuestas afectivas mostrarán formas curvilíneas (“u” para el estrés, y “n” para la diversión). Es decir, una implicación moderada de los padres, produciría bajos niveles de estrés, mientras que una percepción baja o alta produciría altos niveles de estrés. Por otro lado, una percepción baja o alta de implicación llevaría a bajos niveles de diversión.

Los resultados obtenidos a través del análisis de los cuestionarios aplicados, permitieron confirmar las hipótesis planteadas por los autores. Así, las percepciones relacionadas con el *grado* de implicación más que el *nivel* de implicación de los padres predecían mejor las reacciones afectivas de los niños hacia la actividad deportiva. Más allá, la relación entre el *grado* de implicación y la respuesta afectiva, responde al efecto curvilíneo propuesto, para la percepción del estrés y de la diversión.

En esta misma línea Lee y Maclean (1997) estudiaron el nivel de implicación paterna y la percepción de los niños de las fuentes de presión de los padres. Para ello desarrollaron el “*The Parental Involvement in Sport Questionnaire*” (PISQ), en el cual los participantes identificaban la frecuencia con que los padres exhibían ciertas conductas y cuáles eran sus deseos. Los resultados muestran que los participantes percibían un exceso de conductas directivas y de presión por parte de sus padres, insuficiente apoyo y comprensión, y niveles satisfactorios de implicación activa. Estos

---

resultados permiten identificar a las conductas directivas como la fuente de presión principal y no la cantidad de implicación paterna en la actividad deportiva de los atletas, soportando la suposición de que la calidad de las conductas de los padres, más que la cantidad es un factor crítico en la relación entre padres e hijos.

En un trabajo posterior Wuerth, Lee y Alferman (2004), basándose en el modelo descriptivo de desarrollo de carrera de Salmela (1994), buscaron los patrones de implicación de los padres a través de las diferentes etapas de su carrera deportiva incluyendo los periodos de transición, tanto desde la perspectiva de los atletas como de los padres. El modelo básicamente postula lo siguiente: la carrera deportiva consta especialmente de tres fases activas: la fase de iniciación, la de desarrollo y la de maestría, con una cuarta fase de post-carrera. En cada una de estas fases, tanto los atletas como los padres deben afrontar las diferentes demandas que se les presentan.

Salmela postula que es durante la fase de iniciación cuando los padres tienen una mayor influencia en sus hijos, ya que son los padres quienes suelen poner a los niños en contacto con el deporte y les proveen de todo el apoyo para que puedan practicar deporte. Durante la etapa de desarrollo los niños se vuelven más independientes, disminuyendo el rol directivo de los padres. Por último durante la etapa de maestría, es más notable el grado de independencia de los hijos en relación a sus padres; sin embargo, estos siguen siendo importantes aunque desempeñen un rol menos visible y directo en la carrera de sus hijos. Uno de los aspectos medulares del modelo es el periodo de transición de una fase a otra, ya que en muchas ocasiones dicha transición puede conllevar el abandono deportivo, por lo que es de esperar que los padres de niños que se encuentran en un periodo de cambio otorguen mayor cantidad de apoyo social, para evitar que el niño sufra una bajada de autoestima. Los datos sugieren que la implicación de los padres es mayor en la fase de iniciación que en las posteriores, en la línea de lo mencionado por Salmela (1994), no obstante los atletas continúan percibiendo altos niveles de implicación de los padres a través del tiempo. Este resultado es independiente de la etapa de la carrera o el tiempo de transición. Sin embargo, los atletas exitosos reciben más apoyo y comprensión que aquellos menos



---

exitosos desde el principio de su carrera. Esto puede sugerir la afirmación de que el apoyo emocional positivo de los padres aumenta las posibilidades de alcanzar etapas más avanzadas en la carrera deportiva. También se encuentran conductas directivas de los padres en los atletas de éxito. Se estima por tanto que las transiciones exitosas vienen acompañadas de patrones paternos de conducta que incluyen: mostrar a los niños su mejora, impulsarlos a entrenar fuerte y poner una cierta presión en ellos para que se esfuercen y den lo mejor de sí, a la vez que los escuchan y proporcionan cariño y comprensión. En conclusión, parece que si los padres intentan maximizar el agrado de sus hijos atletas al deporte y facilitar una transición exitosa a niveles más altos de rendimiento, deben buscar entender las necesidades de apoyo social y emocional de sus hijos, sin dar la sensación de que controlan el proceso.

Específicamente los trabajos de Hellstedt (1990), de Kidman, Mc Kenzie y Mc Kenzie (1999), De Francesco y Johnson (1997), han estudiado las conductas y expectativas de los padres sobre el estrés y la presión percibida de sus hijos. De los pocos estudios observacionales efectuados con padres, Kidman, Mc Kenzie y Mc Kenzie (1999), observaron a 293 padres de diversos deportes (hockey, cricket, fútbol, rugby) y encontraron que la mayoría de los comentarios efectuados por los padres durante las competiciones deportivas eran positivos, sin embargo, también había un número considerable de comentarios negativos. Los deportes donde se observó que los padres emitían un mayor número de conductas negativas, fueron el fútbol (45%) y el rugby (40%). De Francesco y Johnson (1997), en su trabajo con tenistas encontraron que un tercio de los atletas participantes reportaban haberse sentido avergonzados por las conductas mostradas por sus padres durante sus actuaciones deportivas. Tales conductas iban desde gritos, insultos, el abandono de la pista y en casos extremos hasta el maltrato físico de los niños. El estudio también ponía de manifiesto que los padres suelen emitir muchos comentarios correctivos sobre cómo el niño debe de realizar sus ejecuciones durante la actuación deportiva, lo cual puede ir en detrimento de su proceso de aprendizaje y su capacidad de toma de decisiones. Finalmente, Hellstedt (1990) quien define la presión paterna como la cantidad de

---

influencia motivacional que los padres ejercen sobre sus hijos deportistas, para competir en determinados deportes con un cierto nivel de rendimiento, efectuó un trabajo con 104 esquiadores jóvenes de ambos sexos, donde encontró que la mayoría de los deportistas percibían una presión excesiva o moderada por parte de sus padres. La mayoría de estos jóvenes mencionaban además que continuaban su participación deportiva principalmente para complacer a sus padres.

Estos trabajos permiten resaltar dos puntos principalmente: la emisión de conductas negativas por parte de los padres o incluso la manifestación de conductas altamente directivas donde se instruye al niño sobre lo que tiene que hacer y cómo tiene que hacerlo, generan reacciones afectivas de presión y estrés en los deportistas. También pueden contribuir a un decremento de la autovaloración del niño, disminución de la diversión y de su sentimiento de competencia, que a su vez repercute en la calidad de la experiencia deportiva aumentando las posibilidades de abandono. Un segundo punto a resaltar es que los efectos de las conductas paternas así como de sus expectativas en los niveles de estrés y de presión de los niños van a depender en gran medida de la percepción y la interpretación que los niños hagan de dichas conductas y expectativas.

### **3.2.3. Influencia paterna en aspectos motivacionales del deportista**

Los aspectos psicológicos y afectivos tales como las autopercepciones de competencia y de control, la autoestima, la capacidad de disfrutar de la actividad deportiva o los sentimientos de estrés y ansiedad están estrechamente relacionados a aspectos motivacionales en los niños. Es por ello de esperar que la influencia de los padres sobre sus hijos, también tenga una repercusión en la esfera motivacional del joven deportista.

Desde la perspectiva de Harter (1978) la percepción de competencia que los niños van desarrollando a partir de la información y retroalimentación que otorgan los padres sobre sus esfuerzos de maestría, se encuentra íntimamente vinculada a la

---

naturaleza extrínseca e intrínseca de su motivación. Se ha encontrado que los niños que percibían que sus padres ejercían una presión sobre su actividad deportiva, reportaban niveles más bajos de motivación intrínseca comparado con sus compañeros que percibían menos presión por parte de sus padres.

La importancia de los padres dentro del proceso de motivación de los jóvenes atletas ha sido también enmarcada desde la perspectiva de la orientación de meta. La teoría propone que las orientaciones de meta se desarrollan y alteran a través de varios procesos de socialización, incluidos el clima motivacional creado por los padres. Desde esta perspectiva los padres pueden ser un instrumento en la formación del contexto motivacional o del clima motivacional en el cual los niños desempeñan su actividad deportiva. De acuerdo con Roberts y Treasure (1998) y Ames y Archer (1987), los padres pueden transmitir a los niños muchas creencias que impactan su orientación motivacional. Por ejemplo, los padres pueden expresar sus creencias acerca de la importancia de la mejora personal relacionada con hacerlo bien en comparación a los otros, pueden expresar sus creencias acerca de los niveles apropiados de reto que deben de seleccionar en una tarea de logro, o dar un énfasis marcado a la importancia de vencer, ser superior al rival y obtener un resultado deportivo a favor. Roberts y Treasure (1998) señalan que cuando los padres realizan alguna retroalimentación del rendimiento y conductas deportivas de sus hijos, la percepción de meta de los padres se vuelve manifiesta y puede influir en la actitud de los niños hacia el deporte y la percepción de lo que se puede interpretar como éxito o como fracaso.

De acuerdo con Brustad y colaboradores, (2001) es de particular importancia la estructura de recompensa utilizada por los padres para reforzar la motivación de los niños y los resultados de logro. Por ejemplo, la estructura de recompensa puede estar basada principalmente en la demostración de mejora de los niños o el nivel de habilidad relacionada con otros. De este modo, los padres tienen la capacidad de formar la orientación de logro de sus hijos, haciendo determinadas preguntas, reforzando o recompensando determinadas conductas o manifestando ciertas expectativas.

---

Parecida a la perspectiva sostenida por Harter (1978) y Eccles y Harold (1991), los padres otorgan retroalimentación evaluativa que transmite información acerca de la percepción de los padres de la competencia de sus hijos. Así, en el establecimiento de un clima motivacional, al proporcionar información relacionada a la competencia del niño, los padres parecen influir en la motivación de meta de los niños en el deporte.

En un estudio llevado a cabo por Waldron y Krane (2005) relacionado con la influencia de los padres sobre en el clima motivacional de los hijos al inicio y al final de la temporada de jugadoras jóvenes de softbol, se encontró que las adolescentes que percibían que sus padres enfatizaban el aprendizaje y la diversión era más probable que adoptaran una orientación hacia la tarea, así mismo el clima motivacional percibido hacia la tarea se relacionaba positivamente con la orientación a la tarea de la atleta, y el clima motivacional percibido hacia el ego se relacionaba positivamente con la orientación hacia el ego. De esta manera los autores concluyen que los padres otorgan información relevante sobre cómo definir el éxito y el fracaso en contextos de logro, lo cual es significativo si se toma en cuenta que los jóvenes y niños pueden no tener una orientación personal de meta sólida, lo que los convierte en más sensibles al clima motivacional que fomenten los adultos.

En esta misma línea Bergin y Habusta (2004) en su trabajo con jugadores de hockey encontraron que las orientaciones de meta reportados por los jugadores se relacionaban de manera significativa con lo que estos percibían que era la orientación de meta de sus padres. La percepción de los padres de la orientación de meta de sus hijos correlacionaba con el auto reporte de sus hijos y la percepción de los hijos sobre la percepción de meta de los padres correlacionaba con el auto reporte de los padres. Se encontró además que la correlación era más fuerte para la escala del ego que para la de la tarea, posiblemente por la hipótesis de que la orientación hacia el ego es más fácil de comunicar y más evidente que la orientación hacia la tarea.

---

## 4. EFECTOS DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN DIFERENTES VARIABLES PSICOLÓGICAS

De acuerdo a la revisión efectuada en los capítulos anteriores queda de manifiesto los beneficios potenciales que la actividad deportiva tiene en sus participantes, no solo desde una perspectiva de salud física sino además como parte sustancial de su desarrollo social y psico-afectivo. El logro de estos objetivos demanda de parte de los principales agentes de socialización la generación de entornos positivos de aprendizaje a través de los cuales los jóvenes atletas vivencien experiencias que sean benéficas a su proceso deportivo y personal.

Son muchas las variables psicológicas que se ven influenciadas por la actuación de los agentes socializadores sobre la calidad de la experiencia deportiva de los jóvenes en edad escolar, nuestro interés ha sido conocer dicho impacto sobre tres variables centrales que son: *clima motivacional* desde la teoría de las metas de logro, *la habilidad o competencia percibida* y *el compromiso deportivo*.

### 4.1 Teoría de las metas de logro

La teoría de las metas de logro tiene como base los trabajos realizados por Nicholls (1984a, 1992), quien se interesó en conocer las expectativas y los valores que los individuos otorgan a determinadas metas y actividades que realizan en diferentes escenarios de ejecución como el ámbito académico o el deportivo.

Considerada dentro de los modelo cognitivo-sociales, la teoría de las metas de logro sostiene que el incentivo central de las conductas de motivación humana es su tendencia natural a sentirse competente y a demostrar dicha competencia en diferentes contextos de logro.

---

De acuerdo con Treasure (2001), las metas de logro que adopta un individuo dentro de determinado escenario de ejecución van a definir en él diferentes patrones de creencias, atribuciones y afectos que se traducen a su vez en distintas estrategias de afrontamiento y diversos niveles de implicación hacia la actividad que desempeña. Así mismo, dependiendo de la meta adoptada varía el tipo de respuesta que se tiene ante el resultado de una ejecución determinada, la manera en que un individuo evalúa su habilidad, la cantidad de esfuerzo que emplea en la ejecución y el tipo de atribución que realiza de sus éxitos y fracasos.

Específicamente, este modelo teórico propone que existen dos orientaciones de meta que operan en los contextos de logro que se encuentran diferenciadas básicamente por la concepción de competencia o habilidad que tenga el sujeto y la definición de éxito o fracaso que realicen en relación a la situación de logro.

La primera de ellas denominada *orientación hacia la maestría o hacia la tarea*, se caracteriza por ser una orientación autoreferenciada donde la demostración de competencia se demuestra a través de la mejora personal y el éxito se interpreta en función del dominio de la tarea. Las personas orientadas hacia la tarea o maestría centran el proceso de aprendizaje en sí mismos y relacionan el logro de la meta establecida a partir del esfuerzo empleado en la tarea. Por tanto, el éxito es entendido en la medida en que se logra el dominio de la tarea y el fracaso no se percibe como una falta de competencia o habilidad, sino como un inadecuado control de la tarea o una falla en el aprendizaje.

En la segunda orientación de meta identificada por Nicholls (1989) denominada *orientación hacia el ego o resultado*, el criterio de éxito no se alcanza con la mejora o el dominio personal, en lugar de ello el éxito se obtiene en la medida en que las capacidades de las personas superan las capacidades de otros. El éxito por tanto se obtendrá en base al talento y no al esfuerzo y la mejora personal.

---

Desde esta perspectiva, el interés es ser juzgado capaz y evitar la probabilidad de demostrar baja capacidad. Este sentimiento de capacidad se logra cuando el individuo percibe que sus habilidades están por encima de las habilidades de los demás, por ello se dice que su percepción de competencia es normativa, es decir, en función de otros.

Un aspecto importante de las metas de logro es que están relacionadas con patrones adaptativos y desadaptativos de la motivación (Ames, 1992; Nicholls, 1989; Roberts, 1992). Los patrones adaptativos de la motivación incluyen un conjunto de procesos cognitivos y afectivos que están relacionados con los motivos por los cuales un individuo decide iniciar y mantenerse en una actividad de logro como lo es el deporte y el compromiso que asume con su proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo.

Estos patrones adaptativos se manifiestan en aspectos como el tipo de actividad elegida (en función del grado de dificultad), en los niveles de compromiso deportivo y en la persistencia en la tarea aun a pesar de las dificultades (Ames, 1995).

Dependiendo de si se tiene una orientación hacia la tarea o hacia el resultado, se pueden predecir el tipo de patrón de un individuo. Estudios realizados por Castillo, Balaguer y Duda (2002), Duda y Whitehead (1998), Lochbaum y Roberts (1993) y Van Yperen y Duda (1999) muestran que una persona con implicación a la tarea tiende a elegir pruebas de desafío moderado, desarrolla una motivación de carácter intrínseco lo cual favorece que su implicación en la actividad sea más prolongada aun después de un tropiezo o un mal resultado y emplea un esfuerzo elevado en sus actividades de logro.

En contraste se espera un patrón desadaptativo para un individuo orientado hacia el ego, en especial cuando su percepción de habilidad es baja; en este sentido para alguien orientado al ego, la percepción de competencia solo puede ser positiva cuando el resultado de la ejecución le favorece en función de los demás. De ser así, es decir, de contar con una percepción de habilidad elevada y con altas probabilidades de tener éxito en la ejecución, el patrón motivacional de una persona orientada al ego será adaptativo.

---

No obstante, en la mayoría de los casos el patrón es desadaptativo y se manifiesta en una mayor ansiedad ya que en lugar de tener una conducta centrada en la tarea, la atención se centra en la evaluación externa que otros hacen de las propias capacidades. Como resultado de estas respuestas afectivas y cognitivas, se espera que el rendimiento se vea afectado y la persistencia en la actividad disminuida. Probablemente uno de los aspectos donde se manifiesta más claramente este patrón desadaptativo es en el sentimiento de control. Mientras que una persona orientada hacia la tarea considera que el éxito depende de uno mismo, los individuos orientados hacia el ego parten de la creencia de que el control no depende de ellos, sino del rendimiento de los otros en la situación de logro, en el caso del deporte, del desempeño de los rivales deportivos.

En resumen, las orientaciones de meta, se encuentran relacionados, con las conductas de logro utilizadas para alcanzar la meta, la prolongación del esfuerzo, la elección de la tarea en términos de dificultad, los niveles de implicación en la tarea, la persistencia a pesar de posibles fracasos, así como la predicción de la variabilidad en el rendimiento.

#### **4.1.1 Clima motivacional**

Una de las mayores inquietudes de los autores centrados en el estudio de la metas de logro, ha sido el entender a fondo las diferentes cogniciones, creencias y emociones que llevan a un individuo a adoptar una determinada meta de logro, es decir, una orientación a la tarea o hacia el ego.

De acuerdo con Roberts (1992); Roberts y Treasure (1992); Selfiz, Duda y Chi (1992); Treasure (1993); Tresaure y Roberts (1994), la adopción de una determinada meta de logro depende principalmente de dos factores; el primero de carácter individual (edad, género, cultura) y el segundo de carácter social, donde las estructuras y las demandas de un ambiente de aprendizaje, por lo general establecido por los agentes de socialización como son entrenadores, dirigentes deportivos y padres de familia, influyen sobre el tipo de implicación adoptado por un individuo dentro de un contexto de logro.



---

Este segundo aspecto centrado en la influencia del ambiente y de los factores situacionales sobre el tipo de implicación de un individuo, se conoce como *clima motivacional*.

Desde esta perspectiva, los factores situacionales pueden predisponer a los individuos a adquirir una disposición hacia la maestría o hacia el ego, en base a la naturaleza de la experiencia del individuo y la forma en que él o ella interpreta la experiencia vivida. Esto se ve fuertemente influenciado por cómo es definido el éxito y cómo es que se estructura la situación.

Como lo señala Ames (1995) cuando en un contexto deportivo, donde las conductas de logro son esperadas, se fomenta un clima donde se hace un especial énfasis por la competencia entre los deportistas, por la evaluación externa y la retroalimentación a partir de los resultados obtenidos, es más probable que el individuo adopte una implicación hacia el ego o el resultado. Cuando el clima deportivo tiene una implicación hacia el ego, los deportistas perciben que los entrenadores prestan mayor atención a aquellos deportistas destacados, fomentan la rivalidad entre los miembros del equipo y castigan a los deportistas que comenten un fallo durante los entrenamientos o los partidos.

Si por el contrario el deportista está inmerso en un ambiente donde el valor se encuentra en el proceso de aprendizaje, en la mejora de las destrezas individuales, en el esfuerzo empleado y en la resolución de problemas, el deportista tenderá a desarrollar una implicación a la tarea. En este tipo de implicación los deportistas sienten que los fallos son entendidos como parte de un proceso de aprendizaje y no como un fracaso o como algo que debe ser reprochado o castigado.

En función del clima motivacional imperante en una situación de logro, se esperan determinadas respuestas afectivas y cognitivas en el deporte. Diversas investigaciones han demostrado que cuando se percibe un clima con implicación hacia la tarea, los deportistas informan que disfrutaban más el deporte (Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004) puntúan a su entrenador más favorablemente (Balaguer, Duda y Crespo, 1999) perciben un clima de equipo de mayor cohesión y creen que el esfuerzo es la llave que los conducirá hacia los resultados deseados (Balaguer, Castillo y Duda,

---

2003). Por otro lado los deportistas en situaciones de implicación hacia la maestría, tienden a adoptar estrategias de logro adaptativas como la elección de tareas desafiantes, dar el máximo esfuerzo, persistir a pesar de no obtener lo que se buscaba y estar orgulloso de la mejora personal así como disfrutar más de la actividad.

Un trabajo en esta dirección fue llevado a cabo por Walling, Duda y Chi (1993) en su estudio con 169 atletas jóvenes a nivel amateur sobre aspectos relacionados al clima motivacional encontraron que un clima orientado a la tarea se relacionaba positivamente con la satisfacción con sus equipos deportivos y con la diversión y negativamente con las dificultades durante la ejecución deportiva. De manera contraria un clima motivacional orientado al ego relacionaba positivamente con el miedo al fracaso y la aparición de sentimientos de ejecución inadecuados.

Por su parte Ommundsen y Roberts (1999) realizaron un estudio con atletas noruegos de deportes de equipos, donde se examinó la relación entre distintos perfiles de clima motivacionales y aspectos como fuentes de satisfacción en deportes de equipo, estrategias de logro, propósitos percibidos de la implicación deportiva y concepciones de habilidad. El análisis de resultados reveló que los atletas que percibían el clima motivacional como alto en maestría y alto en cuestiones de rendimiento reportaron respuestas psicológicas más adaptativas que aquellos que percibían un clima como bajo en maestría y alto en criterios de rendimiento. Además los atletas que percibían un clima motivacional bajo en maestría y alto en rendimiento eran los que menos consideraban que el deporte debe de fomentar responsabilidad social y desarrollar habilidades de vida. Resultados similares fueron encontrados por autores como Carpenter y Morgan, (1999), Ford, Smith, Weissbein, Gully y Salas, (1998).

De igual manera los estudios sobre el clima motivacional efectuados en el contexto español, específicamente por el *GEPE* de la UAB (Boixados y Cruz, 1999; Boixadós y cols., 2004) parecen confirma las tendencias encontradas en ámbitos de habla inglesa. En sus estudios con jugadores juveniles de fútbol entre 9 y 14 años donde se buscaba conocer si la percepción de clima motivacional se relacionaba con la satisfacción, la percepción de habilidad y las actitudes de fairplay en la dirección propuesta por la teoría de las metas de logro, se encontró que la percepción de un clima orientado a la

---

tarea estaba relacionado con una mayor satisfacción en los entrenamientos, con una percepción de habilidad autoreferenciada y con una actitud favorable a la diversión.

## 4.2 Compromiso deportivo

Una de las variables relevantes actualmente dentro de la psicología del deporte en especial por su estrecha vinculación con aspectos de tipo motivacional es el compromiso deportivo. A diferencia de muchos modelos motivacionales que se centran en factores de carácter cognitivo, el modelo de compromiso deportivo da cabida a elementos emocionales y afectivos que se encuentran íntimamente relacionados con conductas de inicio y abandono deportivo.

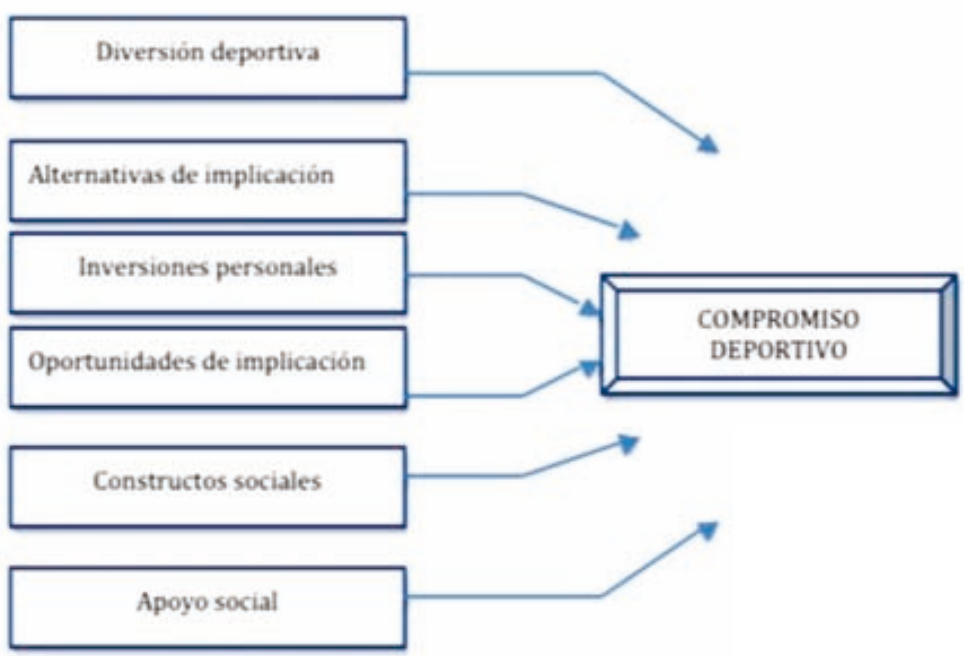
El concepto de compromiso deportivo *“es un constructo psicológico que representa el deseo y el propósito de continuar participando en el deporte”* (Scanlan y cols., 1991). En un primer momento el modelo se desarrolló en el contexto del deporte de alto rendimiento, pero posteriormente fue probado con éxito en el deporte de iniciación y juvenil.

En esencia el compromiso deportivo se equipara con los niveles de implicación psicológica que los individuos mantienen hacia su actividad deportiva. El entendimiento de esta implicación psicológica o compromiso deportivo puede ser de gran utilidad al momento de intentar explicar los diferentes niveles de motivación de un individuo. Es por ello que el modelo ha sido utilizado para entender y aclarar las características motivacionales de los jóvenes atletas.

Según lo señalan Scanlan, Carpenter, Simons y Schmidt, (1993), el modelo está compuesto por seis constructos que explican los aspectos que determinan el compromiso deportivo del atleta. De acuerdo con los autores el compromiso con la participación deportiva está en función del placer o diversión que se experimenta con el deporte, las inversiones personales (ejemplo: dinero, tiempo, dedicación), las oportunidades de implicación (beneficios que otorga la actividad a diferencia de otras), las alternativas de implicación (actividades mas allá de la deportiva que pueden afectar el compromiso con la actividad) y la coacción social, que se refiere a la presión que

l, apa...ul aís ai á í... í ánd i á...ai ... é...p pa...pal cí...E B...cs c...aB...á pc...pa...P ...  
l í...Bli...Bcen...B

...aemi áas ai á...e i Pi ...y...ec...B...í IIR; ... títat íci ... i ...Bauác...r eácí...pai cs ni pc...  
l cyc...Bcen...B...í áai ppc...cs c...a...s l, Bc...cít pc...B...á...á ... cí...aí...Bci... B...ti me áE B...  
B...í á...c...g, a..., s ai á i ... B...í...a...pa...cs lícs...B...pal cí...a...Ec...B...í...t, í ...; ...  
2



...t, í ...R...4... cp...a...pa...cs lícs...B...al cí...a...Ec...B...í...ai...ái...J...e i Pi...J...s ci B...y...c...Da...H...099R; ...  
2  
2

...p ...ecs l ci ai á...pa...s cp...a...B...eci B...paí pc... B...i...a...pa...P...B...l á...eal emi aB...  
ni pr...p, ...B...B...á...s cp...a...c...ai a...ai ...e, ai á ...B...E...R...cía...B...cti...n...Ec...B...y...rae...a...Ec...B...g, a...B...a...p i ...  
ai ...i ...i pr...p, c...í ...c...i...ái, í...í...á...nd i pc...ai ...B...é...é...p p...al cí...a...E ...  
...ci...e...a...á s ai á...B...c...i...B...ái, e...c...B...pa...s cp...a...c...B...ci...p...ami pc...B...pa...P...B...t, ...ai...á...B... i...ái ...4

- 
- *Diversión deportiva*: es una respuesta afectiva positiva hacia la experiencia deportiva que se refleja en un sentimiento de agrado, placer y disfrute de la actividad deportiva.
  - *Alternativas de implicación*: actividades “interesantes” fuera de la práctica deportiva que disminuyen el compromiso.
  - *Inversiones personales*: son los recursos que el individuo deposita en la actividad que no pueden ser recuperados en caso de que se deje de practicar dicha actividad (tiempo, esfuerzo, pérdida de otras oportunidades).
  - *Oportunidades de implicación*: son las oportunidades y beneficios que solo se pueden obtener a través de la involucración con actividades deportivas.
  - *Coacciones sociales*: son las expectativas sociales o normas que generan un sentimiento de obligación de permanecer con la actividad realizada.
  - *Apoyo social*: es el apoyo o el impulso que el atleta percibe de parte de personas significativas a su entorno por su implicación en actividades deportivas.

De los factores que componen el modelo, se hipotetiza que la diversión deportiva, las implicaciones personales, la coacción social, las oportunidades de implicación y el apoyo social tienen una relación positiva con el compromiso deportivo mientras la presencia de alternativas de implicación tienen una relación negativa con el compromiso deportivo.

De acuerdo con Scanlan y Simmons (1992), el modelo de compromiso deportivo tiene tres importantes características. La primera es que el compromiso deportivo direcciona los vínculos psicológicos que se tienen hacia una actividad sin involucrar estimaciones de las probabilidades o intenciones actuales, es decir, se centra en el deseo psicológico y decisión de continuar participando y no la probabilidad real. La segunda característica del modelo es que el compromiso deportivo es el resultado tanto de factores cognitivos como afectivos. Como tercera característica el modelo es capaz

---

de distinguir diferentes estados psicológicos de los participantes aun cuando reporten estados iguales de compromiso deportivo. Según los autores, aunque el modelo se enfoca principalmente a la predicción del deseo y a la decisión de continuar implicado en una actividad, el modelo de compromiso deportivo también está interesado en el significado que el individuo le otorga a la actividad deportiva. (Scanlan y Simmons, 1992).

Las bases que dan fundamento al modelo de Scanlan y colaboradores, han sido utilizadas por los investigadores para examinar una variedad de escenarios como el deporte juvenil competitivo (Carpenter y cols., 1993; Scanlan y cols., 1993; Weiss, Kimmel y Smith, 2001), el compromiso hacia el ejercicio y el fitness (Alexandris, Tsorbatzoudis y Grouios, 2002), burnout de los atletas (Readeke, 1997) y el compromiso deportivo de atletas de alto rendimiento (Scanlan, Russell, Beals y Scanlan, 2003).

### **4.3 Habilidad Percibida**

La habilidad o competencia percibida puede ser definida como la creencia de un individuo acerca de que tan capaz se considera en varios terrenos o campos de logro (Horn, 2004). Desde una concepción general de competencia, Harter (1979) dentro de su modelo de motivación de competencia, clasificó la aptitud en tres terrenos específicos: cognitivo (rendimiento intelectual), social (relación con iguales, padres, superiores), físico (competencias o habilidades corporales).

Específicamente en el contexto del deporte y la actividad física, la competencia percibida es la creencia de un individuo sobre que tan capaz se es en un deporte en particular o en aspectos relacionados a la actividad física (Horn y Harris, 1996).

En años recientes, los investigadores en psicología del deporte han encontrado que la percepción de habilidad, especialmente en niños y jóvenes es muy importante debido

---

a que está muy relacionada con el rendimiento, las emociones y las conductas manifestadas en el terreno del deporte y la actividad física.

En términos exclusivos de rendimiento, de acuerdo con Feltz y colaboradores, (2008) se ha demostrado que una elevada percepción de competencia predice el rendimiento deportivo en un primer momento, y que en la medida que uno gana experiencia en la ejecución de la tarea, el rendimiento también se convierte en un predictor significativo tanto de la competencia percibida como del rendimiento futuro.

Conductualmente, la percepción de competencia se relaciona con la elección de la actividad, la cantidad de esfuerzo invertido en un tarea o reto, que tan perseverante se es cara a los obstáculos y fracasos o sí los fracasos son motivantes o desmotivantes. En este sentido la expectativa es que a mayor competencia o habilidad percibida, los esfuerzos y la persistencia serán mayores delante de las dificultades y se elegirán tareas que impliquen un mayor reto.

La competencia percibida también se encuentra relacionada con factores cognitivos. Aquellos deportistas que se consideran que poseen una habilidad alta, tienden a atribuir sus fracasos a un esfuerzo insuficiente o a factores situacionales y no a la falta de habilidad, como los que se perciben con una competencia baja, por otro lado la competencia percibida predice de manera significativa y positiva la toma de decisiones rápidas y precisas en el ámbito deportivo.

Los estados emocionales de igual forma se ven influidos por la competencia percibida. Específicamente los investigadores han encontrado que los niños que tienen una alta percepción de competencia en su deporte son más aptos en experimentar afectos positivos en situaciones deportivas que los niños con niveles más bajos del mismo como por ejemplo el disfrute, el orgullo o la felicidad y menos aptos en experimentar afectos negativos (ejemplo: aburrimiento, ansiedad, enojo) (Ebbeck y Weiss, 1992; Weiss, Bredemeiere y Shewchuk, 1986).

---

La habilidad o competencia percibida tiene además un lugar central en un número importante de teorías que se han desarrollado con el objeto de entender la motivación en los contextos de logro (Deci y Ryan, 1985; Harter, 1978, 1981a). A pesar de que ciertos aspectos de estas teorías varían, coinciden en considerar la competencia percibida como un determinante significativo de las conductas relacionadas con el logro y los pensamientos y respuestas afectivas.

Por ejemplo, la teoría de competencia de Harter, predice que un niño con altos niveles de competencia percibida va a seleccionar tareas desafiantes, disfrutar más sus procesos de aprendizaje, presentar una autoestima más alta y mostrar conductas de mayor prolongación del esfuerzo y de persistencia ante la dificultad.

Así mismo la teoría de las metas de logro, contempla la habilidad percibida del atleta como un elemento mediador fundamental en las orientaciones de logro. De acuerdo con Nicholls (1989) los individuos con una orientación alta, tienden a presentar una mayor preocupación por su habilidad cuando ellos se perciben como altamente competentes y exhiben patrones motivacionales similares a los deportistas con una orientación hacia la tarea. Sin embargo, cuando se posee una orientación marcada hacia el ego y una percepción de habilidad baja, los patrones motivacionales observados son negativos como la baja implicación hacia el aprendizaje, la falta de persistencia ante situaciones difíciles o de fracaso, la elección de tareas de alta o muy baja dificultad y atribuciones de falta de control.

Algunos factores contemplados por estas teorías en relación a la competencia percibida, es la manera en que un individuo va conformando su concepto de habilidad. De acuerdo con Harter (1978), los intentos o demostraciones de los niños y sus resultados en contextos de logro, pueden ser evaluados utilizando fuentes externas o del entorno (ejemplo: la retroalimentación de los padres, la comparación con compañeros, los resultados competitivos) y criterios internos auto-referenciados (ejemplo: prolongación del esfuerzo, el logro de objetivos, la mejora del rendimiento).



---

Las fuentes que otorgan una evaluación sobre el aprendizaje y la mejora de la habilidad están asociadas con el aumento en la percepción de competencia y de control de la actividad, una mayor atracción hacia el deporte y una motivación intrínseca hacia la continuación de la actividad deportiva.

Harter hipotetizó, que la percepción de competencia podría obtenerse por refuerzos positivos otorgados por las personas significativas en los intentos de logro. Propuso, que respuestas más positivas y menos respuestas negativas por parte de agentes de socialización en situaciones de maestría reforzarían una orientación hacia la motivación intrínseca. Esta orientación guiará a la generación de sentimientos de una mayor competencia percibida y control, un afecto positivo y conducta motivada. En contraste, las percepciones de fracaso y respuestas negativas de agentes significativos, deberían de disminuir la percepción de competencia y la percepción de control, aumentar la ansiedad y disminuir el deseo de implicarse mas adelante en situaciones o intentos de logro.

Aplicado a los contexto deportivos, esta teoría sugiere que el elogio y el ánimo de entrenadores, padres y compañeros y las actuaciones exitosas pueden tener como resultado el incremento de la percepción de la competencia física, afectos positivos, y el deseo de continuar participando en el deporte e incrementar habilidades físicas. Por el contrario, las experiencias negativas en el deporte, como el fracaso, la critica por parte de entrenadores, padres y compañeros, podría disminuir la percepción de competencia física, resultando en una falta de disfrute y una disminución del deseo de continuar participando en el deporte y mejorar habilidades.

Según autores como Amorose y Weiss (1998) hay que considerar no solo el nivel de competencia percibida para entender variaciones en la motivación de logro, pero si la precisión con la cual los individuos hacen juicios sobre su habilidad. La precisión de la competencia percibida está relacionada con una variedad de conductas de logro y cogniciones entre los jóvenes.

---

## 5. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Durante la última década se han diseñado numerosos programas que buscan promover el desarrollo de los jóvenes a través del deporte. Muchos de ellos han estado centrados en modificar o promover determinadas conductas en los deportistas por medio del trabajo directo con los atletas o indirecto a través de personas significativas de su entorno, de manera muy especial a través del trabajo con los entrenadores. Esto sigue la línea de lo propuesto por Petipas, Cornelius, Raalte y Jones (2005), en el sentido de que los programas deportivos que busquen generar en sus participantes una experiencia positiva tendrán que estar fundamentados no solo en la actividad deportiva, sino en elementos como la filosofía de la organización deportiva, el tipo de implicación de los padres así como los recursos individuales de los participantes.

Así, existe hoy en día un amplio consenso en considerar que existen tres figuras básicas al momento de plantear un trabajo de intervención con deportistas en edad escolar, que conforman el llamado triángulo deportivo, constituido por el deportista, el entrenador y los padres.

A través del trabajo con cada uno de estos ejes se busca generar un ambiente apropiado de aprendizaje que lleve al participante a comprometerse con su actividad deportiva, fomentar un entorno donde el deportista se sienta cuidado y atendido por personas significativas y motivar hacia la adquisición de habilidades bajo un enfoque de mejora personal basado en sistemas de evaluación que proporcionen información relevante sobre el proceso de aprendizaje.

Los principios de intervención bajo los cuales se fundamenta el presente trabajo comparten en esencia los lineamientos planteados por un enfoque educativo y conductual, utilizados en diversos trabajos en el ámbito de habla inglesa y posteriormente trasladados a España.

---

## 5.1. Intervención con entrenadores.

El trabajo de intervención propuesto para los entrenadores en el presente estudio comparte por un lado los postulados de carácter educativo diseñadas por Smoll y Smith (1993, 2002, 2006), en sus numerosas intervenciones con el programa *Coach Effectiveness Training* (CET) y por otro, las estrategias enfocadas a la modificación de los entornos y climas motivacionales a través de los planteamientos efectuados desde las denominadas áreas TARGET (Ames, 1992 ; Epstein, 1988 )

A pesar de tener un modelo teórico aparentemente distinto, los lineamientos conductuales basados en el enfoque positivo que forman la columna vertebral de intervención con entrenadores dentro del programa CET y la teoría de las metas de logro comparten una filosofía común. En ambos se señala la importancia de generar entornos de aprendizaje donde el resultado sea una consecuencia del esfuerzo constante, la perseverancia y la mejora continua en lugar de fomentar una filosofía de superar al adversario como principal criterio de éxito.

Es por ello que tanto los contenidos del programa CET como cada una de las dimensiones de las áreas TARGET constituyen el núcleo del proceso de intervención con entrenadores.

### 5.1.1 Postulados del programa CET

El programa CET está constituido en su parte central por guías conductuales que se otorgan de manera verbal y escrita a los entrenadores durante sesiones de asesoramiento, diseñadas específicamente para este fin. Las guías conductuales están basadas en técnicas de influencia social que implican principios de control positivo, más que en el control aversivo.

---

Ambas formas de control (aversivo y positivo) están basadas en el hecho de que la conducta está fuertemente influenciada por las consecuencias que produce. Así el enfoque positivo está diseñado para incrementar la posibilidad de que las conductas deseadas se presenten al motivar a los jugadores para que las ejecuten y aplicar un reforzamiento en el momento en que esto se produce. Por el contrario el enfoque negativo implica aquellos intentos por eliminar conductas no deseadas a través del castigo y la crítica. El factor motivacional reinante en este enfoque es el miedo.

Algunos de los principios fundamentales del enfoque positivo que se incluyen en el programa de asesoramiento de entrenadores y padres son los siguientes:

- ***El empleo de un reforzamiento después de una conducta deseada aumenta la probabilidad de que esta se presente en un futuro.*** El uso del reforzamiento positivo se puede dar en manifestaciones tanto verbales como no verbales. Se recomienda que el énfasis otorgado al reforzamiento sea hacia procesos de aprendizaje y la mejora de las habilidades deportivas más que en el resultado, así como en todas aquellas conductas psicosociales que se deseen fortalecer (ejemplo: la cooperación, el esfuerzo, el trabajo en equipo, etc).

Un aspecto importante a resaltar, es que el uso del reforzamiento implica un determinado nivel de discriminación por parte de quien lo otorga. Cuando un atleta tiene un nivel de habilidad bajo se sugiere el uso constante del reforzamiento ante cualquier señal de aprendizaje o de avance, no obstante una vez que la habilidad se encuentra instaurada, el empleo del reforzamiento de manera parcial es más efectivo para mantener la motivación y evitar que la conducta desaparezca.

---

La administración selectiva del reforzamiento requiere por tanto un profundo conocimiento de la enseñanza de habilidades deportivas, la progresión del aprendizaje y sensibilidad ante las diferencias individuales y los distintos niveles de habilidad de los atletas. Se recomienda a los entrenadores que tengan en mente que los atletas tienen un control completo sobre los esfuerzos que realizan, pero poco sobre los resultados que se obtengan con los mismos.

- ***El uso del ánimo y el estímulo para ayudar a los atletas a desarrollar una motivación positiva.*** Al igual que en el caso del reforzamiento, durante las sesiones de asesoramiento se recomienda ampliamente el empleo del ánimo como una conducta de apoyo y motivación particularmente después de que el atleta ha cometido un error. Con el uso adecuado del ánimo, los agentes de socialización tratan de favorecer el entusiasmo natural de los atletas hacia el deporte. De la misma manera en que el empleo del reforzamiento implica una discriminación del cuando es que se tiene que utilizar, el ánimo otorgado a los deportistas debe de corresponder a unos estándares alcanzables de logro y a unas expectativas realistas de manera que los atletas no sientan que han fracasado cuando no se obtengan las metas.
- ***Otorgar instrucciones técnicas de calidad de manera que incremente su potencial deportivo.*** Algunos de los aspectos sugeridos es que se haga un especial énfasis en las cosas positivas que ocurran en el momento de tener una buena ejecución más que en los efectos negativos que conlleva un error o una mala actuación. Otro aspecto importante se refiere a la forma en que se da una instrucción, en este sentido se recomienda que dicha instrucción se dé de manera clara y concisa, utilizando la menor cantidad de explicaciones verbales que se puedan para posteriormente realizar una demostración de cómo es que se quiere que se ejecute una acción. Así la secuencia adecuada de enseñanza sería: a) introducir un habilidad con una demostración, b) otorgar una explicación verbal, precisa y breve y c) hacer que el atleta practique la habilidad enseñada.

---

Una instrucción técnica de calidad también implica la corrección de errores. Las equivocaciones, son conforme al enfoque positivo excelentes oportunidades para proporcionar una instrucción correctiva de calidad. Esta incluirá comenzar con un halago a fin de reforzar la conducta apropiada y generar una actitud de apertura y receptividad por parte del atleta, continuar con una instrucción detallando donde se busca dirigir el comportamiento de la ejecución en el futuro inmediato y finalizar con alguna frase positiva.

- ***Emplear el castigo con moderación.*** Está demostrado que las críticas y el castigo tienen como consecuencia un decremento en las conductas no deseadas, sin embargo también está claro que dichas conductas tienen además consecuencias negativas. Si se utiliza en exceso, el castigo puede desarrollar el miedo al fracaso como principal motivación, disminuyendo de esta manera el disfrute de la actividad a la vez que aumentan los niveles de ansiedad competitiva. Es por ello que dentro del enfoque positivo se promueve evitar el castigo y la crítica como métodos sustanciales en el proceso de comunicación atleta-entrenador.

El castigo por tanto se recomienda como un último recurso para corregir cuestiones de tipo disciplinario e instruccional, pero bajo la premisa de que debe haber una clara distinción que lo que se corrige es la conducta y no a la persona.

---

Además de los lineamientos que plasman los fundamentos del enfoque positivo, el CET hace énfasis en tres aspectos que complementan la filosofía subyacente al programa:

1. ***El éxito se define en términos del esfuerzo invertido en la actividad y de los progresos personales obtenidos.*** En este sentido el foco no se encuentra en las estadísticas de partidos ganados o perdidos, sino en aspectos considerados fundamentales en términos de motivación a nivel del deporte infantil y juvenil como la diversión, la satisfacción por ser parte de un equipo, el aprendizaje de habilidades deportivas y el desarrollo de la autoestima.
2. ***Establecer normas que faciliten la cohesión del equipo :*** Las normas del grupo se establecen bajo la premisa de que cada miembro del equipo tiene una obligación con el resto de los integrantes de apoyar y animarse mutuamente de manera que se fomente la atracción y cohesión entre los miembros del equipo. En esta labor el entrenador tiene un rol relevante al ser ejemplo de conductas de apoyo y al reforzar aquellas conductas que promueven la unión entre los integrantes del equipo y enfatizar la importancia de cada uno de los deportistas en el logro común de los objetivos.
3. ***Se deben establecer normas de equipo donde se especifiquen los roles y las responsabilidades de sus miembros.*** Un aspecto central para el funcionamiento del equipo es definir las reglas de funcionamiento de una forma cooperativa donde más que castigar el no cumplimiento de las mismas, se aliente el correcto seguimiento de los aspectos que de manera conjunta se decidieron como parámetros de funcionamiento y estructura de grupo.

---

### 5.1.2 Áreas TARGET como estrategia de intervención

Las investigaciones desde una perspectiva situacional indican que centrarse en un cambio individual puede no ser la estrategia más efectiva de intervención, ya que desde un punto de vista motivacional el significado subjetivo del entorno ha mostrado ser un factor crítico para determinar la motivación. Bajo estas premisas se han desarrollado estrategias basadas en la teoría de las metas de logro para crear diferentes climas motivacionales al manipular ciertas instrucciones verbales y estrategias de enseñanza, con el fin principal de fomentar climas motivacionales orientados hacia la maestría.

Una de las estrategias más utilizadas que tuvo su origen en los contextos académicos fue la propuesta por Epstein (1988, 1989) quien identificó una serie de características que forman parte de los ambientes de logro que son susceptibles de ser modificadas. Las características identificadas por Epstein son consideradas variables independientes que cuando se conjuntan define el clima motivacional de un contexto. Dichas características fueron agrupadas bajo el acrónimo de TARGET cuyas siglas en inglés refieren los 6 aspectos a modificar para generar climas orientados a la maestría, que son: tarea, autoridad, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo (ver Tabla 1).



Tabla 1: Descripción de las áreas TARGET y de las estrategias motivacionales.(Epstein, 1988, 1989).

AREAS TARGET	ESTRATEGIAS
<p><b>Tarea</b> Actividades de entrenamiento, ejercicios, diseño de tareas y actividades.</p>	<p>Diseñar actividades variadas de desafío individual e implicación activa. Ayudar a los niños a fijar metas realistas y a corto plazo.</p>
<p><b>Autoridad</b> Participación de los deportistas durante los procesos de aprendizaje.</p>	<p>Alentar a los deportistas a tomar decisiones y adoptar un papel de liderazgo. Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección.</p>
<p><b>Reconocimiento</b> Motivos de reconocimiento, distribución de recompensas, oportunidades de recompensas.</p>	<p>Reconocimiento del proceso individual del aprendizaje y de la mejora. Asegurar la mismas oportunidades para la obtención de recompensas para todos los participantes. Centrarse en proceso de cada individuo.</p>
<p><b>Grupo</b> Forma y frecuencia en que los deportistas tienen oportunidades de interactuar juntos.</p>	<p>Agrupar a los deportistas de forma flexible y heterogénea. Permitir múltiples formas de agrupamiento de los deportistas.</p>
<p><b>Evaluación</b> Establecimiento de estándares de rendimiento. Guía de rendimiento y retroalimentación que sirvan de sistemas de evaluación.</p>	<p>Utilizar criterios de progreso individual con una orientación hacia la mejora personal y la maestría. Promover estrategias de autoevaluación y realizar evaluaciones individuales de manera privada y significativa.</p>
<p><b>Tiempo</b> Flexibilidad al momento de diseñar los programas y tareas de aprendizaje conforme a los procesos individuales del deportista.</p>	<p>Ofrecer oportunidades y tiempos para mejorar. Ayudar a los deportistas a establecer horarios de trabajo y de práctica.</p>

**T= tarea:** Esta dimensión o característica se refiere al diseño de las tareas, ejercicios o actividades de aprendizaje planificadas para los niños o jóvenes de manera que contacten con sus habilidades personales y que permitan el incremento del compromiso e interés de los jóvenes en su participación y aprendizaje.

---

Dentro de esta dimensión se sugiere que las tareas sean variadas de modo que la diversidad y las diferentes opciones de elección faciliten el interés y el aprendizaje y desarrollen un sentido de la propia habilidad. Las actividades también deben ser desafiantes, significativas y controlables.

**A= autoridad:** Hace referencia a las oportunidades que tienen los deportistas para autodirigirse y desarrollar un sentimiento de independencia y control sobre su proceso de aprendizaje. Existe evidencia que sugiere que los sentimientos de habilidad percibida del niño tienden a ser más grandes en contextos que tienen una orientación hacia la autonomía o la autodeterminación (Deci, 1992: Deci y Ryan, 1991). Este ambiente de autonomía se construye en la medida en que el maestro o el entrenador involucra a los participantes en el proceso de aprendizaje al darles opciones de elección. No obstante dichas opciones deben ser percibidas como opciones reales que reten el talento y la habilidad en un sentido real sin caer en metas demasiado fáciles o demasiado difíciles de alcanzar. Por tanto las estrategias en esta área son fomentar la posibilidad de sentirse participe del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el participante está inmerso.

**R= reconocimiento:** La dimensión de reconocimiento hace énfasis en el uso adecuado de reforzamientos, premios y reconocimientos con el fin de generar una conducta de motivación en los participantes y no un método de control. El empleo de premios y reforzamientos en un entorno orientado a la tarea implica reconocer el progreso individual, realzando el esfuerzo y el compromiso mostrado en la actividad, no de una manera pública sino de forma privada, evitando la comparación social o el sentimiento de que un miembro del grupo fue superior al resto de sus compañeros.

---

**G= grupo:** Se centra sobre la habilidad de los deportistas de trabajar de manera eficaz con otros compañeros de equipo. La meta es establecer un entorno de cooperación y no de competencia donde cada miembro del grupo aporte sus habilidades en un entorno de respeto donde las diferencias individuales son aceptadas. Se trata por tanto de construir un sentimiento profundo de respeto hacia el otro y de pertenencia hacia el grupo.

**E= evaluación:** La forma en que los niños o jóvenes son evaluados es uno de los aspectos que dentro de los contextos de logro tienen un mayor impacto en términos de motivación. De acuerdo con Treasure ( 2001), las investigaciones han mostrado que aquellas evaluaciones centradas en aspectos normativos (comparación con otros) que se hacen de manera pública y con énfasis en la comparación social, pueden generar un deterioro importante en los niveles de motivación del niño o joven al verse afectado su sentimiento de valía, su habilidad percibida y su motivación intrínseca. Por ello, la evaluación en las áreas TARGET es entendida como una evaluación auto-referenciada, basada en la mejora personal, el cumplimiento de metas personales y el esfuerzo invertido en la actividad.

**T= tiempo:** El factor tiempo hace referencia a la adecuación entre el tipo de tarea y el tiempo designado para la mejora o práctica de una habilidad determinada. Frecuentemente el ritmo de las instrucciones y el tiempo establecido para el aprendizaje de una habilidad en específico se encuentra predeterminado o preestablecido y no se ajusta al proceso actual de aprendizaje del sujeto ni a sus habilidades, por lo tanto debe considerarse el tiempo que requiere el niño para el aprendizaje de una habilidad o para la ejecución de una tarea.

---

Siguiendo la estructura propuesta por Epstein (1988; 1989), Ames (1992) sugirió que las áreas TARGET podrían ser enmarcadas dentro de la teoría de las metas de logro argumentando que dependiendo de la manipulación o manejo que cada maestro o entrenador realiza de dichas áreas se podría influir sobre el tipo de meta adoptada por los participantes. Utilizando las áreas TARGET como estrategia de modificación de los climas motivacionales Ames y Archer (1988), diseñaron una serie de intervenciones de corte experimental, diseñadas para incrementar la frecuencia y la calidad de las experiencias orientadas a la maestría. El trabajo estaba dirigido a profesores dentro de los contextos académicos a quienes se les instruyó para que aplicaran una serie de estrategias en consonancia con las áreas TARGET, concretamente se les otorgó material que describía los conceptos y principios asociados con la orientación hacia la maestría, la definición de áreas TARGET, las estrategias sugeridas en cada una de ellas y una serie de instrucciones sobre cómo implementar las diferentes estrategias. Por su parte los profesores hacían registros semanales sobre que estrategias y áreas TARGET utilizaba. Algunos resultados del estudio mostraron que las estrategias de aprendizaje, la motivación intrínseca y las actitudes eran significativamente más positivos en el grupo experimental que en el control. También como era lo esperado, se encontró un aumento en el clima motivacional orientado a la maestría, por lo que los autores confirmaron la efectividad de las estrategias implementadas con los profesores para la modificación de entornos motivacionales.

El modelo de intervención de las áreas TARGET fue trasladado igualmente al ámbito deportivo. En él se llevaron a cabo trabajos como el de Theeboom, De Knop y Weiss (1995), quienes examinaron los efectos de un programa enfocado a la tarea vs un programa enfocada al ego en aspectos como el disfrute de la actividad, la competencia percibida, la motivación intrínseca y el desarrollo motor en atletas de artes marciales. Un grupo fue enseñado a través del método tradicional donde el entrenador ejerce un rol autoritario y el reconocimiento se centra en los resultados de la ejecución. En contraparte el otro grupo fue enseñado con un programa orientado al aprendizaje y siguiendo los lineamientos de las áreas TARGET. Los resultados del estudio revelaron que los niños que se encontraban en las condiciones de aprendizaje orientado a la tarea

---

experimentaron niveles más elevados de disfrute, de competencia percibida y de motivación intrínseca que los que continuaron con el método tradicional.

Fuera del contexto anglosajón también se han efectuado estudios donde se ha puesto a prueba las dimensiones de las áreas TARGET como estrategia central en la modificación de climas motivacionales tanto en ámbitos escolares, de educación física, como deportivos.

Uno de los primeros trabajos en este sentido fue el de Alonso (1995), Alonso, Boixadós y Cruz (1998), en donde se realizó una intervención psicológica con un grupo de entrenadores de baloncesto con la finalidad de fomentar en sus respectivos equipos un clima motivacional positivo hacia la práctica de su deporte. Las conclusiones que se derivan de dichos estudios es que factores de tipo situacional (como es la actuación del entrenador), pueden influir en la adopción de una meta de logro determinada. De manera específica Alonso y colaboradores encontraron que la manipulación de aspectos como la tarea, la autoridad, las recompensas, el grupo, la evaluación y el tiempo, facilitan la creación de un clima motivacional determinado.

## **5.2. Intervención con padres**

Los estudios que han tenido al entrenador como eje central del trabajo de intervención reportan en general resultados alentadores tanto en sus efectos sobre los deportistas como en el propio entrenador. Sin embargo diversos autores (Cruz, 1997; Maehr Midgley, 1991; Roberts, Treasure y Hall, 1994, White y Duda, 1993) , coinciden en considerar que existen otros actores dentro de la red socializadora del niño que influyen en su desarrollo deportivo y que deben ser tomados en cuenta al momento de un intervención. Específicamente, en los trabajos encaminados a aspectos motivacionales se ha comprobado que la adopción de una determinada meta de logro se encuentra alentada o inhibida por la conducta de los padres. Por ejemplo, el tipo de retroalimentación que otorgan los padres tras una actuación deportiva de sus hijos

---

puede influenciar la actitud que el niño o joven adopta hacia su actividad deportiva y el concepto que forma de lo que es el éxito en el deporte.

Muchos de los trabajos efectuados con padres han buscado analizar temáticas relacionadas a la influencia que estos ejercen sobre la experiencia deportiva de sus hijos, cómo es que se da dicha influencia, cuales son sus efectos sobre variables como la autoestima, la habilidad percibida, la concepción de éxito, la motivación, el disfrute y el compromiso deportivo. Sin embargo, son escasos los trabajos empíricos donde teniendo a los padres como fuente central de estudio se busque intervenir para modificar aspectos conductuales o actitudinales de los mismos.

En una revisión efectuada por White (2006) donde aborda de manera detallada cómo los padres influyen en la creación de un determinado clima motivacional y los efectos de la manera en cómo se implican en la vida deportiva de sus hijos, indica que en términos de intervención, el trabajo con padres debe tener un fuerte componente educativo. Por tanto el enseñar a los padres como comunicarse efectivamente con sus hijos se considera esencial. También se considera fundamental enseñar a los padres estrategias sobre cómo ayudar a sus hijos a sobrellevar situaciones difíciles, cómo impulsar el desarrollo de climas orientados al esfuerzo y la tarea, cómo manifestar emociones positivas que sirvan de modelo conductual para sus hijos y cómo facilitar el desarrollo de la autoconfianza en sus habilidades deportivas.

En esta línea, Lauer, Gould, Rolo, Jannes y Pennisi (2006) condujeron una serie de interesantes estudios con entrenadores de tenis juvenil donde intentaban conocer cómo los padres eran percibidos por los entrenadores a fin de poder comprender mejor su rol y establecer estrategias eficaces de trabajo.

Los datos se obtuvieron a través de entrevistas personalizadas donde se abordaban temas específicos. Una de las partes de la entrevista consistía en identificar las estrategias que de acuerdo con los entrenadores constituían las más efectivas en el trabajo con padres. De las 19 estrategias planteadas se encontró poca variabilidad en las respuestas en términos de medias, resultando aspectos como “ser honesto y abierto”, “construir confianza” y “escuchar” las tres estrategias con mayores puntuaciones. Sin embargo, también fueron consideradas estrategias de gran utilidad, el definir a los padres sus roles y responsabilidades, educarlos sobre comportamientos

---

positivos, otorgarles educación sobre posibles conductas negativas y sus consecuencias y educarlos sobre cómo actuar ante situaciones de derrota o victoria.

Elementos como los mencionados en los párrafos anteriores hacen latente que uno de los aspectos más importantes del trabajo con padres cara a su adecuada implicación al desarrollo deportivo de sus hijos y su efectiva comunicación con entrenadores es catalizar en ellos un proceso educativo. Durante el presente proyecto se optó por implementar dicho enfoque como base del trabajo con padres de familia donde se les compartieron temas como los siguientes:

- Valor educativo del deporte.
- Objetivos del deporte en la etapa del deporte infantil y juvenil.
- Papel de los agentes de socialización.
- Triángulo deportivo.
- Climas motivacionales y su efectos en el desarrollo del deportista.
- Pautas conductuales y de comunicación positiva con hijos y entrenadores.

### **5.3. Intervención con deportistas**

A pesar de que el trabajo de intervención propuesto con entrenadores y padres de familia tiene como fin principal impactar sobre variables psicológicas específicas de los deportistas, también se considera importante como parte esencial del triángulo deportivo realizar acciones directas con los atletas de forma que se dirijan hacia una misma dirección los elementos trabajados con cada una de las figuras que forman parte del proceso de intervención (entrenadores, padres y deportistas).

Los contenidos del programa de intervención respecto a los deportistas estuvieron fundamentados en dos aspectos centrales:

- 
- El establecimiento de metas grupales orientadas a la mejora del funcionamiento del equipo.
  - La implementación de un sistema de evaluación que actúa como retroalimentación de las metas establecidas.

Existe un amplio consenso en el ámbito de la psicología del deporte en relación a la importancia de promover en los equipos deportivos metas claras que direccionen los esfuerzos tanto individuales como grupales de los deportistas. El establecimiento de objetivos, es una de las estrategias más utilizadas al momento de intervenir sobre aspectos vinculados con la motivación y el rendimiento deportivo. Las investigaciones en el campo de los objetivos suelen afirmar que los objetivos serán efectivos en la medida en que estén bien definidos, se establezcan en términos de corto, mediano y largo plazo, sean claros, realistas y alcanzables y en especial que puedan ser fácilmente monitoreados y medidos (Locke y Latham, 1995; Orlick, 1986; Weinberg, 1992).

Ahondando en el último punto mencionado, los programas de establecimiento de objetivos se encuentran íntimamente ligados a un esquema de retroalimentación y evaluación de dichos objetivos. Sin un sistema de retroalimentación difícilmente se lograrán los objetivos establecidos dentro de cualquier programa, ya que las mejoras alcanzadas no podrán ser detectadas y la certeza de un cambio será mínima. De igual forma es sustancial para cualquier esquema donde se busque otorgar información relevante (retroalimentación) del rendimiento y de las conductas definidas como focales en el proceso deportivo del atleta, contar con objetivos claros y específicos. Desde esta perspectiva tanto el programa de establecimiento de objetivos como los sistemas de retroalimentación son mutuamente dependientes.

Tal como lo señala Smith (1993), un sistema de monitoreo de las conductas del jugador que otorgue información oportuna y significativa sobre su desempeño y sus conductas, constituye una herramienta de gran valor en término de rendimiento, motivación y auto-confianza del deportista.



---

Al contar con dicho monitoreo, que en esencia es un esquema de retroalimentación, se establecen algunos elementos claves: a) se otorga información específica sobre las conductas que tienen que ser ejecutadas, b) se definen los niveles de destreza que deben ser alcanzados en cada una de las habilidades trabajadas y c) se establece el nivel actual de destreza que cada sujeto tiene en su actividad deportiva.

En muchas ocasiones los deportistas desconocen cuales son aquellas conductas que deben efectuar, qué aspectos mejorar y el cómo mejorarlos, por ello contar con un sistema de retroalimentación tiene importantes implicaciones en su desarrollo deportivo. Por ejemplo, en la mayoría de los casos los deportistas construyen percepciones erróneas de sus niveles de habilidad, la calidad de sus ejecuciones y las conductas que los llevan a determinado rendimiento, por lo que el otorgar estadísticas o una evaluación a partir de parámetros claros puede ser de gran utilidad a fin de adecuar el desempeño de los deportistas a las pautas de actuación que se establecen.

En este sentido como se profundizó en apartados anteriores, la adecuada percepción de los niveles de habilidad y competencia de un deportista tiene efectos significativos con el tipo de respuestas del atleta tanto a nivel cognitivo, afectivo y conductual. Esto representa no solo tener una percepción determinada de habilidad, sino también como lo señalan Weiss y Amorose (2005) que dicha percepción sea lo más cercana posible a la competencia real del atleta, es decir, que sea precisa.

En aspectos motivacionales el que un deportista sobrestime o subestime su nivel de habilidad representa diferencias en variables como diferencias en el locus de control, la orientación motivacional y los logros alcanzados. Lo anterior se vio reflejado en un estudio encabezado por Weiss y Horn (1990) con niñas en edad escolar, en el cual se hicieron diferentes grupos de sujetos en función a la percepción de competencia física; las que tenían una percepción por encima de su competencia real (sobrestima), las que eran coherentes con su nivel de competencia, y las que se evaluaban por debajo de su nivel de competencia (subestima). Los resultados mostraron que las niñas que se evaluaban por debajo de su capacidad real, reportaban niveles elevados de control externo y una motivación baja hacia el logro, así como una ansiedad competitiva alta.

De esta manera la retroalimentación tiene también un efecto en el sentido de autoeficacia del atleta. En líneas generales, la confianza implica la percepción de control

---

de una situación, la cual puede incrementarse entre otras cosas por medio del desarrollo de una perspectiva realista mediante el establecimiento de objetivos claros y alcanzables, que puedan ser evaluados, lo que contribuye al conocimiento más cercano de la realidad fortaleciéndose la percepción de control sobre el propio rendimiento.

Por otro lado la retroalimentación genera consecuencias internas en el deportista, al estimular al atleta a experimentar sentimientos positivos y negativos de ellos mismos. Si un deportista es evaluado por debajo de sus expectativas, esto puede producir un sentimiento de reto por alcanzar las metas propuestas, así como de gran satisfacción cuando se le indique por medio de la retroalimentación que se ha alcanzado una mejora en el desempeño.

#### **5.4. Objetivos**

En base a la revisión teórica realizada en los apartados anteriores y a la escasa investigación llevada a cabo hasta el momento en el contexto mexicano en relación a los procesos de intervención con entrenadores, padres y deportistas en edad escolar y su impacto en variables psicológicas relacionadas a la experiencia deportiva de los deportistas, consideramos importante plantear un estudio de carácter empírico que nos permita cotejar los trabajos y resultados encontrados en investigaciones previas relacionadas con procesos de intervención que se han efectuado tanto en el ámbito anglosajón como el ibérico. Por tanto los objetivos centrales del presente trabajo son los siguientes:

- Diseñar un programa de asesoramiento psicológico de carácter cognitivo-conductual dirigido a entrenadores, padres y futbolistas de equipos juveniles del fútbol mexicano.

- 
- Aplicar un programa de intervención psicológica en los tres ejes centrales del triángulo deportivo en edad escolar (entrenadores, deportistas y padres de familia).
  - Evaluar los efectos del programa de intervención sobre aspectos conductuales del entrenador y de percepción de los jugadores. En concreto conocer los efectos de la intervención con entrenador sobre:
    - La emisión de conductas de apoyo, instrucción y castigo de los entrenadores durante entrenamientos y partidos.
    - La percepción de los jugadores sobre la emisión de conductas de apoyo, instrucción y castigo de los entrenadores.
  - Conocer los efectos del programa de intervención sobre la percepción de los jugadores en relación a:
    - La implicación de un clima motivacional orientado a la tarea.
    - La percepción de compromiso deportivo.
    - La habilidad percibida.
  - Conocer los efectos del programa de intervención con padres de familia sobre la percepción de los jugadores de las conductas de implicación y apoyo y las conductas directivas de los padres hacia su actividad deportiva.

---

### 5.4.1. Hipótesis

Se espera que la aplicación del programa de intervención psicológica tenga efectos sobre los entrenadores, jugadores y padres de familia en la siguiente dirección:

- Las conductas de apoyo e instrucción que emiten los entrenadores en entrenamientos y partidos aumentará tras la intervención psicológica.
- Las conductas punitivas emitidas por los entrenadores durante entrenamientos y partidos disminuirán tras la intervención psicológica.
- La percepción de los jugadores sobre las conductas de apoyo e instrucción emitidas por los entrenadores aumentará una vez implementado el programa de intervención.
- La percepción de los jugadores sobre las conductas punitivas emitidas por los entrenadores disminuirá.
- La percepción del clima motivacional por parte de los jugadores será de una mayor implicación hacia la tarea tras la aplicación del programa de intervención.
- Los niveles de compromiso deportivo y diversión de los jugadores incrementarán tras la intervención.
- La habilidad percibida de los jugadores incrementará después del programa de intervención.
- Habrá un incremento en la percepción de las conductas de implicación y apoyo de los padres por parte de los jugadores.
- Disminuirá la percepción de conductas directivas de los padres por parte de los jugadores una vez terminado el programa de intervención.

---

## 6. MÉTODO

Los apartados que se muestran a continuación describen por una parte los participantes del estudio, con sus perfiles y características principales; los instrumentos de medida que fueron utilizados para la evaluación y seguimiento de las variables centrales de la investigación y por último la manera en que se llevó a cabo el programa de intervención conforme a sus distintos momentos y a los colectivos a los que estaba dirigida la misma (entrenadores, jugadores y padres de familia).

### 6.1. Participantes

La muestra del presente estudio estuvo conformada por tres colectivos: el primero de ellos un grupo de 4 entrenadores de equipos juveniles de fútbol de la ciudad de Guadalajara, México de una edad promedio de 30 años (d.t = 4.85), quienes contaban con estudios de Educación Física o Entrenamiento deportivo y en su mayoría (tres de ellos), con una experiencia promedio de 10 años como entrenadores de fútbol juvenil. El segundo colectivo de la muestra fueron 81 jugadores juveniles de entre los 12 y los 15 años de edad que competían en la categoría de 91-92 de la Liga Córdica, la cual agrupa a los principales equipos de las escuelas privadas y algunos clubes deportivo a nivel amateur de la ciudad de Guadalajara. El promedio de edad del grupo de jugadores era de 13.7 años (d.t. = 1.00). Finalmente, se trabajó con 34 padres de familia (padres y madres) de los diferentes equipos que conformaron la muestra de jugadores del presente estudio, los cuales pertenecían a un estrato socioeconómico medio y medio alto. (Tabla 2)

Tabla 2: Descripción de la muestra

EQUIPO	NUMERO DE JUGADORES	PROMEDIO DE EDAD	EDAD DEL ENTRENADOR	ESTUDIOS	AÑOS DE ENTRENADOR	PADRES PARTICIPANTES
Club 1	17	14.2	24	Lic. en Educación Física	2 años	6
Club 2	22	14	29	Director técnico de fútbol	13 años	12
Club 3	26	13.2	35	Lic. en Educación Física	16 años	6
Club 4	16	13.6	33	Lic. en Cultura Física y Deporte	9 años	10

## 6. 2. Instrumentos

Para la evaluación de las variables centrales del estudio y para el seguimiento y evaluación del programa de intervención se utilizaron una serie de instrumentos de medida como cuestionarios estandarizados, instrumentos de observación y registros de autoevaluación, los cuales se describen de manera detallada en los siguientes apartados.

---

### 6.2.1 Instrumentos de observación

**Sistema de Evaluación Conductual del Entrenador** (*Coaching Behavior Assessment System, CBAS*, Smith, Smoll y Hunt, 1977): El CBAS es un sistema de observación conductual que evalúa las interacciones básicas entre las conductas del entrenador y la situación deportiva. Consta de 12 categorías divididas en 2 clases principales de conductas; las *conductas reactivas*, que son aquellas conductas que responden a conductas que recién han emitido un equipo o un jugador y *las conductas espontáneas*, que son emitidas por el entrenador sin el antecedente previo de emisión de alguna conducta por parte del deportista o del equipo (Véase Tabla 3). Estas 2 dimensiones a su vez se encuentran subdivididas en: conductas relacionadas con el juego y conductas irrelevantes al juego, en el caso de *las conductas espontáneas* y conductas ante los aciertos, ante los errores y ante malos comportamientos en el caso de las *conductas reactivas*. En este estudio se utilizaron 10 de las 12 categorías del CBAS donde se omitieron las categorías de No refuerzo y de Ignorar el error como se muestra en la plantilla utilizada en el Anexo 1. Las observaciones se llevaron a cabo en directo por parte de 2 observadores en periodos de 2 minutos, durante los 30 minutos de duración de los partidos y de 1 hora de observación en los entrenamientos.

Tabla 3: Definición de categorías de observación del CBAS

<b>CONDUCTAS</b>	<b>DEFINICION DE LA CONDUCTAS OBSERVADAS</b>
<b>Reforzador</b> <b>(R)</b>	Expresión que el entrenador dirige a uno o varios de sus jugadores, relativa a una jugada que ya ha sido efectuada, en la que se anima al jugador a repetirla, o demuestra su aprobación
<b>Ánimo ante el error</b> <b>(AE)</b>	Expresión del entrenador dirigida a uno de sus jugadores, relativa a una jugada que ha sido efectuada de manera errónea, en la que se busca llevar al jugador a un estado de ánimo positivo
<b>Instrucción técnica ante el error</b> <b>(ITE)</b>	Instrucción que dirige el entrenador a uno de los jugadores después de haber cometido una acción desafortunada y explica la manera en la que se puede efectuar mejor.
<b>Instrucción técnica punitiva</b> <b>(ITP)</b>	Instrucción que dirige el entrenador a uno de los jugadores, en la que hace referencia a una jugada anterior y explica la manera en la que se puede efectuar de mejor manera, pero con una connotación emocional negativa de obvio descontento.
<b>Punición</b> <b>(P)</b>	Expresión emocional negativa, relacionada a una jugada que ha sido efectuada, en la que no se dan indicaciones de cómo mejorar.
<b>Mantenimiento del control</b> <b>(MC)</b>	Toda indicación del entrenador dirigida a uno o varios de sus jugadores, sin tener relación directa con lo que sucede en el terreno de juego, en busca de mantener la disciplina del equipo.
<b>Instrucción técnica general</b> <b>(ITG)</b>	Instrucción dirigida a uno o varios de sus jugadores, relacionada a una jugada que <i>no</i> ha sido efectuada, en la que da indicaciones de cual es la manera en que debe de ser efectuada correctamente o el momento preciso para realizarla.
<b>Ánimo general</b> <b>(AG)</b>	Expresión emocional del entrenador en la que se busca llevar a varios miembros del equipo a un estado emocional positivo. Esta expresión no se encuentra relacionada directamente con lo que está ocurriendo en ese momento en el juego.
<b>Organización general</b> <b>(OG)</b>	Instrucciones que dirige el entrenador a uno o varios de sus jugadores, que no tienen relación con lo que sucede en la cancha ni con cuestiones relativas a la disciplina, pero se relacionan con las actividades futuras del equipo.
<b>Comunicación general</b> <b>(CG)</b>	Cualquier tipo de comunicación que mantenga el entrenador con algún integrante o no del equipo que no se encuentre relacionada de ninguna manera con las actividades del grupo.



- 
- **Planilla de observación de la conducta y el rendimiento del jugador de fútbol:** La planilla de observación utilizada en el estudio se basa en las hojas de registro diseñadas por Morilla y Arranz (1996) para fútbol, donde se hace el registro de determinadas conductas que realiza el jugador en el terreno de juego durante los partidos con el fin de contar con información objetiva sobre cuestiones de carácter técnico y táctico, tanto del jugador como del equipo y así buscar estrategias para mejorar su rendimiento. Para el presente estudio se realizó un seguimiento de acciones técnicas de cada uno de los jugadores, sin utilizar la variante táctica y grupal que ofrece el instrumento. Las conductas registradas fueron: pases correctos e incorrectos, recuperaciones y pérdidas de balón, intercepciones a favor y en contra, faltas a favor y en contra, centros, goles y tiros de esquina. (Véase Tabla 6 y Anexo 2).

Tabla 4: Definición de conductas observadas del rendimiento del jugador.

CONDUCTA OBSERVADAS	DEFINICION DE CONDUCTAS
<b>(R +) Recuperación</b>	Recuperación de balón, se refiere a la acción de un jugador en la que obtiene el balón de un jugador contrario como resultado de una acción explícita de búsqueda del balón.
<b>(R -) Perdida</b>	Perdida del balón, se refiere a la acción en la cual el jugador pierde el balón con un jugador del equipo contrario sin haber mostrado la intención de deshacerse del balón a través de un pase, despeje, tiro, etc.
<b>(I +) Intercepción</b>	Intercepción positiva, se refiere a la acción de obtener un balón y mantenerlo en su posesión como resultado de una oportuna colocación entre el jugador que manda el pase y el posible receptor.
<b>(I -) Intercepción</b>	Intercepción negativa, se refiere a la acción de perder el balón y que el jugador contrario mantenga su posesión gracias a que un adversario se coloca entre el jugador que manda el pase y el posible receptor.
<b>(P +) Pase Correcto</b>	Pase correcto, se refiere a la acción en la que un jugador se desprende intencionalmente del balón para dejarlo en posesión de un jugador de su mismo equipo.
<b>(P -) Pase Incorrecto</b>	Pase incorrecto, se refiere a la acción en la que un jugador intenta otorgar el balón a un compañero de su mismo equipo y en lugar de ello otorga el balón a un rival.
<b>(F +) Falta a favor</b>	Falta a favor, se refiere a toda acción marcada por el árbitro central en contra del reglamento que favorece al propio equipo y permite la posesión del balón.
<b>(F -) Falta en contra</b>	Falta en contra, se refiere a toda infracción al reglamento señalada por el árbitro central cometida por un jugador que favorece la posesión del balón al equipo rival.
<b>(T +) Tiro a portería</b>	Tiro a la portería, se refiere a cualquier balón dirigido hacia la portería rival con intención clara de buscar el gol.
<b>(T -) Tiro desviado</b>	Tiro desviado, se refiere a cualquier balón dirigido hacia la portería con intención de gol que no logra la dirección correcta.
<b>(G) Gol</b>	Gol, se considera gol cualquier jugada legal en la que el balón se introduce dentro de la portería contraria.
<b>(C) Centro</b>	Centro, se refiere a la acción de enviar el balón a la zona del área del equipo rival en búsqueda de que este sea rematado por un compañero y se logre el gol.

---

### 6.2.2. Cuestionarios a jugadores:

- **Cuestionario de percepción de los jugadores de la conducta del entrenador:** Según las categorías del Sistema de Evaluación Conductual del Entrenador (*Coaching Behavior Assessment System*) CBAS de Smith, Smoll y Hunt (1977), se elaboró este instrumento que mide la percepción que tienen los jugadores de la conducta de su entrenador respecto a factores que se miden con el CBAS como el empleo del refuerzo o el castigo, la frecuencia con que otorga instrucciones, sus reacciones ante los aciertos o errores de los jugadores, la utilización del ánimo, etc. Se trata de un cuestionario de 11 ítems donde se pide a los jugadores que evalúen la frecuencia con que su entrenador realiza las diferentes conductas. La escala de medición va desde el 0 (nunca) hasta el 6 (siempre) (Anexo 3).
- **Percepción de clima motivacional** (*Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire- PMCSQ*). Es un cuestionario construido originalmente por Seifriz, Duda y Chi (1992) y modificado posteriormente por Newton y Duda (1993). El objetivo central de este instrumento es el evaluar la percepción del clima motivacional que surge en los contextos deportivos. Consta de 29 ítems agrupados en 2 dimensiones: climas motivacionales implicados a la maestría – *task involving*- y climas motivaciones implicados al ego o resultados – *ego involving*-. Los ítems se encuentran evaluados por una escala tipo Likert que va desde 1 –muy en desacuerdo- hasta el 5 –muy de acuerdo-. Este cuestionario fue sometido a un análisis de fiabilidad obteniéndose para el factor de Implicación a la tarea un valor alfa de ( $\alpha = .76$ ) y de ( $\alpha = .78$ ) para el factor de Implicación al ego. (Anexo 4).

- 
- **Cuestionario de compromiso deportivo** (*Sport Commitment Questionnaire-SCQ*). Evalúa el nivel de compromiso del atleta con su actividad deportiva. Fue elaborado por Scanlan, Simons, Carpenter, Schmidt, y Keeler (1993). El SCQ está conformado por 28 ítems agrupados en 6 factores denominados: *compromiso deportivo* (“*sport commitment*”) con 6 ítems; *diversión deportiva* (“*sport enjoyment*”) con 4 ítems; *inversiones personales* (“*personal investments*”) con 3 ítems; *coacción social* (“*social constraints*”) con 7 ítems; *otras oportunidades* (“*involvement opportunities*”) con 4 ítems y *alternativas a la implicación* (“*involvement alternatives*”) también con 4 ítems. Las respuestas se realizaron en una escala tipo Likert de 5 puntos (1-muy en desacuerdo; 5- muy de acuerdo). De los factores antes mencionados para los fines del presente estudio se trabajó únicamente con el factor de *compromiso deportivo* cuya fiabilidad fue de ( $\alpha = .64$ ) y *diversión deportiva* con una puntuación alfa de ( $\alpha = .75$ ) (Anexo 5).
  - **Habilidad percibida:** El instrumento de evaluación utilizado para medir la “*Habilidad percibida*” de los jugadores es una subescala del cuestionario **IMI** “*Intrinsic Motivation Inventory*” (*Inventario de Motivación Intrínseca*) construido por McAuley, Duncan y Tammem (1989). El IMI está considerado como una herramienta flexible de evaluación que ayuda a determinar los niveles subjetivos de motivación intrínseca, a través de dimensiones como *interés-diversión*, *habilidad percibida*, *esfuerzo* y *presión-tensión*. El inventario consta de 27 ítems que son evaluados por medio de una escala Likert donde el 1 implica estar totalmente en desacuerdo con la frase y el 7 totalmente de acuerdo. La subescala de *Habilidad percibida* utilizada en el presente estudio consta de 5 ítems medidos con la escala Likert descrita anteriormente. La fiabilidad de la escala fue de ( $\alpha = .77$ ). (Anexo 6).

- 
- **Cuestionario de implicación de los Padres en el Deporte** (*Parental Involvement Sport Questionnaire- PISQ-*). Elaborado por Lee y Mclean (1997), es un instrumento que consta de 20 ítems, donde los deportistas identifican la frecuencia con que se manifiestan algunas conductas y deseos de sus padres. Las dimensiones que evalúa el instrumento son 3: los denominados *comportamientos directivos* (“*directive behaviours*”) con 10 ítems, el factor *apoyo y comprensión* (“*praise and understanding*”) con 4 ítems; e *implicación activa* (“*active implication*”) con 5 ítems, y un ítem independiente que mide la percepción de presión. La escala de medida utilizada como en los instrumentos anteriores es de tipo Likert que va del 1 al 5 donde 1 corresponde a “Muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. El análisis de fiabilidad de los factores del cuestionario arrojó las siguientes puntuaciones alfa: conductas directivas ( $\alpha = .80$ ), apoyo y comprensión ( $\alpha = .717$ ) e implicación activa ( $\alpha = .622$ ). (Anexo 7).

### 6.2.3. Instrumentos de autoevaluación

Como parte de las estrategias de intervención llevadas a cabo con jugadores se elaboraron catálogos conductuales para cada uno de los equipos derivados de los objetivos y las conductas específicas que los jugadores pretendían mejorar a lo largo de la temporada y que sirvieron de base para la elaboración de planillas de autoevaluación. En dichos formatos figuraba la conducta meta, su definición operacional y un espacio para que el jugador pudiera evaluar su actuación del 0 al 10, siendo el 10 la máxima calificación alcanzada. Los mismos factores eran evaluados posteriormente por el entrenador, de manera que los formatos incluían el mismo espacio y la misma escala de medición utilizada por los jugadores. (Anexos 8, 9, 10 y 11).

---

#### **6.2.4. Entrevista semi-estructurada**

Para conocer mas a fondo el perfil de los entrenadores del estudio, se elaboró un guión de entrevista semi-estructurada donde se indagaban principalmente datos generales como la edad, la escolaridad, su experiencia como entrenador de fútbol, filosofía, antecedentes de trabajo con psicólogos deportivos y las expectativas que tenían sobre sus equipos durante el campeonato en curso. (Anexo 12).

Tabla 5: Resumen de instrumentos utilizados en el estudio.

NOMBRE DEL INSTRUMENTO	ASPECTOS QUE EVALUA
<b>Instrumentos de observación</b>	
Sistema de Evaluación Conductual del Entrenador ( <i>Coaching Behavior Assessment System</i> ) CBAS.	Instrumento de observación conductual que evalúa las interacciones básicas entre la conducta del entrenador y la situación deportiva.
Planilla de observación de la conducta y el rendimiento del jugador de fútbol.	Permite el registro de conductas de carácter técnico y táctico realizadas por el jugador en el campo de juego en tiempo real.
<b>Cuestionarios</b>	
Cuestionario de Percepción de los Jugadores de la Conducta del Entrenador.	Mide la percepción que tienen los jugadores sobre la conducta del entrenador respecto a las categorías de observación del <i>Coaching Behavior Assessment System (CBAS)</i> .
Percepción de clima motivacional ( <i>Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire</i> ) PMCSQ	Evalúa el clima motivacional que surge en los contextos deportivos.
Cuestionario de Compromiso Deportivo ( <i>Sport Commitment Questionnaire</i> ) SCQ	Evalúa el nivel de compromiso deportivo del deportista con su actividad deportiva
Habilidad Percibida (subescala del <i>Intrinsic Motivation Inventory</i> ) IMI	Evalúa subjetivamente la percepción que manifiesta un atleta en relación a sus habilidades deportivas.
Cuestionario de Implicación de los Padres en el Deporte ( <i>Parental Involvement Sport Questionnaire</i> ) PISQ	Cuestionario que identifica la frecuencia con que se manifiestan determinadas conductas y deseos de los padres hacia la actividad deportiva de los hijos.
<b>Instrumentos de autoevaluación</b>	
Catálogos conductuales (Planillas de autoevaluación)	Permite la evaluación por parte del jugador y del entrenador de la mejora o detrimento de las conductas establecidas como fundamentales para el logro de los objetivos establecidos como equipo.
Entrevista semi-estructurada	Diseñada con el fin de conocer aspectos generales del entrenador, sus principales motivaciones y objetivos durante la temporada en curso.

---

### **6. 3. Procedimiento**

Se muestran en este apartado de manera detallada las etapas y actividades principales que se llevaron a cabo durante el proceso de implementación y evaluación del programa de intervención, conforme a los colectivos con los que se intervino, las actividades que constituyeron el trabajo de campo, los instrumentos de evaluación y seguimiento que fueron empleados, así como los tiempos en que se efectuó la intervención.



Tabla 6: Resumen de actividades del proceso de intervención

<b>INICIO DE LA TEMPORADA</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
<i>Elaboración y entrega de carta invitación a academias de fútbol e instituciones educativas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega de carta invitación.</li> <li>• Explicación del proyecto a responsables deportivos.</li> </ul>
<i>Entrevista con entrenadores</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del proyecto.</li> <li>• Explicación del tipo de participación y colaboración en el estudio.</li> <li>• Exploración de expectativas.</li> </ul>
<i>Aplicación del pre-test</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación con jugadores.</li> <li>• Explicación de los objetivos de la intervención y programa de trabajo.</li> <li>• Aplicación del pre-test (clima motivacional, habilidad percibida, compromiso deportivo, percepción del entrenador, percepción de padres).</li> </ul>
<i>Evaluación conductual de entrenadores</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación del CBAS durante 1 entrenamiento y 2 partidos.</li> </ul>
<b>DURANTE LA TEMPORADA</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
<i>Sesión grupal con jugadores</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de objetivos grupales (qué queremos)</li> <li>• Definición de conductas de seguimiento (cómo lo vamos a lograr)</li> <li>• Explicación de sesiones de seguimiento (cómo me doy cuenta del cumplimiento de mis objetivos)</li> <li>• Establecimiento de compromisos individuales y grupales.</li> </ul>
<i>Sesiones de retroalimentación a jugadores.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 sesiones de retroalimentación sobre el cumplimiento de los objetivos y compromiso adquiridos.</li> </ul>
<i>Primera sesión de asesoramiento a entrenadores</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega de resultados del CBAS.</li> <li>• Estilo de comunicación positiva.</li> <li>• Directrices conductuales</li> <li>• Entrega de dossier</li> </ul>
<i>Segunda sesión de asesoramiento a entrenadores</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pautas de actuación sobre áreas TARGET</li> <li>• Entrega de dossier.</li> </ul>
<i>Sesión con padres de familia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos de la intervención</li> <li>• Objetivos del deporte en la etapa de formación.</li> <li>• Beneficios del deporte.</li> <li>• Triángulo deportivo.</li> <li>• Directrices conductuales</li> </ul>
<b>FINAL DE LA TEMPORADA</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
<i>Evaluación conductual de entrenadores</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación del CBAS durante 1 entrenamiento y 2 partidos.</li> </ul>
<i>Aplicación del post-test.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sesión de cierre y evaluación de la intervención.</li> <li>• Entrega del resumen del cumplimiento individual de objetivos a lo largo de la temporada.</li> <li>• Aplicación de los cuestionarios de clima motivacional, compromiso deportivo, habilidad percibida, percepción del entrenador y percepción de padres a los jugadores</li> </ul>

---

### 6.3.1 Diseño

El diseño del programa de intervención de este estudio estaba dirigido a la aplicación de estrategias de carácter psicológico encaminadas a la mejora del clima motivacional, la habilidad percibida y el compromiso deportivo de jóvenes futbolistas mexicanos. Para ello se diseñó un esquema de trabajo que contemplara diferentes estrategias de intervención sobre los ejes principales del triángulo deportivo, es decir, los deportistas, el entrenador y los padres de familia. Se utilizó un diseño multivariable A-B donde los colectivos fueron evaluados antes y después del proceso de intervención.

### 6.3.2 Toma de contacto y selección de la muestra

Los cuestionarios empleados en el presente estudio fueron validados en lengua castellana por el *Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport de la Universitat Autònoma de Barcelona*, (GEPE) (2004), teniendo como participantes en dicho proceso de validación jugadores de fútbol de entre 14 y 15 años. Por este motivo se decidió seleccionar jugadores que abarcara este rango de edad, que conforme al sistema de competición de las ligas juveniles en México correspondían a las categorías 91 y 92. De esta manera, se tomó como base los equipos que participaran en la Liga Nórdica de la ciudad de Guadalajara, que es una de las ligas de mayor importancia en la ciudad, y que permitía por un lado tener un número importante de equipos con las características deseadas (edad, nivel de competencia, estructura, etc.) y por otro un mismo sistema y calendario de competencias que facilitara la administración del programa de intervención. Una vez definida la liga con la que se trabajaría, las invitaciones a participar en el estudio se otorgaron a dos clases de instituciones deportivas: la primera de ellas y de donde se obtuvo la mayor cantidad de equipos fueron las academias de fútbol afiliadas al FC Atlas de Guadalajara, club deportivo que cuenta con equipos en todas las divisiones de competencias tanto profesional como amateur y con numerosas academias tanto en la ciudad de Guadalajara como en el

---

resto del país; y la segunda fueron colegios privados de prestigio deportivo en la ciudad que contaban con equipos en las categorías y en la liga solicitadas.

El procedimiento de contacto utilizado en el caso de las academias del Club Atlas fue el de ponerse en comunicación con el coordinador general de dichas academias y sostener una entrevista personal donde se explicaban los objetivos y la metodología del estudio y se solicitaba la participación de sus academias. Una vez presentado el proyecto y aceptada la participación en el mismo, el coordinador proporcionó a la doctoranda (investigador principal) los datos de contacto de los responsables de las academias que cumplieran con los criterios de edad y nivel de competencia requeridos para el estudio y elaboró de manera conjunta una carta donde invitaba a dichas academias a participar en el estudio. Las cartas fueron entregadas de manera personal a los diferentes responsables de las academias, lo cual permitió ampliar la información y explicar a fondo los fines del programa de intervención (Anexo 13).

En el caso de los colegios privados, la doctoranda elaboró de igual forma una carta invitación con los contenidos del trabajo de investigación y los propósitos del mismo y solicitó una entrevista con el director deportivo de cada institución donde se repitió el abordaje llevado a cabo con academias del Club Atlas descrito en el párrafo anterior.

Una vez se tuvo el número de equipos requeridos que cumplieran con los criterios solicitados, es decir, que pertenecían a la liga de competición elegida, con una estructura deportiva y un nivel de competencia similar, se procedió a formalizar el compromiso con la investigación y a planear de manera conjunta con entrenadores y responsables deportivos, las fechas de inicio del programa de intervención.

---

### 6.3.3 Actividades de inicio de la temporada

#### a) *Administración de cuestionarios:*

Al inicio de la temporada y una vez seleccionados todos los equipos participantes en el estudio, se efectuó la toma de contacto con los entrenadores de los diferentes equipos. Dicho contacto se realizó vía telefónica y en él se estableció la fecha para llevar a cabo un encuentro con la doctoranda, en el cual se introdujera el estudio, se explicaran sus objetivos, la forma en que se iba a estar trabajando y se explicara el procedimiento de la primera recogida de datos a los jugadores. Durante esa primera toma de contacto con entrenadores, se realizó una exploración general de su perfil donde se preguntaban algunos datos de su experiencia y trayectoria como entrenador, los objetivos que perseguía con su grupo en la presente temporada y sus expectativas sobre el trabajo de intervención psicológica. De igual manera, se aprovechaba este espacio para resolver dudas y establecer la forma en que se trabajaría con ellos, sus jugadores y los padres de familia.

Acordada la fecha de aplicación con los entrenadores, la doctoranda y sus colaboradores efectuaron la recogida de datos. En ella se administró un cuadernillo de cuestionarios en los que se incluían: PMCSQ "*Cuestionario de Percepción de Clima Motivacional*", el SCQ "*Cuestionario de Compromiso Deportivo*", el PISQ "*Cuestionario de Implicación de los Padres en el Deporte*", el cuestionario de "*Habilidad Percibida*" y finalmente el cuestionario de "*Percepción de los jugadores de la conducta del entrenador*". Para efectuar la administración fue importante que los investigadores siguieran un protocolo donde se estandarizara la manera de aplicar los cuestionarios (Anexo 14).

---

De los puntos más importantes del protocolo se encontraba el realizar la presentación del estudio, mencionar las instituciones involucradas en el mismo, cuál era su objetivo central e importancia, así como explicar el rol que desempeñaban los jugadores en la investigación. Se enfatizaba que los cuestionarios fueran respondidos de la manera más sincera posible y que reflejara su forma de pensar ya que no había respuestas correctas o incorrectas.

La administración se efectuó en el campo de entrenamiento de los equipos, antes del inicio de las sesiones de entrenamiento, en un espacio amplio y en la mayoría de las ocasiones cerrado, contando con la presencia de los entrenadores, lo cual facilitó la aplicación. El tiempo promedio de respuesta del cuestionario fluctuó entre los 35 y 40 minutos.

***b) Observaciones conductuales:***

Durante las primeras semanas de iniciado el torneo se efectuó un seguimiento observacional a cada uno de los entrenadores de la muestra. Dicho seguimiento consistía básicamente en elaborar su perfil conductual conforme al sistema de evaluación del CBAS. Para ello los investigadores se trasladaban al lugar de entrenamiento y a las sedes de los partidos donde conforme a la fecha de competencia se tenía que efectuar el partido correspondiente. Durante los entrenamientos los 2 observadores realizaban el registro de las conductas en intervalos de 2 minutos en el transcurso de una hora de entrenamiento. En el caso de los partidos, la observación se efectuaba a lo largo de todo el encuentro que era de dos tiempos de 30 minutos, con el mismo intervalo utilizado durante los entrenamientos, es decir, de 2 minutos. En total se realizaron 2 observaciones de partidos y 1 de entrenamiento por entrenador.

---

### 6.3.4. Actividades durante la temporada

En el transcurso de la temporada se llevó a cabo el proceso de aplicación del programa de intervención tanto con jugadores como con entrenadores y padres de familia de los 4 equipos participantes. En los apartados siguientes se especifica la manera en que se llevó a cabo dicho proceso de intervención en cada uno de los colectivos.

#### 6.3.4.1. Intervención con jugadores

##### *a) Sesión de establecimiento de objetivos:*

Una vez presentado el programa de intervención y realizada la explicación del trabajo que se efectuaría con el equipo en el torneo durante la sesión de aplicación de cuestionarios, se programó una segunda reunión con cada uno de los equipos para realizar la sesión de trabajo grupal.

La sesión tenía como propósitos principales los siguientes:

- 1) Que el grupo estableciera los objetivos que perseguiría durante la campaña que estaba por comenzar (procurando que fueran objetivos a nivel de maestría y a nivel de resultados),*
- 2) que el grupo identificara las conductas involucradas con la consecución de dichos objetivos y*
- 3) motivar el compromiso grupal e individual para el seguimiento de las conductas que favorecerían el cumplimiento de los objetivos establecidos para el presente torneo.*

---

Para ello la dinámica que se empleó por parte de la investigadora principal fue la de ahondar en la explicación del trabajo que se iba a realizar y los beneficios que de él se podían tener individual y grupalmente. Posteriormente, se tuvo una pequeña dinámica de distensión con la finalidad de facilitar el ambiente de trabajo y a su vez que hubiera un mayor conocimiento entre los miembros del equipo, terminada esta se habló a los jugadores de la importancia de que todos trabajaran en una misma dirección y que sumaran sus capacidades y habilidades individuales para el logro de un propósito común y se les invitó a que cada uno rellenara el formato de “*Nuestros objetivos*” (Anexo 15). En dicho formato se realizan 4 preguntas que pretendían explorar; a) *los objetivos que se tendrían en el torneo*, b) *el grado de confianza percibido para obtener tales objetivos*, c) *los beneficios de obtenerlos* y d) *el o los indicadores que mostrarían que los objetivos se habían cumplido*. Una vez contestado el formulario, las respuestas individuales se pusieron en común mientras el investigador las capturaba en una pizarra expuesta delante del grupo.

Capturadas todas las respuestas se solicitaba al entrenador que expusiera las metas que visualizaba él para el grupo y cuales eran sus expectativas, de manera que, en función a lo expresado tanto por jugadores como por el entrenador, se pudiera llegar a un consenso de las metas para el grupo para el torneo que comenzaba. El investigador habló de la importancia de plantearse no solo objetivos relacionados con un resultado sino también aspectos de mejora del grupo. **Tenidos los objetivos**, se invitó nuevamente al grupo a que identificaran las conductas concretas que deberían de realizar para que las metas establecidas se pudieran alcanzar. Tales respuestas se iban registrando en la pizarra de manera que pudieran ser vistas por todos los jugadores. Con esta dinámica se buscaba enfatizar no solo *qué* se quería para la temporada sino también *cómo* se iba a lograr. Del listado resultante se eligieron aquellas conductas que habían tenido un mayor consenso por parte de los jugadores. Finalmente, se habló de que lo acordado en la sesión no se lograría sin un compromiso por parte de cada uno de los jugadores con el objetivo establecido y con las conductas de mejora identificadas, por ello se expuso que la labor del investigador sería la de ayudarles a dar seguimiento a tales compromisos durante el torneo de manera que cada uno pudiera ir monitoreando su grado de avance y sirviera como motivación y

---

recordatorio de lo buscado durante el campeonato. Estos acuerdos se formalizaban de manera simbólica con la firma de un contrato psicológico “*Listado de compromisos para el torneo*” que se muestra en el Anexo 16. En él se hace un recuento de los puntos principales trabajados a lo largo de la sesión y se menciona el compromiso del jugador para que aquello se lleve a cabo.

Todas las sesiones que se realizaron para la dinámica de establecimiento de objetivos, se efectuaron en instalaciones de entrenamiento de los equipos, en salones amplios que contaban con espacio para poder sentarse y escribir. Se contó en todos los casos con la presencia del entrenador y se tuvo una duración promedio de una hora y media por sesión.

*b) Sesiones grupales:*

Con base a los objetivos y las conductas extraídas durante la sesión de trabajo grupal, se elaboró para cada uno de los equipos un catálogo conductual donde se incluían las definidas como conductas objetivo para el logro de las metas, una explicación operacional de las mismas y un espacio de autoevaluación con una escala del 1 al 10 donde el jugador evaluaba su actuación en las semanas anteriores. El formato también incluía un espacio para que el entrenador evaluara los mismos puntos.

Las sesiones de retroalimentación eran dirigidas por la doctoranda en el lugar de entrenamiento en grupos pequeños que fluctuaban entre los 4 y los 6 jugadores, dependiendo del entrenador y la asistencia de los jugadores. La finalidad de trabajar con grupos pequeños era, por una parte, no interrumpir totalmente el entrenamiento y por otra, aumentar los niveles de concentración de los jugadores en la tareas solicitadas.

Durante dichas sesiones de aproximadamente 15 minutos por sub-grupo el investigador preguntaba sobre la situación del equipo y sus avances en términos de las conductas y objetivos planteados. Se invitaba al jugador a que hiciera una evaluación personal de su propia actuación y llenara el formato de retroalimentación.



---

Con esos datos se motivaba al jugador a que buscara una mejora en esos parámetros y renovara su compromiso con las metas establecidas.

Recolectados todos los formatos de retroalimentación, estos se entregaban al entrenador para que otorgara a cada uno de los jugadores su calificación sobre las conductas evaluadas. Una vez que se tenían los formatos completos por ambas partes el investigador reunía esa información y realizaba un gráfico de barras donde se incluía tanto la evaluación del jugador como la del entrenador. Dichos gráficos eran entregados a los jugadores en la siguiente sesión de retroalimentación antes de que rellenaran el nuevo formato, con la finalidad de que pudieran tener un parámetro comparativo entre su percepción y la del entrenador sobre los factores evaluados (Anexo 17).

*c) Observación de partidos:*

Aunado a la retroalimentación basada en el catálogo conductual, los jugadores fueron observados durante un partido del campeonato de acuerdo al sistema de observación en cancha diseñado por Morilla y Arranz (1996), que permite sacar el rendimiento individual de cada uno de los jugadores participantes en el partido de acuerdo a la frecuencia de aparición de cada una de las conductas registradas.

Los partidos analizados eran grabados por un miembro del equipo de investigación, para su posterior codificación por parte del observador. El registro de conductas se realizaba de manera continua conforme iban apareciendo en el partido. Así se plasmaba en la hoja de registro el código de la conducta emitida, la zona del campo donde esta se efectuaba y el número del jugador que realizaba la acción. Tenidas las frecuencias individuales de cada jugador, se graficaban los resultados y se entregaban junto con el gráfico de retroalimentación conductual (Anexo 18). En total se tuvieron 4 sesiones de retroalimentación por equipo a lo largo del periodo de intervención, en todas ellas se otorgó información relacionada al catálogo conductual y en una se complementó con el gráfico de rendimiento individual en partido.

---

*d) Retroalimentación de la evaluación de sus entrenadores:*

Dado que uno de los fundamentos principales del presente estudio es el conocimiento del rol central que juegan los entrenadores en la experiencia deportiva de los jugadores, se consideró esencial que participaran continuamente en las estrategias de intervención propuestas por el investigador. De esta manera los entrenadores formaron parte del proceso de retroalimentación de los jugadores al participar en la dinámica de autoevaluación de las conductas meta rellenando los formatos de autoevaluación de cada uno de sus jugadores. Así se tuvo la visión del entrenador en los diferentes aspectos medidos a lo largo del torneo de forma que el jugador pudiera contrastar su percepción con la percepción de su entrenador y a la vez se estimulara un dialogo entre jugador y entrenador sobre la evolución del primero durante la campaña.

6.3.4.2 Intervención con entrenadores:

*a) Entrevista inicial:*

En el momento en que se definieron los equipos que conformarían la muestra y se obtuvo la autorización por parte de los responsables de las academias y los directores deportivos de los colegios privados para trabajar con sus equipos, se programó una primera entrevista con los entrenadores. En ella se hizo la presentación de la investigadora principal, se explicaron los fines del estudio, las sesiones de trabajo que se efectuarían tanto a nivel de jugadores como de padres de familia y los propios entrenadores y se aclararon las dudas que fueron surgiendo. Durante esa misma entrevista se acordó la metodología de trabajo para la primera sesión grupal del equipo y se exploraron las expectativas y los objetivos que el entrenador tenía para su equipo en la temporada que estaba por comenzar, información que sirvió de base para el diseño de la sesión de establecimiento de objetivos con los jugadores.

---

*b) Primera sesión de asesoramiento:*

Transcurrido el primer mes de competencia y una vez obtenidos los datos de las observaciones conductuales de los entrenadores, se citó a estos en sus lugares de entrenamiento para tener la primera sesión de asesoramiento. Las sesiones estaban estructuradas básicamente de la siguiente manera:

- 1) Explicación del sistema de observación utilizado, las categorías observadas y su relación con un estilo de comunicación positiva.
- 2) Entrega del gráfico con el perfil conductual resultante durante las primeras observaciones.
- 3) Explicación del gráfico en función de las recomendaciones del enfoque positivo.
- 4) Entrega del dossier con directrices conductuales que favorecían el incremento de conductas relacionadas al reforzamiento, la instrucción técnica y la disminución de la punición (Anexo 19).

Las sesiones al ser personalizadas facilitaron que el intercambio de información entre la investigadora y el entrenador fuera más detallado pudiéndose resolver las dudas que iban surgiendo en el momento de otorgar el asesoramiento. El tiempo de duración del asesoramiento fue de una hora.

*c) Segunda sesión de asesoramiento:*

Como se expuso en la parte teórica, una de las líneas de trabajo que en contextos escolares y deportivos se ha utilizado con resultados positivos en términos de mejora del clima motivacional, responde al modelo propuesto por Ames (1992) denominado áreas TARGET.

El asesoramiento consistió, por tanto, en enmarcar el trabajo de intervención psicológica con jugadores, entrenadores y padres de familia en los conceptos de los modelos motivacionales de orientación de meta y específicamente compartir las estrategias propuestas desde el modelo TARGET con los entrenadores (el diseño de

---

las *Tareas*, el manejo de la *Autoridad*, el uso del *Reconocimiento*, el empleo del *Agrupamiento*, los sistemas de *Evaluación* y la administración de los *Tiempos* de aprendizaje). Para este fin se elaboró un dossier que fue entregado al entrenador donde se incluía una definición de cada área, pero principalmente abordaba directrices y estrategias recomendadas para la modificación de situaciones deportivas encaminadas al fortalecimiento de cada una de las áreas. Estas recomendaciones se hacían más detalladas y específicas conforme al estilo del entrenador y la información obtenida por el investigador durante el tiempo de trabajo con los equipos. De igual manera que durante la primera sesión de asesoramiento, esta se llevó a cabo en el lugar de entrenamiento del equipo y tuvo una duración aproximada de una hora (Anexo 20).

#### 6.3.4.3 Intervención con padres de familia:

La segunda mitad de la temporada se convocó a los padres de los jugadores por medio de los responsables de las distintas academias y colegios privados, a que asistieran a una charla en la sede del equipo con la investigadora principal. La charla tenía como propósito principal hacer partícipes a los padres de familia del trabajo efectuado y sobre todo sensibilizarlos sobre el papel fundamental que ellos juegan en el proceso deportivo de sus hijos. Para ello se preparó una presentación donde se abordaron temas como:

- a) Objetivos del programa de intervención.
- b) Objetivos del deporte infantil y juvenil.
- c) Valor educativo del deporte.
- d) Triángulo deportivo.
- e) Motivos de participación y abandono.
- f) Aspectos motivacionales (orientaciones hacia la tarea o hacia el resultado).
- g) Directrices conductuales para la mejora de la experiencia deportiva de los deportistas.

---

Al final de la sesión se otorgó un escrito breve con un listado de recomendaciones para padres de familia, donde se resumían algunos de los puntos principales de la charla y se otorgaban directrices conductuales específicas que favorecieran el entendimiento del deporte y el rol que ellos jugaban en el desarrollo deportivo de sus hijos. (Anexo 21).

#### 6.3.5. Actividades de final de temporada

##### a) *Sesión de cierre y aplicación del post-test.*

Dos semanas antes del término del torneo, se citó a los equipos para efectuar la sesión de cierre y aplicación del post-test. Como en la sesión inicial de establecimiento de objetivos, la sesión se llevó a cabo en el lugar de entrenamiento, antes de iniciado este y con la presencia del entrenador. El propósito central de la sesión de cierre era el evaluar la actuación del equipo a lo largo del campeonato en función de los objetivos establecidos al inicio del mismo. El primer aspecto abordado fue la entrega del promedio de calificaciones obtenido por cada jugador conforme al proceso de autoevaluación seguido durante la intervención, en la que se podía apreciar las diferentes calificaciones que se fue otorgando en el transcurso del torneo, así como la evaluación otorgada por su entrenador. Posteriormente se solicitó a los jugadores que reflexionaran sobre 3 aspectos:

- 1) *¿Cuáles habían sido las acciones que como equipo habían realizado a lo largo del torneo para conseguir sus objetivos?*
- 2) *¿Qué aspectos habían dejado de hacer que obstaculizaron o impidieron el cumplimiento de los objetivos?*
- 3) *¿Cuál había sido el aprendizaje central del trabajo de seguimiento realizado con el equipo?*

---

Las respuestas fueron puestas en común y comentadas junto con la doctoranda y el entrenador. Sacadas las conclusiones se invitó al grupo a que eligiera al compañero que de acuerdo al grupo había tenido el mayor nivel de compromiso con el equipo y había cumplido mejor las metas propuestas, al cual se reconoció por su esfuerzo. Terminado el reconocimiento, la investigadora agradeció al entrenador y a los jugadores su colaboración y participación en el trabajo realizado y solicitó como actividad final que respondieran los cuestionarios que se aplicaron durante el PRE-test. Se enfatizó como en la primera administración en la importancia de responder a todas las preguntas, en la confidencialidad de los datos, en que no existían respuestas correctas e incorrectas y especialmente en la sinceridad de sus respuestas.

b) *Segunda observación conductual de entrenadores:*

Con el objeto de conocer los efectos del asesoramiento a entrenadores en conductas específicas, como el incremento de conductas de apoyo y de instrucciones, así como en la disminución del castigo y de instrucciones punitivas, siguiendo las recomendaciones del enfoque positivo de comunicación, se llevó a cabo una segunda aplicación del instrumento de observación conductual CBAS al final de la temporada de competencia. Los criterios de observación utilizados fueron los mismos que en la línea base, es decir, las observaciones tenían lugar en el campo de entrenamiento de los equipos o en el sitio establecido para los partidos y eran realizadas por dos observadores quienes registraban las conductas emitidas por el entrenador durante 1 hora en caso de los entrenamientos y durante todo el partido, con intervalos de observación de 2 minutos. Las observaciones efectuadas durante el post-test fueron 1 sesión de entrenamiento y 2 partidos por entrenador.

---

## 6.4 Análisis de datos

Para conocer los efectos del programa de intervención se utilizaron diferentes métodos de análisis de datos. Para la parte observacional se realizó un análisis de frecuencia de las conductas emitidas por los entrenadores en cada uno de los factores observados durante los tres registros observacionales llevados a cabo antes y los tres registros llevados a cabo después del trabajo psicológico. Estas frecuencias fueron reflejadas en términos de porcentajes en cada una de las categorías evaluadas a nivel general y para cada uno de los entrenadores del estudio. Para evaluar las posibles diferencias en los cuestionarios, se utilizó el programa estadístico SPSS 14.0 (SPSS, 2005). Los cuestionarios se sometieron a un análisis de varianza múltiple, asumiendo un nivel de significación de estadística de  $p < 0.05$ . También fueron utilizados análisis descriptivos y el análisis de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach.

---

## **7. RESULTADOS**

### **7.1. Descripción de los resultados del estudio observacional de entrenadores.**

Como parte del proceso de intervención psicológico llevado a cabo con los entrenadores del estudio, se realizó un seguimiento observacional de las conductas emitidas por los entrenadores en situaciones de entrenamiento y en partidos oficiales, tanto antes como después del periodo de asesoramiento a través del CBAS. Tal seguimiento constituyó una parte esencial del trabajo de intervención psicológica ya que permitió el cumplimiento de los siguientes objetivos:

- 1) Conocer el estilo de comunicación de los entrenadores que formaban parte del programa de intervención.
- 2) Contar con datos objetivos de cada entrenador que sirvieran de base al asesoramiento psicológico.
- 3) Tener una medida que se pudiera replicar para conocer los efectos de la intervención psicológica.

Los resultados se presentan en términos del porcentaje obtenido a partir de las frecuencias relativas de cada una de las categorías del instrumento de observación en función del número total de respuestas emitidas durante las observaciones. En primer lugar, se describen los resultados globales para cada categoría observada tomada de todas las observaciones de los 4 entrenadores, para posteriormente hacer una descripción de los resultados por entrenador en la etapa de línea base y de post-test.



El análisis de los datos del CBAS de los 4 entrenadores muestra que el 58.77% de los entrenadores perciben un nivel de confianza en el jugador antes de la intervención, lo que disminuye al 54.53% después de la intervención. Este resultado sugiere que la intervención puede haber afectado la percepción de confianza en el jugador. Otros indicadores como el nivel de ansiedad (AE) o el nivel de tensión (TE) también muestran cambios entre las mediciones PRE y POST.

2

### 9. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL NIVEL DE CONFIANZA EN EL JUGADOR, ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN.

2

El análisis de los datos del CBAS de los 4 entrenadores muestra que el 58.77% de los entrenadores perciben un nivel de confianza en el jugador antes de la intervención, lo que disminuye al 54.53% después de la intervención. Este resultado sugiere que la intervención puede haber afectado la percepción de confianza en el jugador. Otros indicadores como el nivel de ansiedad (AE) o el nivel de tensión (TE) también muestran cambios entre las mediciones PRE y POST.

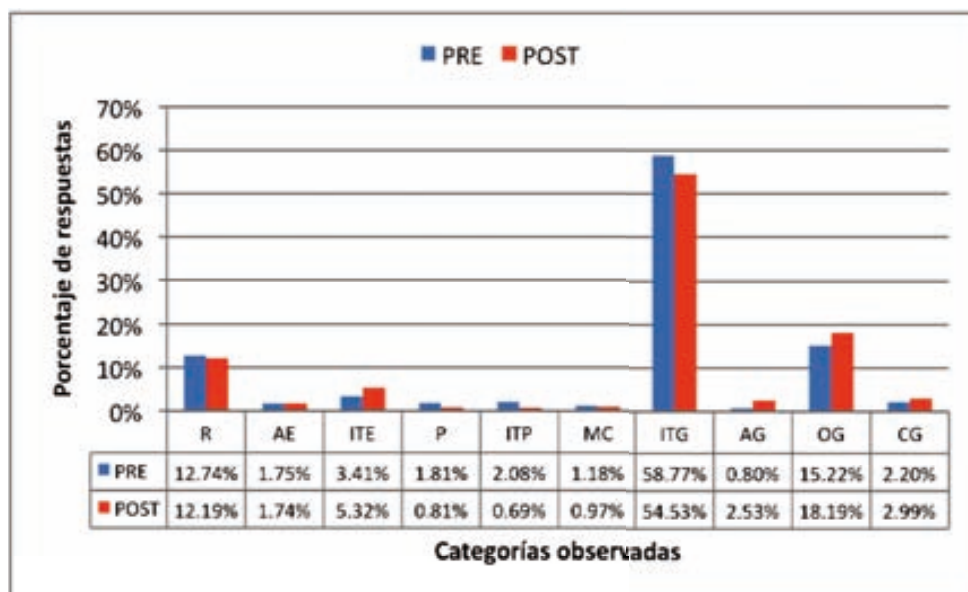


Figura 4: Porcentaje promedio de las categorías del CBAS de los 4 entrenadores.

2  
2  
2  
2  
2  
2

---

La Figura 4 muestra los porcentajes obtenidos por los 4 entrenadores en cada una de las categorías observadas antes y después de la intervención. Como se puede apreciar en la Figura 4 en la fase de la línea base, la categoría de *Instrucción Técnica General* es la que presenta un mayor porcentaje de emisión de conducta con un 58.77%, seguida de la categoría de *Organización General* con un 15.22% y la de *Reforzamiento* con un 12.74%, mientras que las categorías con un menor porcentaje fueron el *Animo General* con 0.80%, el *Mantenimiento del Control* con 1.18% y el *Animo ante el Error* con 1.75%. Las conductas relacionadas con la punición presentaron en esta primera medición unos porcentajes poco elevados, al obtener la categoría de *Punición* un 1.81% y la *Instrucción Técnica Punitiva* un 2.08%. Como se puede apreciar con estos porcentajes, el perfil general de los 4 entrenadores del programa presenta una línea más cercana al enfoque positivo, donde la *Instrucción General* y el *Reforzamiento* se distinguen del resto de las categorías, presentando pocas conductas relacionadas con la *Punición* y el *Castigo*. No obstante se puede apreciar que las conductas relacionadas con el Animo se otorgan en poca proporción, así como la *Instrucción Técnica ante el Error*, la cual aparece únicamente con un 3.41%.

Los porcentajes totales obtenidos después de la intervención para cada una de las categorías, mantienen la tendencia observada antes de la aplicación del programa de asesoramiento. Las categorías de *Instrucción Técnica General*, *Organización General* y *Reforzamiento* con un 54.53%, 18.19% y 12.19% , respectivamente aparecen como las tres categorías con mayor emisión de respuestas. Se observa en ellas un decremento en la categoría de *Instrucción Técnica General* en relación a su línea base y un incremento de la *Organización General*. En cuanto a las categorías de menor emisión se observan mayores cambios. La *Instrucción Técnica Punitiva* (0.69%) se ubica como la categoría con menor porcentaje de respuesta, seguida del *Mantenimiento del Control* con un 0.97% y la *Punición* con un 0.81%. En las tres categorías antes descritas se presenta una disminución del porcentaje de respuesta en relación a su línea base. Por otra parte se observa un incremento en las categorías de *Instrucción Técnica ante el Error* (5.32%) y de *Animo General* (2.53%) después de la intervención. De esta manera, permanece, después del asesoramiento psicológico a los

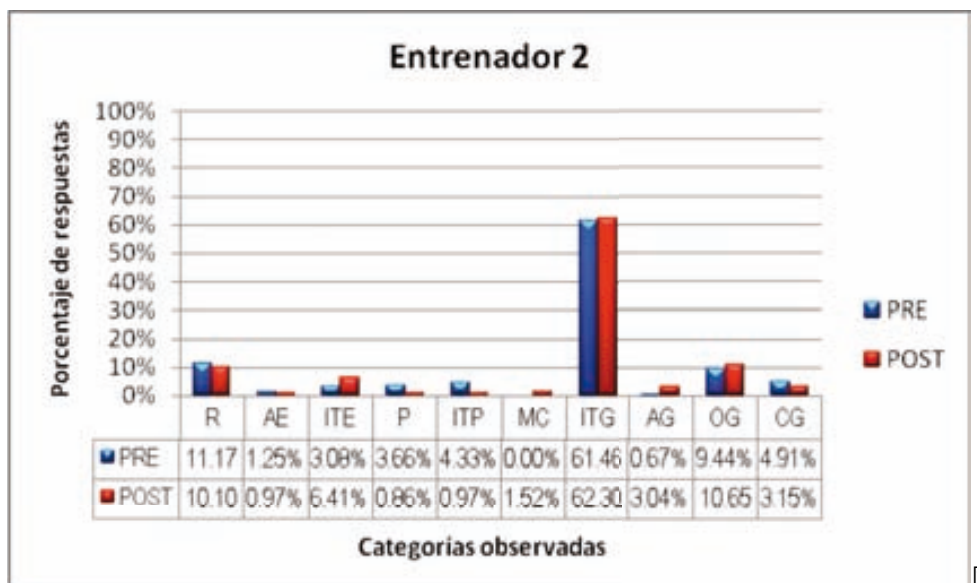
---

entrenadores, el perfil alto en instrucciones generales, aumentando la *Instrucción Técnica ante el Error*, el *Animo General* y manteniendo el *Animo ante el Error*. En el apartado de conductas punitivas se obtuvo una disminución en las categorías relacionadas con dichas respuestas en el periodo del post test, al verse disminuida tanto la categoría de *Punición* como la de *Instrucción Técnica Punitiva* quedando en niveles mínimos de emisión (0.81% y 0.69%) respectivamente. Por último, se aprecia una mínima disminución en el apartado de *Reforzamiento y de Animo ante el Error* que se traduce en décimas porcentuales lo cual no se considera un cambio significativo, por lo que podemos considerar que ambas categorías mantienen sus niveles iniciales de emisión después de la intervención.

### **7.1.2. Perfil conductual de cada entrenador**

A continuación se presentan los porcentajes de respuesta obtenidos por cada entrenador en relación a la emisión total de conductas en cada una de las categorías observadas con el CBAS. Los resultados de los entrenadores 1, 2, 3 y 4 antes y después de la intervención se pueden apreciar en las Figuras 5, 6, 7 y 8 respectivamente.





rt, í H42 cíeai á a cá PaPaBa, aBá PaPaPa íai p cí í Bci íaB aeá Pa cá PaBci p, eá B2 as núp B2i áaBy PaB, UBPaP n íaíEai enli 2

2  
2

Pa íaímPaPaPa íai p cí í B, aBá 2i íai pai en Bs n í 2 PaPaPa íai p cí í B2 PaPa Pa áatcíA Bci 2i B y cí í cíeai á a PaPaS rBli 2, í i áaP Pa a 2 Ba2, a2 PaPa 2 etfv 222i 2 2u2 C222 222 2f222 ñHOSHÑ; 2 Bat, n2 PaPa2 2222f) 2h C2tn2 ñOOSHÑ; 2 y2 2f 2i C222Cú 222i 2f22229NNÑ; 22 DaPaBá e í 2g, a2 2paíai en PaPaPa íai p cí í B2 e áatcíA PaPa, i renli PaPaPa íai p cí í Bci B FBaPaE p B2 Pa íaBaí á í 2i 2 cíeai á a PaPa2vi C22i PaPaRSHÑ 2 PaPa2 etfv 222Cú 22u2 C2222vi C222PaNRRÑ 22, í i áaP 2 BaPaPa l cBáPaBá2Ba2s i árai ai 2R B2 cíeai á a B2aPaE pcB2pa2P B2e áatcíA B2pa22 etfv 222Cú 2 2u2 C2222i 2f2222HÍ 2RI Ñ; 22222f) 2h C2tn22OI 2OI Ñ; 2 y22f 2i C222Cú 222i 2f2222OI 2HVÑ; 2 2, s ai á i 2C B2 cíeai á a B2aPaS rBli PaPa2 etfv 222Cú 22u2 C2222i t22222ffnf PaPaR3 ÓÑ 2 2i 2HONÑ 2 PaPa2i Chn222i 2f2222Pa2i 2 2HYÑ 2 2i 2R3 NÑ 222i 2aP enli 2 2 PaBci p, eá B2 pa2e í Feaí 2, i nárEc Pa2 DBaíE12i 2 n2Bs n, enli 2i 2aPa cBáPaBá2i ác PaPa2e áatcíA 2 pa22vi C22i 2i 2OHÑ; 22ecs cPaPa2e áatcíA PaPa2 etfv 222Cú 22u2 C2222vi C2222i 29YÑ; 2 ñ2aí 22rt, í 2H; 2

2  
2





---

Como se observa en los resultados expuestos en las líneas anteriores, la conducta de *Instrucción Técnica General* es la que se presenta con el mayor porcentaje de emisión en los 4 entrenadores; les siguen igualmente las conductas de *Organización General* y de *Reforzamiento*. De estas conductas es el Entrenador 1 quien otorga un menor número de reforzamientos con un 6.38% en la línea base mientras que los Entrenadores 3 y 4 son los que presentan un porcentaje mayor en esta categoría, con un 17.51% y un 15.30% respectivamente. Es el Entrenador 3 quien muestra a su vez mayores porcentajes en la categoría de *Instrucción Técnica General* con un 72.04%, seguido del Entrenador 2 con 61.46%, el Entrenador 1 con 51% y finalmente el Entrenador 4 con 45.30%.

La categoría de *Animo General* aparece con niveles muy bajos de emisión de respuesta en los 4 entrenadores en el periodo de línea base. Los porcentajes fluctúan desde el 1.63% del Entrenador 1 hasta el 0.67% del Entrenador 2, la misma tendencia se aprecia con las categoría de *Animo ante el Error* donde el porcentaje más elevado de respuesta lo presenta el Entrenador 3 con un porcentaje del 2.17%, seguido del Entrenador 4 con un 1.94%, el Entrenador 1 con 1.49% y finalizando con el Entrenador 2 con un 1.25%. Al igual que en el análisis general de los datos las conductas de *Punición* e *Instrucción Técnica Punitiva* aparecen con porcentajes bajos. Es el Entrenador 2 con un porcentaje de 3.66% en la categoría de *Punición* y un 4.33% en la de *Instrucción Técnica Punitiva* el que presenta un perfil con mayor tendencia a la punición y al castigo de los 4 entrenadores, le sigue el Entrenador 4 con un porcentaje de 2.62% en la categoría de *Punición* y de 2.33% en la de *Instrucción Técnica Punitiva*. Los porcentajes de los Entrenadores 1 y 3 van desde el 1.02% al 0.78% en la categoría de *Punición* y de 1.91% al 0.66% en la categoría de *Instrucción Técnica Punitiva*.



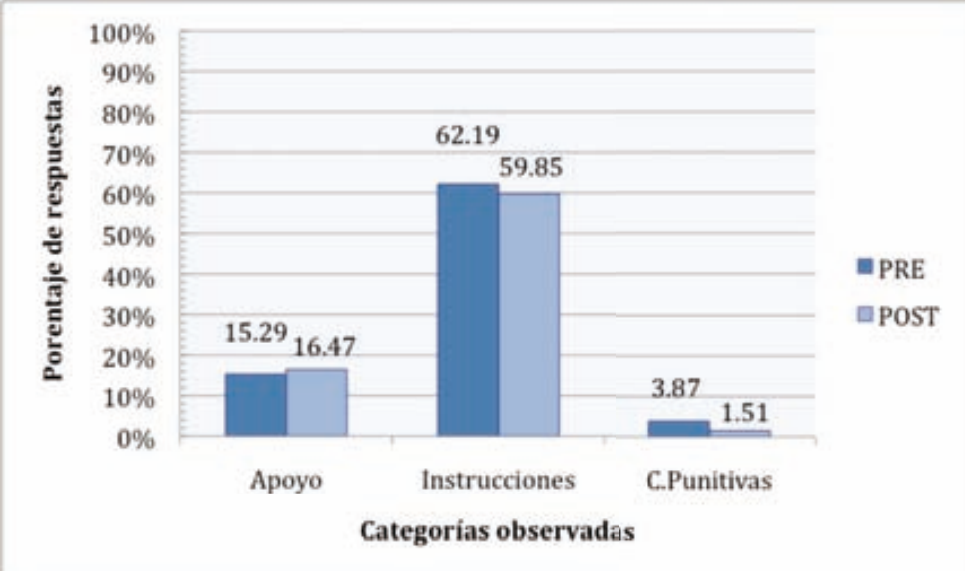
---

Esto nos da un perfil general de cada uno de los entrenadores en la misma dirección a los resultados obtenidos en el análisis global, donde nos encontramos que los 4 entrenadores en sus líneas base presentan un elevado nivel de emisión de conductas de *Instrucción General*, seguido de un porcentaje significativo de *Reforzamiento*, baja emisión de conductas de ánimo, tanto en las categorías de *Animo General* como *Animo ante el Error* y una reducida emisión de respuestas de carácter punitivo en su clasificación de *Punición* y de *Instrucción Técnica Punitiva*. Esto sitúa el perfil de los entrenadores más cercano a lo que se considera un enfoque positivo de la comunicación, al emplearse en su estilo de interacción con los jugadores, conductas encaminadas mayoritariamente a la *Instrucción* y el *Reforzamiento* y más alejadas de la *Punición* o el *Mantenimiento del Control*.

Al realizar el comparativo del porcentaje relativo de respuestas entre el pre-test y el post-test encontramos como se aprecia en las Figuras 5, 6, 7 y 8, que hubo modificaciones conductuales en los 4 entrenadores en alguna de las direcciones esperadas. Estos cambios se dan de manera más clara en la disminución de conductas de punición al verse un descenso en los porcentajes de *Punición* y de *Instrucciones Técnicas Punitivas* en los 4 entrenadores. Se observa además el incremento en la categoría de *Animo General* en los 4 entrenadores situándose el porcentaje máximo en el Entrenador 1 con un 3.17% y mínimo en el Entrenador 3 con un 1.76%. El *Animo ante el Error* se incrementa en 2 entrenadores y en 2 desciende, igual sucede con la *Instrucción Técnica ante el Error*, donde cabe destacar el aumento de 4.8 puntos porcentuales en el Entrenador 3 y de 3.3 puntos porcentuales en el Entrenador 2 finalizada la intervención. La *Instrucción Técnica General*, como se mencionó, permanece como la conducta que los entrenadores emiten con mayor frecuencia también durante el post-test, observándose un aumento en su porcentaje de emisión en los Entrenadores 1, 2 y 4 y un descenso en el Entrenador 3. La categoría de *Mantenimiento del Control* muestra un comportamiento similar pero en sentido inverso al presentarse con mayor frecuencia después del asesoramiento en el Entrenador 2 y disminuir su emisión en los Entrenadores 1, 3 y 4. El *Reforzamiento* es la categoría que menores cambios favorables presenta después de la intervención al verse aumentada solo en el caso del Entrenador 1.

**9. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL USO DE LAS TIC EN EL AULA, ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN TIC.**

En el gráfico se puede observar que el uso de las TIC en el aula antes de la intervención del programa de formación de docentes en TIC era muy bajo, con un porcentaje de respuestas que oscilaba entre el 3,87% y el 16,47%. Después de la intervención, el uso de las TIC en el aula aumentó considerablemente, con un porcentaje de respuestas que oscilaba entre el 1,51% y el 62,19%. Esto indica que el programa de formación de docentes en TIC tuvo un impacto positivo en el uso de las TIC en el aula.



Por lo tanto, se puede concluir que el programa de formación de docentes en TIC tuvo un impacto positivo en el uso de las TIC en el aula, especialmente en el uso de las TIC para dar instrucciones.

En el gráfico se puede observar que el uso de las TIC en el aula antes de la intervención del programa de formación de docentes en TIC era muy bajo, con un porcentaje de respuestas que oscilaba entre el 1,51% y el 16,47%. Después de la intervención, el uso de las TIC en el aula aumentó considerablemente, con un porcentaje de respuestas que oscilaba entre el 1,51% y el 62,19%. Esto indica que el programa de formación de docentes en TIC tuvo un impacto positivo en el uso de las TIC en el aula.

---

los apartados anteriores que nos señala que el perfil de los entrenadores es de otorgar mayoritariamente conductas tendientes a indicar al jugador cómo debe de realizar las acciones técnicas y tácticas tanto en entrenamientos como en partidos, de forma general o cuando se comete un error específico. En segundo lugar están las conductas de animar y apoyar bien cuando se ha hecho una acción correcta o cuando se ha errado alguna acción de juego. La punición por tanto se deja como la respuesta de menor emisión en la interacción que mantienen los entrenadores con sus jugadores de equipo.

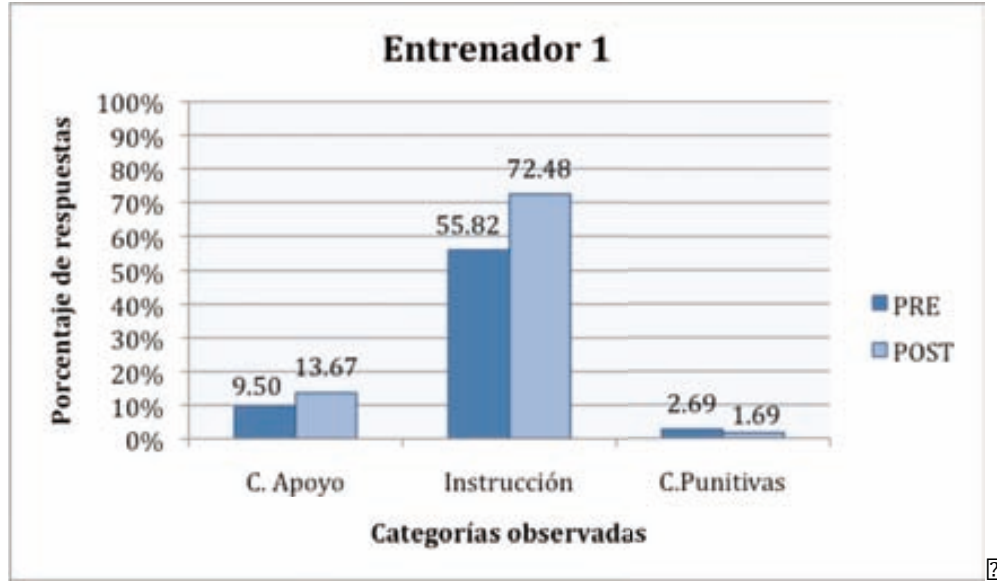
Realizando el comparativo de respuestas una vez llevado a cabo el programa de asesoramiento podemos observar que la tendencia positiva de los entrenadores se mantiene y se logra una modificación conductual en la línea deseada en dos de las tres categorías analizadas. Así se obtiene durante el post-test un ligero incremento del 1.18% en las *Conductas de Apoyo*. Se produce igualmente en la dirección esperada la disminución de las *Conductas Punitivas* al pasar del 3.87% a un 1.51% durante el post-test, hecho que no ocurre en el tercer factor analizado de *Instrucción*, que mantiene su alta emisión durante la medición posterior pero disminuyendo su nivel de un 62.19% a un 59.85%.

9ggg SVÉ, PÓCI GDRG PNÓV SCRWSC I ÓV1 S1U77ÓCI GDRU1 S77NÓQÓCUCVGD. C1Q  
 ÓCI GDRU77GC, R2Ug

El análisis de los datos muestra que el porcentaje de respuestas en las categorías de apoyo, instrucción y punitivas, antes y después de la intervención, se mantuvo bajo, con un aumento significativo en la categoría de instrucción.

?

?



?

El análisis de los datos muestra que el porcentaje de respuestas en las categorías de apoyo, instrucción y punitivas, antes y después de la intervención, se mantuvo bajo, con un aumento significativo en la categoría de instrucción.

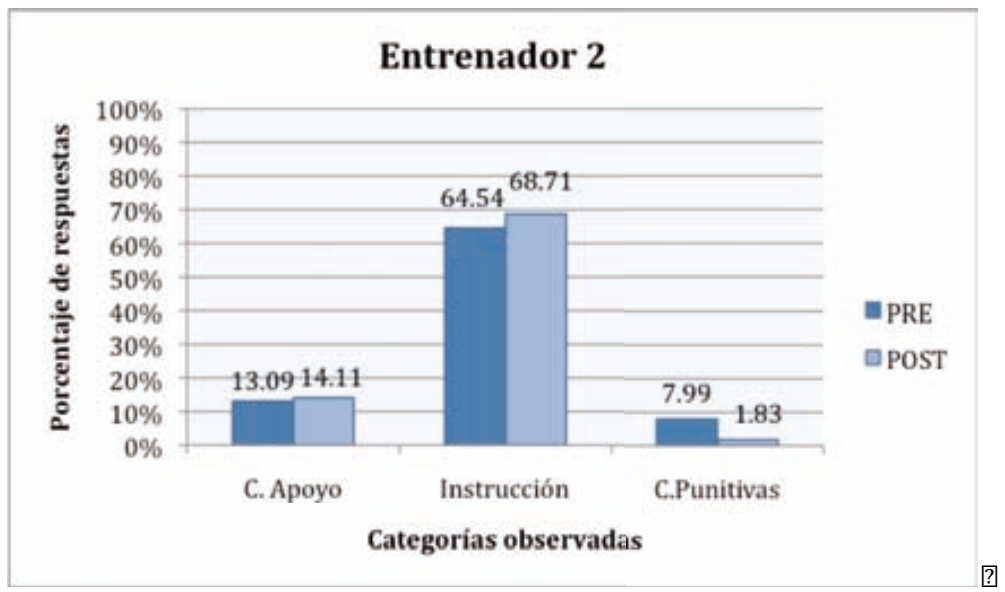
El análisis de los datos muestra que el porcentaje de respuestas en las categorías de apoyo, instrucción y punitivas, antes y después de la intervención, se mantuvo bajo, con un aumento significativo en la categoría de instrucción.

?

?

?

2



2

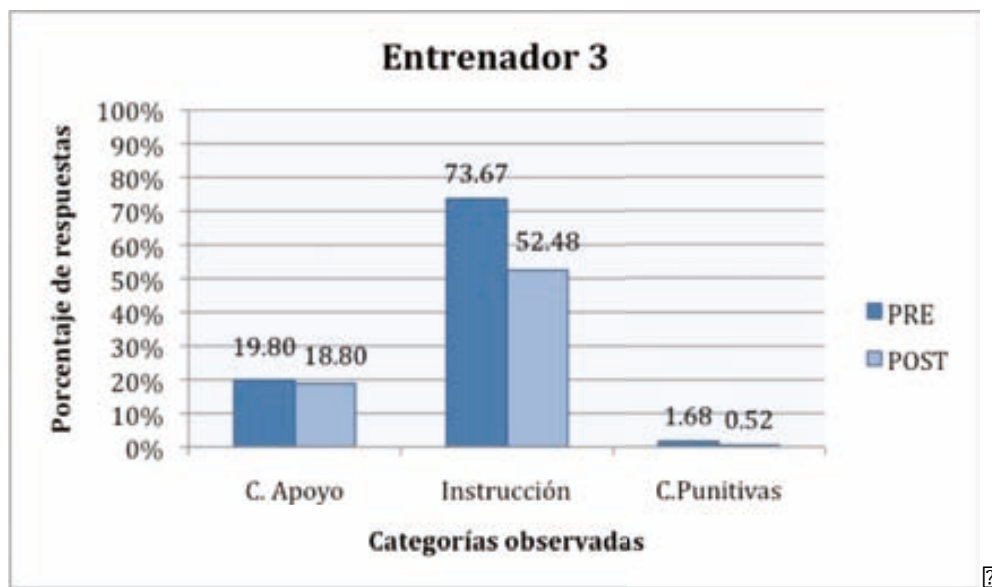
rt, í 0047 cía í á a p, eá Bās nūp Bī cī a pī á ai p cī í tī, l p Bāi R p s ai B c i a B e c i p, eá P a B

2

2 cī B, 2 í a J a p i á ai p cī í J í a B ai á 2 i 2 a B E p c 2 z s a í c 2 p a 2 e c i p, eá B 2 p a 2  
 2 e t f v 2 2 C i i e c i 2 i 2 H N 2 N Ñ J 2 B a t, p c 2 p a 2 P B 2 2 n i 2 v 2 t 2 e 2 2 2 2 2 2 g n m e c i 2 i 2 c i e a i á a 2 p a 2  
 O R 8 9 2 y 2 2 2 2 2 2 p a 2 2 n i 2 v 2 t 2 e 2 2 2 2 2 2 v i C 2 s 2 e 2 j 2 p, í i á a 2 P 2 í s a í 2 a á l 2 p a 2 s a p r e n l i 2 2 i 2 a B a 2  
 B a i á p c 2 e D a 2 p a B a e í 2 g, a 2 i 2 a P e n l i 2 2 p i á a i p c i 2 2 y 2 2 P i a B c 2 p a 2 B a i á a i p c i a B a 2 P  
 l c i e a i á a 2 p a 2 2 n i 2 v 2 t 2 e 2 2 2 2 2 2 v i C 2 s 2 e 2 p a 2 2 2 i á a i p c i í 2 a B 2 a 2 P s F B 2 a 2 P a E p c 2 2 c 2 B 2 p á c 2 B  
 c D á i p c B 2 a i 2 a P 2 i c B a 2 a B a 2 s, a B á i 2 E í n e r c i a B 2 p a 2 e, a í p c 2 2 P c 2 i c B á, P p c 2 a i 2 a P  
 a B á, p r c 2 J 2 B a 2 B a 2 n i e í s a i á 2 P t a í s a i á a 2 P B 2 2 n i 2 v 2 t 2 e 2 2 2 2 2 2 2 2 g n m 2 ñ O N 2 O Ñ ; 2 y 2 P 2  
 2 e t f v 2 2 C i i 2 H Ó 2 Y O Ñ ; J 2 D á i r l i p c B a 2 P e s D r c 2 B F B í c á D P a 2 i 2 P B 2 n i 2 v 2 t 2 e 2 2 2 2 2 2 v i C 2 s 2 e 2 j 2  
 P p í B a 2 i 2 p r B s n i, e n l i 2 p a 2 H 2, i á c B í c i e a i á P a B 2 P B í p a 2 Y 2 2 2 Ñ 2 2 O R Ñ 2 2 a í 2  
 rt, í 00; 2

2

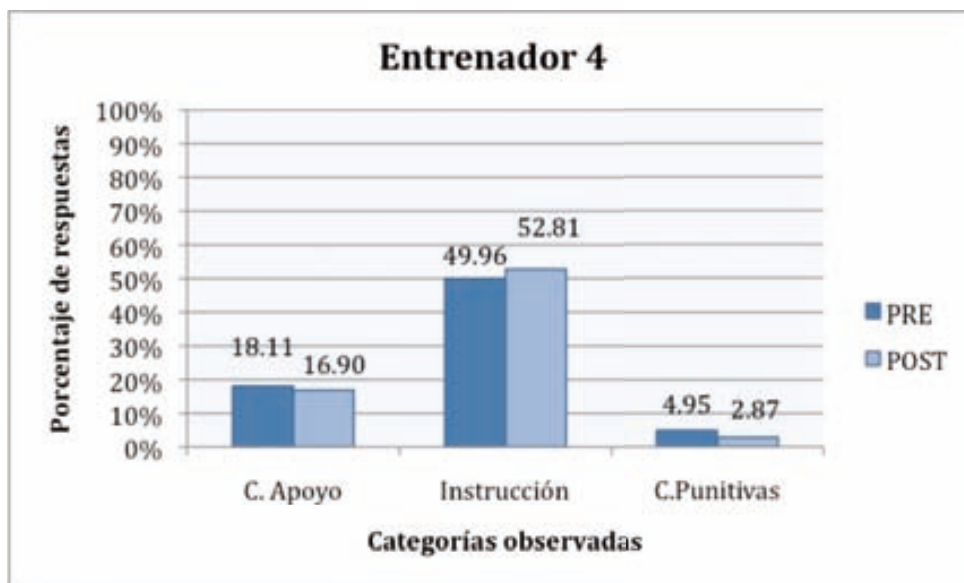
- 2
- 2
- 2
- 2
- 2



rt, í 0Í 400cíaí á a paeci p, eá Bās nāp Bñ cí 2Pñi áai p cía Rñtí, l p Bāi Rñs ai Bri aBñ  
eci p, eá RāBñ  
2

2ci á írc 2R Bñ aB Rā pc Bñ Dāi pc Bñ cí 2Pñi áai p cía 0y 2Pñi áai p cía 0 Jā Pñ  
ñi áai p cía Rñ Bñ P s ai áā , aBñ 2 s Dñ Bñ i c pa Bñ e á í a Bñ E P pc Bñ cñ cñ s a 2  
2R Bñ c Bñ P pc Bñ pa 2 a Bñ pñ 2ñi a Bñ á 2ai 2P 2a l 2ñ ren 2pa 2s aprenli 2 cí eai á a Bñ  
a Bñ pc Bñ pa 2 í a Bñ , a Bñ Bñ pa 2 2 etfv 2 2 Cñ 2ñ Y Rñ Y ; 2 s y cía Bñ g, a 2 a 2 í a Bñ c 2 pa 2 R Bñ  
ai áai p cía Bñ Pñ , 2 pa 2ñi 2v 2 2 e 2 2 2 2 gnm 2ñ 09 0Í Ñ ; 2 s maí á Bñ , a Bñ 2 cí eai á a pa 2  
as rñli 2 pa 2ñi 2v 2 2 e 2 2 2 vi Cñ 2 e 2 a Bñ D c 2ñ 08 0Í Ñ ; 2 2 c 2 c D Bñ i áā 2 pñ c Bñ cí eai á a Bñ  
a Bñ pc Bñ i R Bñ e á í a Bñ pa 2 etfv 2 2 Cñ 2ñ 2ñi 2v 2 2 e 2 2 2 2 gnm 2ñ c Bñ c Bñ í cñ 2 , s ai á c 2  
eci 2ñi áái Eai enli 2 2 í a Bñ á í Bñ i 2ñ Bñ ni , enli 2ai 2 s D Bñ s ai Bri a Bñ pa 2 0Ñ 2ai 2  
a Bñ e á í 2ñi 2v 2 2 e 2 2 2 2 gnm 2ñ pa 2 0Í Ñ 2ai 2 a Bñ e á í pa 2 etfv 2 2 Cñ 2ñ 2ñi re s ai áā a Bñ e á í 2  
2ñi 2v 2 2 e 2 2 2 vi Cñ 2 e 2 s c Bñ 1 2 P 2ñ Bñ ni , enli 2 a Bñ a í p 2 2 P ap, en Bñ 2ñ 2 s rñli 2 pa 2 a Bñ Bñ  
eci p, eá Bñ i 2 Pñ c Bñ a Bñ 2ñ 8Í Ñ 2ñ a í 2ñt, í 0Í ; 2

2  
2  
2  
2  
2  
2



Ent, í 10R477 cíeai á a paeci p, eá Bäs nüp B1 cíA P77i áai p cíN2 tí, l p B ai R77s ai Bci aB2 eci p, eá BÄ2

2

2 cí 2 Päs c 2 C B1 aB Bä pc B3 c B1 pc B ai P 2 Ent, í 10R477 cíeai á a paeci p, eá Bäs nüp B1 cíA P77i áai p cíN2 tí, l p B ai R77s ai Bci aB2 eci p, eá BÄ2

2 a P i F P B B a P C B N 2 i áai p cíA B B a 1, apa 3 ai erci í 2, a 2 c p c B a R C B a s r ai 2 P c B 2 cíeai á a B a P a 2 2 etfv 2 2 C í 2 p, í i á a P 2 P A a 2 D B a 2 áai mi pc 2 ecs c 2 cíeai á a 2 s A n s c a P 2 i áai p cíN 2 eci 2 i 2 N 9 8 H Ñ 2 y 2 ecs c 2 cíeai á a 2 s F u r s c 2 P 2 i áai p cíR 2 eci 2 i 2 cíeai á a 2 p a P Y R 8 H Y Ñ 2 2, mi 2 í a B ai á 2 s F B 2 eci p, eá B 2 a P erci p B 2 eci 2 a P l cyc 2 B B a t p cíA B ai P 2 a l 2 í a E n 2 P 2 i áai E ai enli 2 a B a P 2 i áai p cíR 2 eci 2 i 2 0 9 8 I Ñ 2 B a t, p c P a P 2 i áai p cíN 2 eci 2 i 2 0 0 8 O Ñ 2 B a i p c a P 2 i áai p cíD 2 g, mi 2 a s r a 2 , i 2 B ai cí 2 z s a í c p a eci p, eá B a P a l cyc 2

2  
2

---

Las *Conductas Punitivas* nuevamente aparecen como las que menos se otorgan a los jugadores, destacando el Entrenador 3 con solo un 1.68% en este factor, mientras que el Entrenador 4 con un 4.95% y especialmente el Entrenador 2 con un 7.99% tienden a mostrar un perfil más tendiente al castigo.

Al comparar los porcentajes de respuesta obtenidos por entrenador antes y después de la intervención podemos observar lo siguiente. Tanto en el Entrenador 1 como en el Entrenador 2 se logró la modificación de las conductas en las 3 categorías analizadas siguiendo los planteamientos realizados en el programa de intervención. De esta manera, vemos que el Entrenador 1 aumenta las *Conductas de Apoyo* 4.1 puntos porcentuales y 16.6 puntos porcentuales en el factor de *Instrucción*, mientras que las *Conductas Punitivas* disminuyen de un 2.69% a un 1.69%. Por su parte el Entrenador 2 al igual que el Entrenador 1 cambia sus porcentajes durante el post-test conforme a lo esperado, al aumentar un punto porcentual las *Conductas de Apoyo*, 4.1 puntos la *Instrucción* y disminuyendo las *Conductas Punitivas* 6.1 puntos porcentuales. El Entrenador 4 cambia en el factor de *Instrucción* al pasar de un 49.96% inicial a un 52.81% después de la intervención y al reducir la emisión de conductas relacionadas con el castigo 2 puntos porcentuales. El que menos cambios presentó una vez terminada la intervención en términos observacionales fue el Entrenador 3, quien disminuyó el porcentaje de conductas emitidas en los 3 factores analizados, lo cual implica que sólo la reducción de las *Conductas Punitivas* de un 1.68% a un 0.52% va en la línea esperada y no así el decremento en las conductas de *Instrucción* y de *Conductas de Apoyo*. No obstante cabe destacar que el Entrenador 3 a pesar de sólo cambiar uno de los factores siguiendo las pautas del asesoramiento otorgado por parte de la investigadora, es el que continuó manteniendo un perfil más positivo de los 4 entrenadores, al ser el que mayor porcentaje de *Conductas de Apoyo* otorgaba después de la intervención y el que menor número de *Conductas Punitivas* presentaba con solo un 0.52% .



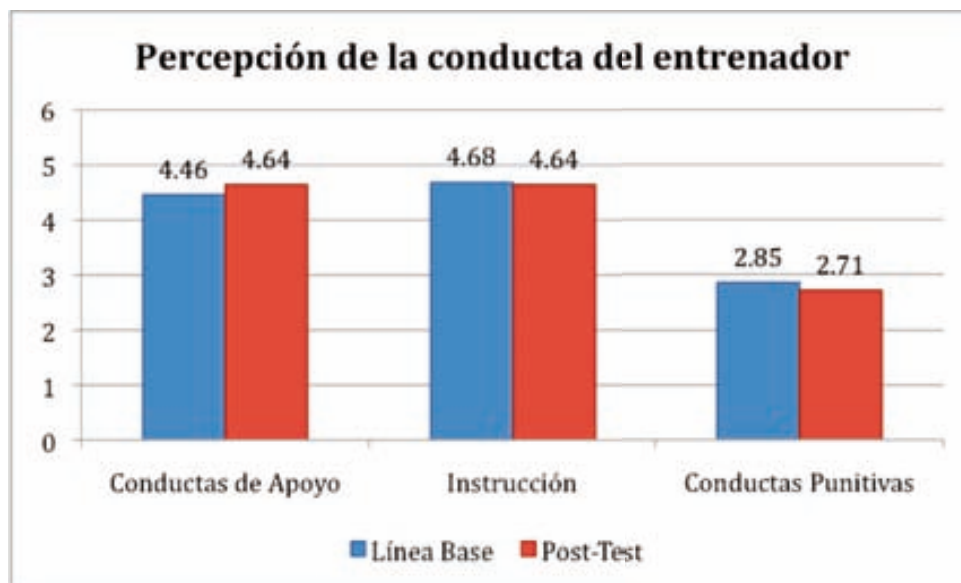
---

## 7.2 Descripción de resultados de los cuestionarios

Para conocer los efectos de la intervención psicológica en los jugadores, se utilizó como principal medida de análisis la aplicación de diversos cuestionarios estandarizados conforme a las variables que nos interesaba medir. Por tanto, el objetivo central de esta sección consiste en conocer los posibles cambios generados durante el proceso de intervención en cada uno de los equipos donde se aplicó el programa psicológico a través de la comparación de los resultados obtenidos, tanto antes como después del tratamiento. Se trata por tanto de un diseño multivariable A-B, donde las variables dependientes revisadas son la Percepción de la conducta del entrenador, la Implicación hacia la Tarea y Implicación hacia el ego, del cuestionario de clima motivacional (PMCSQ), los factores de Compromiso deportivo y Diversión del cuestionario de compromiso deportivo (SCQ), la Habilidad Percibida y finalmente los factores de Conductas directivas y apoyo e Implicación activa, del cuestionario de padres (PISQ).

Los resultados presentados se ciñen a aquellos futbolistas que contestaron los cuestionarios tanto en el pre-test como en el post-test.

**7.2.1. Cuestionario de percepción de la conducta del entrenador por parte de los jugadores:** Como se describió en el apartado de procedimiento, este cuestionario se encuentra construido a partir de las categorías conductuales del CBAS, para determinar la manera en que los jugadores perciben a sus entrenadores. El cuestionario ofrece la posibilidad de contrastar las 12 categorías de las que consta el instrumento de observación, sin embargo, en el presente análisis, mostraremos los resultados de las 3 dimensiones agrupadas como: *Conductas de Apoyo*, *Conductas Punitivas* e *Instrucción* durante los periodos de pre y post-test.



Por lo tanto, el nivel de percepción de la conducta del entrenador en la línea base y en el post-test, se mantuvo estable en los tres tipos de conductas, tanto en la línea base como en el post-test, lo que indica que el entrenador fue percibido de manera consistente en términos de apoyo, instrucción y conductas punitivas.

2

2

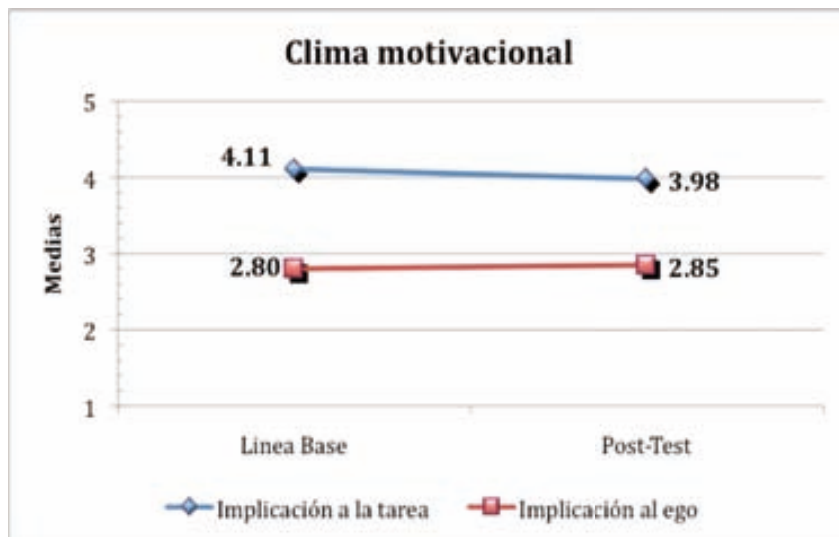
Por lo tanto, el nivel de percepción de la conducta del entrenador en la línea base y en el post-test, se mantuvo estable en los tres tipos de conductas, tanto en la línea base como en el post-test, lo que indica que el entrenador fue percibido de manera consistente en términos de apoyo, instrucción y conductas punitivas. Este resultado es consistente con los hallazgos de otros estudios que indican que los entrenadores suelen ser percibidos de manera positiva en términos de apoyo e instrucción, pero menos positiva en términos de conductas punitivas. Además, el hecho de que los niveles de percepción se mantuvieran estables entre la línea base y el post-test sugiere que el programa de intervención no tuvo un efecto significativo en la percepción de la conducta del entrenador en este aspecto.

ál D α BrePltrec Bni v t e gnm B i pa i s apn ni ren pa NH i s apn pa NH ai a P c B a B í B í á a P e a c í B í, e enli E pa i s apn pa NH ai P PA a D Ba i s apn pa NH ai P Bat, i p s aprenli y ni B ai á P B ni v t e vi CC e B i pc ccs c B a s ai erci l ai PA a B i á i r í a B pa i s apn pa í V í X O

2

9g g GSURÓC V, Ó S S V S D N D. C S D P L Ó R M D Ó C P a n í l Re enli pa í a Bai á e, a B a r c í í r c B a í s m í e c i c e a í B B a P e c i á u a c p a l c í a E c p a R B o t p c í a B a í l a í e r D r p l c í a B c e s c , i a i á c í c p c i p a B a l í c s c E A l í n e l B a i á P , á c s a c í y a P a B í c R p a m D r p p a B a i m a i p c c s c í n e l l í f s a á c p a e s l í e n l i a P R t í c p a R B c D a á E c B a B á D a e r p c B a í a c z i r E a n i p r E p , c c s c í , l H a B a e n í J i c R s s l R e p c P á í a J a D r a i z i c R s p c i p a a P e c i e a l á c a i á P a U r á c a B P E r e a c í n y a P a í s a c í g , a a P e l c i a i á J R e , P a e c i c e a c c s c R s s c á r E e r c i P a t c

P í c t í s p a í á í E a i e n l i D a i e s n i p c c s a i á í c R s B s c á r E e r c i P a B g , a a i p m á i s F B m e n P , á c s a c í y a P l í a i p r o a p a m D r p p a B p a l c í a E B e e c i á i , e n l i J a p a B e í r D a i R c B a B R p c B a D a i r p c B a i P B p c B a B a p a l R e e n l i p a P e , a B a r c í í r



rt, í DV4 apn pa B e e a c í a B s l R e e n l i P á í a a s l R e e n l i P a t c p a R B o t p c í a B i á B y p a B , U B p a P í á í E a i e n l i

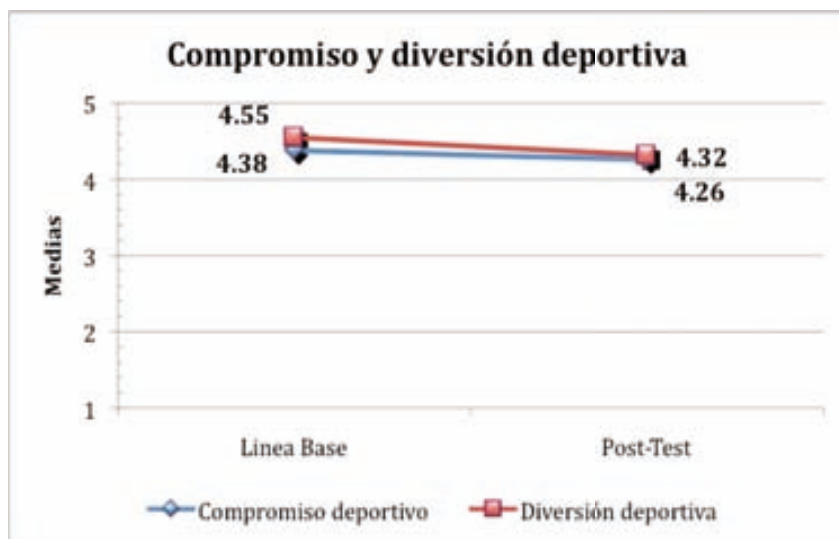
---

Como podemos apreciar en la Figura 15 los valores generales obtenidos para el factor de *Implicación a la Tarea* durante la etapa de línea base, nos arroja una media de 4.1, que de acuerdo a la escala de medición utilizada en el cuestionario implica un punto cercano a la puntuación máxima de 5. Por su lado el factor de *Implicación al Ego*, obtiene una media de 2.80 durante la medición inicial, lo cual ubica a este factor muy cercano al punto medio de medición de la escala utilizada (3).

El comparativo que se efectúa antes y después en los dos factores analizados, nos muestra que no se obtuvieron diferencias significativas ni se dan en la dirección esperada con el programa e intervención. En el caso de *Implicación a la Tarea*, se observa una pequeña disminución en su media en relación a la puntuación obtenida durante su línea base, al arrojar una media de 3.98 durante el post-test, mientras que en la *Implicación al ego*, se produjo un mínimo incremento al presentar una media de 2.85 durante el post-test.

**7.2.3 Cuestionario de compromiso deportivo (SCQ):** El cuestionario de compromiso deportivo se encuentra basado en el modelo teórico de Scanlan, Carpenter, Schmidt y colaboradores (1993), en donde se estudian las bases motivacionales que permiten a un deportista continuar su actividad deportiva a lo largo del tiempo. De los 6 factores que analiza el cuestionario, para fines de este análisis nos centraremos únicamente en los factores de *Compromiso deportivo* y *Diversión deportiva*, entendida esta última como aquellos sentimientos positivos que se tienen de la experiencia deportiva que se manifiestan con emociones como el placer, el agrado y la diversión.

2



2

2rt, í 0H47 apn BpaBc B eacíaB7cs lícs rnc pñal cíarEc y77rEaí Bñi 7ñal cíarE pñal Bc B  
o t pñal Bñi áaBypñal , UBpaP 7ñi áaíEai enli 7

2c Bñal B, í pc Bñ Dñai pñc Bñi 2ñ7i FñBñs , íarE íñi áaJñ c Bñi pñe i 7ñecs c Bñal Bñ  
ai P 2rt, í 0H; 3, a3, í i áaP 2ñal pñal Bñ a 2ñ Bñal Bñ *nh gfnh CñgnftCñ* Re i ó 2  
, i 3 apñ pñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ  
2ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ  
pñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ  
pñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ  
l íaBñ á i 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ  
e, aípñcñi P 2ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ  
i áaBñecs c 2ñal Bñ , UBpaP 7ñi áaíEai enli 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ  
eci Bpaí i pñc 7, a7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ 7ñal Bñ

- 2
- 2
- 2
- 2
- 2
- 2

2

9g g22GSURÓC2V,Ó2 S22 2 ,PI 2I 22SVD, ,I 2í22 2aBe P 2pa22 Drfp p22aíerDp 2pa22  
2 Eai á írc2pa22 cáE enli 22 áA Bae 2g, a2r, a2, áró p 2ai 2a22 íaBai áa22í D 22 c22  
l aís rní2aE P í2P 2rcís 2ai 2g, a2r2B2, t pcíaB2 aíerDai 2y2E Rí i 2B 22m Drfp paB2  
pal cíáE 2y2E B2 c2B2B2E s Dr2B2 ai aí pc2B, í i áa22P aírpc2pa22 íaíEai enli 22

2



2

2rt, í 2Y22 apn 2pa22 E ín Dr22 Drfp p22aíerDp 2pa22B2 t pcíaB2i áa22y2aB, UB2aP 2  
ní áaíEai enli 22

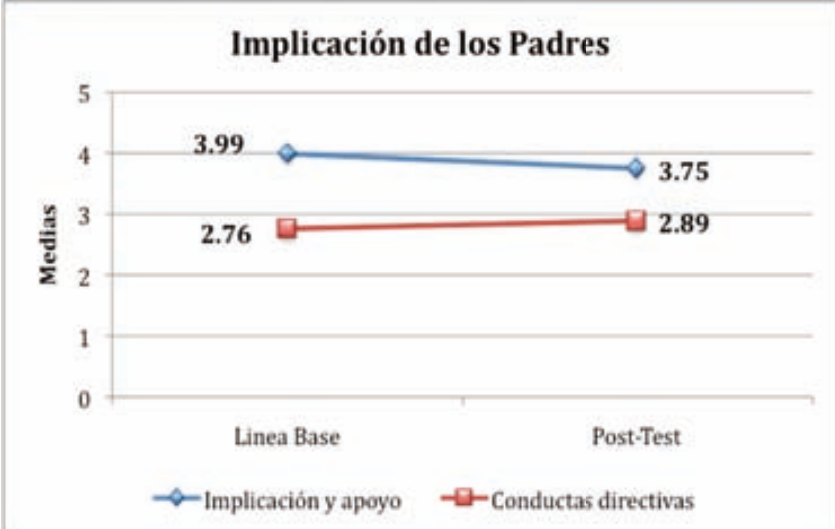
2

2c22aB 2á pc22 c22s, aBá i 2e s Dr2B2 c22ti me árEc22á 22P 2i áaíEai enli 22  
2, í i áa22P aírpc2pa22A a 2D Ba22B2 t pcíaB2E P íci 2B 2m Drfp p22ci 2i 23 apn 2  
pa22N2VÍ 2222maíai en 2pa22 B2aBe P 2pa22B2E, aBárci írc22i áa22paBeírác22P 2aBe P 2pa22  
22 22E 2pa22D2 22Y22 cí22c22 i ác22P 23 apn 2pa22N2VÍ 2a22B2z 2 2Y22, i ác22B2 íírd 2pa22, i ác22  
s apr22pa22 2aBe P 22N;J2 cí22c22g, a2P 2m Drfp p22al cíáE 2pa22B2 t pcíaB2E2ci Bpaí 2  
l c22aE 22Bi 22aí22ti me árE s ai áa22aE p 222aB, UB2pa22 aírpc2pa22i áaíEai enli 22 2  
s apn 2a22pa22N2VRJ2 íFeáre s ai áa22aE s c22E Rí22g, a2ai 2P 2aE P, enli 2i ren 22c22g, a2  
s i maBá 2g, a2a22i Bá, s ai ác22pa22E P, enli 2 c22paáeá 2e s Dr2B2s l cíá i áa22ai 2P 2  
l aíeal enli 2pa22m Drfp p22a22B2 t pcíaB2 22P ítc22pa22 aírpc2pa22i áaíEai enli 222aí22  
2rt, í 2Y22; 22

2

9g gígGSURÓC V,ÓI S L NP,DD. C I S TÓU?I VSUSCSP? SNÓVS I? ? ? ? n? ? i c pa R B?  
ec Paé Ec B?g, a r c í s l? í á a? pa? í cea B? pa? Ba B c í s m a í c? B rec P l t rec? pa? í a B a í á?  
á D c? , a í c i B? p í a B? a í s r h? B a a B, p r c a s l a 1? a? , a B a r c i í r c? a B í c P p c?  
l c í? a a? y? e a i J? a? e, P? í? m a B? pa? P? í a B a í á? h i E a B a r t e n l i? B a? B c s a a n l? ? i?  
i F B B? e a c í n? P? p c B? e a c í a B? í? p a i a m e í? g, a R B? a s B?g, a B a p A i B c i p, e á B?  
e c i B p a í p B? e c s c? c B a r E B? e c s c? R? B c i? a? l c y c? P? e c s l í a i B l i J? a? h i á a í U B? P?  
r s l r e e n l i? , a B , a B a í i B a i? P? e a E p p a l c í a r E? p a B, B a m c B? y? i? B a t, i p c? e a c í?  
g, a? t í, l í? B c i p, e á B? a í p a i e n? a t a r E? e c s c? B c i? P? a u r t a i e n J? P? a? p a? l c y c?  
c? P? p r í a e n l i? y? a r e c i á c? g, a B? p í a B? , a p a i? a t í? a a í e a í B? D í a B? p a l c í a B a B?  
e c s c? a B, l a p c? p a P? i F B B? e a c í n? B a? a t í, l í c i? P? B? p s a i B c i a B a i? n i? v? t? e?  
C? t? C? e? m? g C? C í? m? g n m?

?  
?



rt, í? Ó? ap n B? a B? e a c í a B? a í e a l e n l i? p a? P? l r e e n l i? y? l c y c? p a B? p í a B? p a?  
B c i p, e á B? p r í a e a r E? B i á B? p a B, U B? a P? í á a í E a i e n l i?

?  
?  
?  
?  
?  
?

---

Las conductas de *Implicación y Apoyo* como se muestra en la Figura 20 alcanzaron una media de 3.99 durante la etapa de línea base, lo cual la sitúa conforme a la escala de medición por encima del punto medio de la escala. Se puede considerar por tanto, que los jugadores de los equipos participantes se sienten en términos generales apoyados por sus padres y perciben que participan moderadamente en su vida deportiva. En cuanto al factor de *Conductas directivas*, la media que presenta durante la etapa previa a la intervención fue de 2.76, lo que la sitúa por debajo del término medio de la escala (3), lo que se puede interpretar que los padres son percibidos por sus hijos como poco controladores o invasivos en su proceso deportivo.

Los cambios durante la fase de post-test, fueron mínimos en los dos factores y no significativos. Por un lado la dimensión de *Implicación y Apoyo* disminuye su media, al obtener un 3.75 durante el post-test, mientras que las *Conductas directivas*, aumentan ligeramente su media al obtener 2.89 en la segunda medición. Las tendencias de esta manera se mantienen, es decir, se siguen percibiendo a los padres como fuentes que otorgan más apoyo y comprensión que como agentes que presionan y recriminan la conducta deportiva de sus hijos, sin embargo no se aprecian efectos de la intervención.

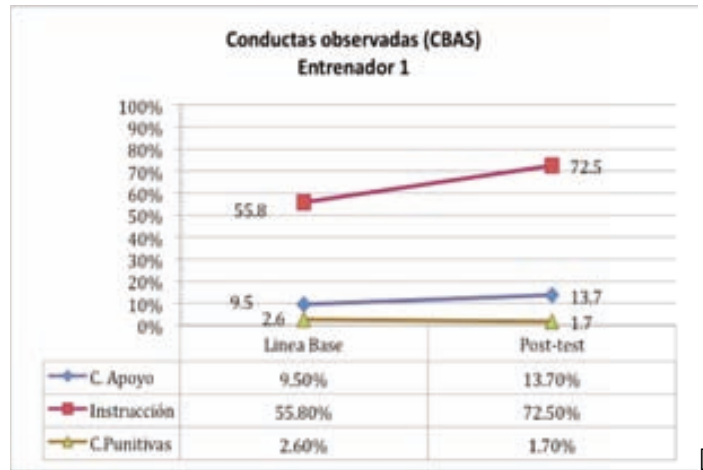
#### **7.2.6. Resultados de la observación de los entrenadores y de la percepción por parte de sus jugadores.**

Un aspecto importante del presente trabajo de investigación era conocer si los posibles cambios conductuales observados en los entrenadores durante el proceso de asesoramiento eran percibidos por sus jugadores. Por ello en el siguiente apartado se hará la descripción de resultados de cada uno de los entrenadores, efectuando un comparativo entre los resultados generados del proceso observacional y los datos obtenidos de las puntuaciones otorgadas por los jugadores a través del cuestionario

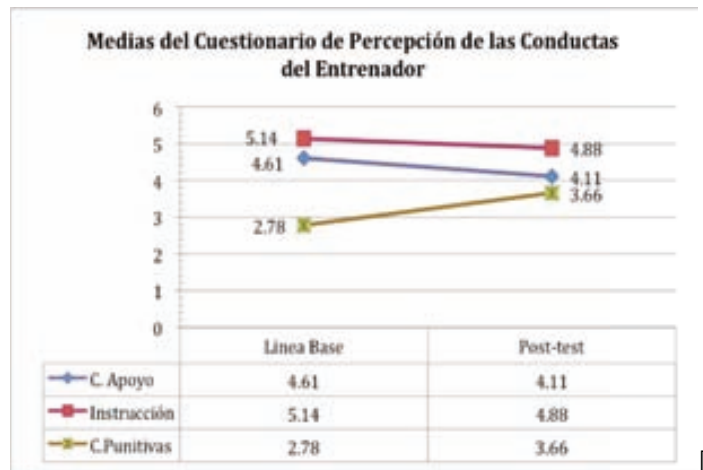


paí afeal enli paPaí áai p cíJá i á c i á Bcs c paB , UB paPí a í m pc pa í á í Eai enli l Bec Plt re

?



?



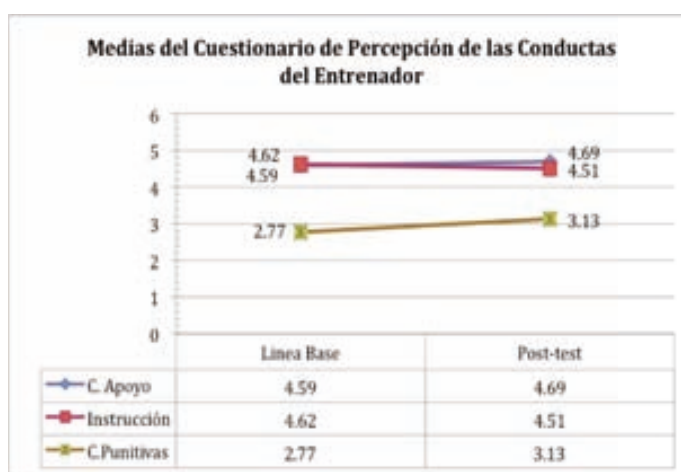
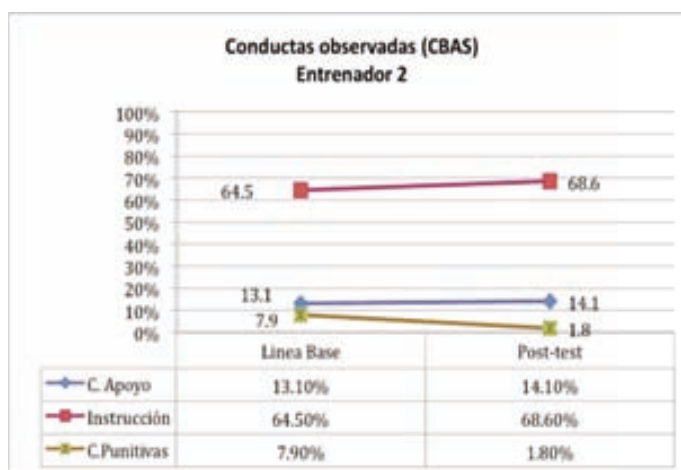
rt, í 0947, i á, erci aB Dái m B í c í a P í á í ai p cí D p, í i á a P í c e a B c D B a í E erci H y pa a E P, enli paP í afeal enli paB, B t p cí a B

47cs c r, a pa Be í n c í ai a a P l í a p c D B a í E erci H a P í á í ai p cí O J l í a Bai á D p, í i á a P í a l pa P a D B a J i í í ae, ai en a a E p pa B c i p, e á B pa e t f v C í J g, a í i B a t, m B a i a U í s n c B a í c í e a i á a B í c í P B í n i v t e t e g n m e, y a s r B i í a í B c pa í p y í n i R ó i p c í c í i D o a s r B i í pa í n i v t e t e v i C c s e B B a í s r B í a í pai en B a í l í a en a í R e B e, a B a r c i í m B pa í afeal enli J p c i pa R B q t p cí a B í, i á z i e c i í i B a p n pa V O N P B a c i p, e á B pa e t f v C í p, í i á a P í a í a q á B a í g, a e c i r c í s a P a B e P pa a E P, enli J e, y í a, enli B s F u r s a í H J

---

representa una puntuación alta, seguida por las *Conductas de Apoyo* con una media de 4.61 que igualmente se sitúa dentro de las puntuaciones elevadas del cuestionario, no así el tercer factor evaluado de *Conductas Punitivas* que obtuvo una media de 2.78, que se ubica en la parte baja de la escala de medición.

Durante el post-test, se obtuvo un incremento en la dimensión de *Conductas de Apoyo* e *Instrucción* y una disminución en las *Conductas Punitivas*, en la parte observacional de la evaluación, lo que corresponde con los cambios esperados durante el trabajo de intervención. Estos cambios no son percibidos por los jugadores quienes reportan una disminución en la dimensión de *Instrucción* (4.88) y en las *Conductas de Apoyo* (4.11) y un aumento en las *Conductas Punitivas* (3.66), durante la segunda aplicación del cuestionario, contrario a lo encontrado en el instrumento de observación y a lo hipotetizado al inicio del estudio, aunque es importante señalar que a pesar del decremento en la media se siguen manteniendo altas las puntuaciones en los factores de *Instrucción* y *Conductas de Apoyo*. (Ver Figura 19).



El resultado de la prueba de hipótesis de la diferencia de medias para las conductas observadas (CBAS) del entrenador 2, muestra que no existen diferencias significativas entre las conductas observadas en la línea base y en el post-test.

?

?

Los resultados de la prueba de hipótesis de la diferencia de medias para las conductas observadas (CBAS) del entrenador 2, muestran que no existen diferencias significativas entre las conductas observadas en la línea base y en el post-test. Esto se debe a que las conductas observadas (CBAS) del entrenador 2, no se vieron afectadas por el programa de intervención. En consecuencia, se puede concluir que el programa de intervención no tuvo un efecto significativo en las conductas observadas del entrenador 2.

?

?

---

En la parte de percepción de los jugadores, los resultados muestran que el Entrenador 2 al igual que el Entrenador 1 obtiene medias que corresponden al orden en que son observadas su emisión de conductas. Es así que la media más elevada la obtiene el factor de *Instrucción* con un 4.62, en segundo lugar con un margen menor que en la parte observacional las *Conductas de Apoyo* con una media de 4.59 y las *Conductas Punitivas* en último lugar con una media de 2.77 que la sitúan como una respuesta percibida como poco frecuente por parte de los jugadores. Después del periodo de intervención, los datos observacionales nos indican que el Entrenador 2 aumenta su porcentaje de respuestas en el factor de *Instrucción* y *Conductas de Apoyo* y disminuye en aproximadamente 6 puntos porcentuales en la categoría de *Conductas Punitivas*. Estos cambios son percibidos por los jugadores solamente en el factor de *Conductas de Apoyo* al pasar de una media de 4.59 a 4.69 durante el post-test. En los factores de *Conductas Punitivas* e *Instrucción* el cambio es en la dirección contraria a lo visto en la parte observacional, al aumentar la media de las *Conductas Punitivas* a 3.13 y al disminuir la media de *Instrucción* a 4.51, por lo que la única mejora percibida fue en relación al aumento de las conductas de ánimo y reforzamiento (Ver Figura 20).



---

Durante el mismo periodo de línea base la percepción de los jugadores del Entrenador 3 corresponde a lo observado, al puntuar sus conductas de *Instrucción* con una media de 5.11, seguida de las *Conductas de Apoyo* con una media de 4.74 y de las *Conductas Punitivas* con una media de 2.88 de una escala de puntuación que iba de 0 a 6.

Una vez realizada la intervención los cambios observados van en el siguiente sentido: se produce una disminución en los 3 factores observados, es decir, en la categoría de *Instrucción*, *Conductas de Apoyo* y *Conductas Punitivas* respetando el orden mencionado. Estos resultados van conforme a lo esperado únicamente en el caso de la disminución de las *Conductas Punitivas* y no así en el resto de los factores. Estos resultados coinciden con la parte de percepción de los jugadores en los factores de *Instrucción* que presenta una media de 4.75 durante el post-test y de *Conductas Punitivas* que baja igualmente su media a 2, no así las *Conductas de Apoyo* que incrementan su media a 4.95 contrario a lo obtenido en la etapa de observación (Ver Figura 21).



---

muy frecuente el entrenador si tomamos en cuenta que el puntaje máximo de la escala es el 6.

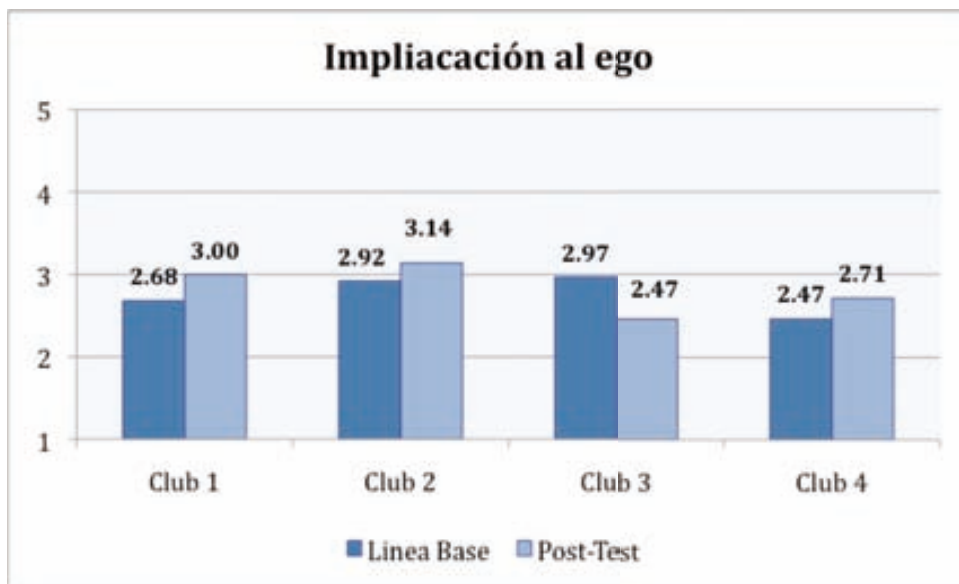
Los datos obtenidos durante la etapa de post-test indican una disminución en término de porcentajes en los factores *Conductas de Apoyo* y *Conductas Punitivas* mientras que se presenta un incremento en la categoría de *Instrucción*, esto se traduce conforme a lo esperado en la intervención como positivo en el caso del aumento de la dimensión de *Instrucción* y la disminución de las *Conducta Punitivas* y no así la reducción del porcentaje en *Conductas de Apoyo*. Se producen de igual manera cambios en la percepción de los jugadores durante el post-test. Dichos cambios reflejan el incremento observado en la categoría de *Instrucción* al aumentar a 4.58 su media y al disminuir la media del factor *Conductas Punitivas* a 2.25. Las *Conductas de Apoyo* también presentan un incremento en su media durante el post-test al obtener un 4.25, hecho que no coincide con los datos resultantes de la evaluación observacional (Ver Figura 22).

#### **7.2.7. Análisis de resultados de las principales variables del estudio por Equipo.**

Además de hacer una revisión general de los resultados arrojados por los cuestionarios, es importante para los fines de esta investigación analizar el comportamiento que tuvieron las variables en cada uno de los equipos participantes en el estudio de manera independiente. Para ello la variable club fue sometida a un análisis multivariante donde al igual que en la sección anterior se analizaron los dos momentos de aplicación de los cuestionarios. A continuación, se presenta en término de medias los resultados obtenidos por los 4 equipos participantes en las principales variables estudiadas.







rt, í í N apn BpaP eací s l Re enli Pát c í c í P, D í á B y P a B , U B p a P í á í E ai enli

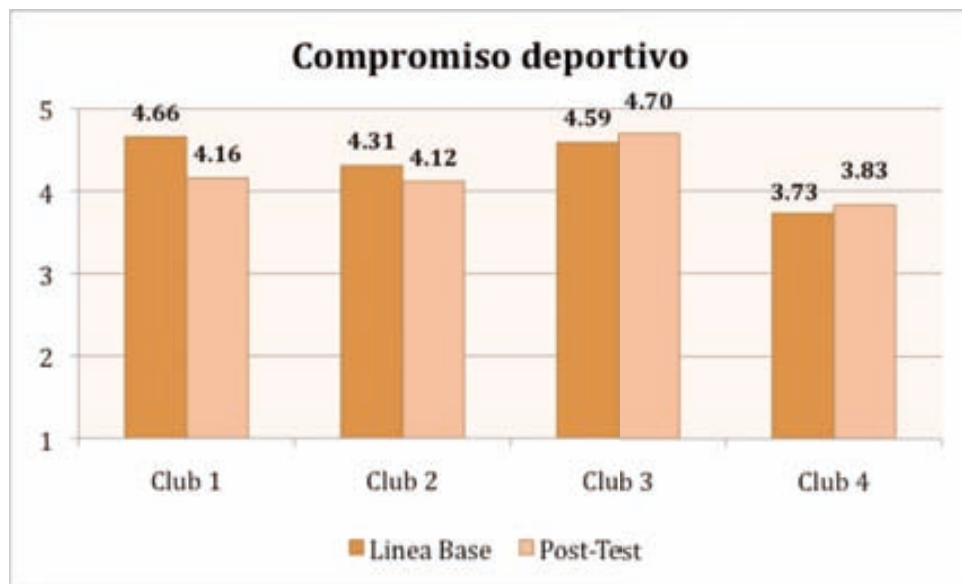
í e, i á P Bat, i p c r eací p a P e, a B a r i í r c p a P a í e a l enli p a P P s P  
c á E e r c i P h g C C í P d n J P B a B, P c B t D á i p c B c í e P, D c B i p r e i g, a P  
p, í i á P a í r p c P a P a P D B a P B N e P, D a B í a B a í D i P i s l Re enli P P a t c  
D B á i á B s r P í P B a P P, D R e c i P i s a p n P a í P Y g, m i t D a i a P i P, i á enli P  
s F B a P e p P a i P a B a e a c í P a t, p c P a P i P, i á enli P í F e a r e s a i á P U á r e P c í P  
l í a P a P P, D í e c i P i s a p n P a í P í s m i á B a P P, D D y a P P, D N í c o i s a p n B  
R t a í s a i á s a i c í a B e c i P i P H O Y P i P S Y P a B a e a r e s a i á P a í P r t, í í N; P D a  
s a i e r c i í g, a P h g C C í P d n P c í P a í c t D a i a P i P E R í enli g, a P a P, a p a P  
e c i P p a í í D o P a i P U s n i c B a P a B e P P a P e P, enli P

P, í i á P a í c B a P a B a B a í D P i P r s n i, enli P e c s c í a B, P c P a P í á í E ai enli P  
a i P a P E í n D P a í m e m g, a P a r t í P a i P e B c P a P P, D R e P P B í P P i s a p n P a í P Y J  
e s D r e g, a í c B a e c i P p a í P t i m e á E c a i P U s n i c B a P a B a r e c B P P P, D D P a P P, D í P  
y P a P P, D N B a P a D á E c P i P, s a i á P a s a p n B P, í i á P P a t, i p P l Re enli P e c s c P a  
l í a e n P a i P P r t, í í N P

P  
P  
P

La Tabla 2 muestra los casos de participación, a través de la encuesta por correo electrónico, de los participantes en el estudio. Se puede observar que el 41% de los participantes en el estudio son de sexo masculino y el 59% de sexo femenino. La mayoría de los participantes son de la zona de la capital y el resto de las zonas. El 41% de los participantes son de la zona de la capital, el 31% de la zona de la provincia de Valencia, el 12% de la zona de la provincia de Alicante, el 7% de la zona de la provincia de Murcia y el 3% de la zona de la provincia de Castellón. El resto de los participantes son de otras zonas. El 41% de los participantes son de la zona de la capital, el 31% de la zona de la provincia de Valencia, el 12% de la zona de la provincia de Alicante, el 7% de la zona de la provincia de Murcia y el 3% de la zona de la provincia de Castellón. El resto de los participantes son de otras zonas.

2



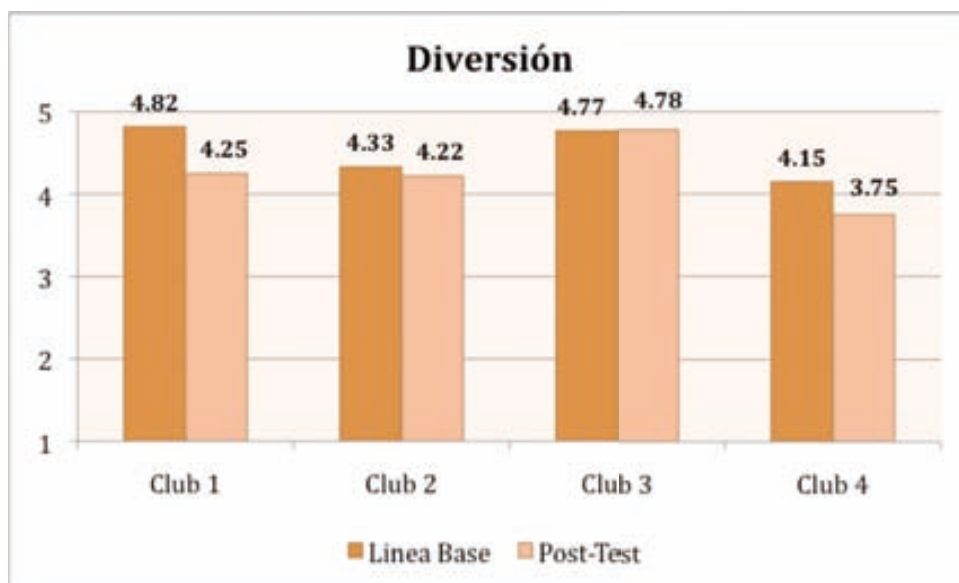
2

Por lo tanto, el 41% de los participantes en el estudio son de sexo masculino y el 59% de sexo femenino. La mayoría de los participantes son de la zona de la capital y el resto de las zonas. El 41% de los participantes son de la zona de la capital, el 31% de la zona de la provincia de Valencia, el 12% de la zona de la provincia de Alicante, el 7% de la zona de la provincia de Murcia y el 3% de la zona de la provincia de Castellón. El resto de los participantes son de otras zonas.

- 2
- 2
- 2
- 2

---

***Compromiso deportivo:*** Para conocer los efectos de la intervención en el compromiso deportivo de los jugadores de los 4 clubes participantes, describiremos las medias obtenidas antes y después del programa de trabajo psicológico en los factores de *Compromiso deportivo* y *Diversión deportiva*. En la Figura 25 se muestran las medias arrojadas por cada uno de los clubes durante el periodo de línea base y post-test en el factor *Compromiso deportivo*. En ella se observan medias iniciales elevadas que van desde un 4.66 del Club 1 hasta un 3.73 en el Club 4; el Club 2 presenta una media de 4.31 y el Club 3 una media de 4.59, estos datos colocan a los equipos participantes (a excepción del Club 4), a unas cuantas décimas de la mayor puntuación de la escala de medición (5), por lo que podríamos afirmar que los jugadores de los diferentes equipos se percibían altamente comprometidos con su actividad deportiva al inicio del torneo. Este nivel de compromiso se ve ligeramente incrementado en el caso del Club 3 al presentar una media de 4.70 y del Club 4 con una media de 3.83 durante el post-test. El efecto contrario se obtienen tanto en el Club 1 como en el Club 2, ya que ambos equipos muestran como se aprecia en la Figura 25 una disminución de su nivel de compromiso deportivo al término de la temporada. Sin embargo, a pesar de este decremento en las medias, en el caso de los 4 Clubes se sigue manteniendo una puntuación alta en términos de escala de medición durante el post-test. Al igual que la variable de clima motivacional, los cambios obtenidos no se consideran estadísticamente significativos.



rt, í í H47 apn BpaF eací rEaí Bli pal cíáE í cíEP, D2i áBypaB , UBpaP í áaí Eai enli 2

2i 2e, i ác2 F2r eací 22Cs2feCii 222gnftCs22Ba2cDBaíE 2g, a2P B2s apn B2t Dáai rp B2p, í i áa2P 2 íns aí 2s aprenli 2Bci 2 zi 2s FB2aPaE p B2g, a2ai 2aF2r eací 22nh gfnh C222gnftCsn2ai 2C B2N2P, DaB2i ró pcB2P 2ai eci á í2g, a2P 2s apn 2pa2s ai cí2, i á enli 2P 2Dáai a2P2P, D2N2ci 2i 2NOV2s mai á B2g, a2P2P, D2í 2íaBai á 2i 2s apn 2pa2N2R2J2a2P, D2R2i 2NY2y2m 2s ai áa2P2P, D2D2ci 2i 2NOÍ 2i ren 22cs c2Ba2í2aBai á 2ai P 2rt, í 2Í Ó222naecíp s c2B2g, a2P 2, i á enli 2s Furs 2 22Re i ó 2aí 2pa2i 2V2cDBaíE s c2B2g, a2R2B2N2P, DaB2s i maBá i 2g, a2B, B2a t pcíaB2í aíerDai 2B, 2eáErp p2pal cíáE 22cs c22i 2eci áuac2pci pa2Ba2p2raí2ai 2Ba2P 2 B i 2Dnai 2y2g, a2P 2íamaíai 2cí2ai ers 2pa2t2á B2l c2B2D2aB2eáErp paB222cs c2mas c2B2íaErB pc2ai 2i, aBá 2i íá22aí2re 22ai 2g, a2R2B2eci áuac2pci pa2íns i 22Fs B2s cáE erci 2aB2s l 2re pc2B2m en 2P 2s accí 2aí2Bci 22y2a2P2U2r2c 2aB2, ácíaraíai en pc2Ba2i e, ai á 2g, a2C B2a pal cíáBá B2ctí i 2pr2Bí, á í2s FB2pa2B 2eáErp p2pal cíáE 222c2B2p ác22ai eci á pc2B2P2mi ró í2P 22as l cí p 2E i 2ai 2P 2príaenli 2P i áa p 2ai 2aPaBá, pr222íaB2pa2C B2N2P, DaB22mai ai 2i 2paéias ai ác2ai 2B, 2l, i á enli 2p, í i áa2P2c B2a2B2g, a2B2i 2 cec 2s FB2í cácírc2ai 2a2P2P, D2N2P 2 B í2pa2, i 2s apn 2pa2NOV22i 2s apn 2pa2RV22cs c2Ba2l íaen 2ai P 2rt, í í H22

2



---

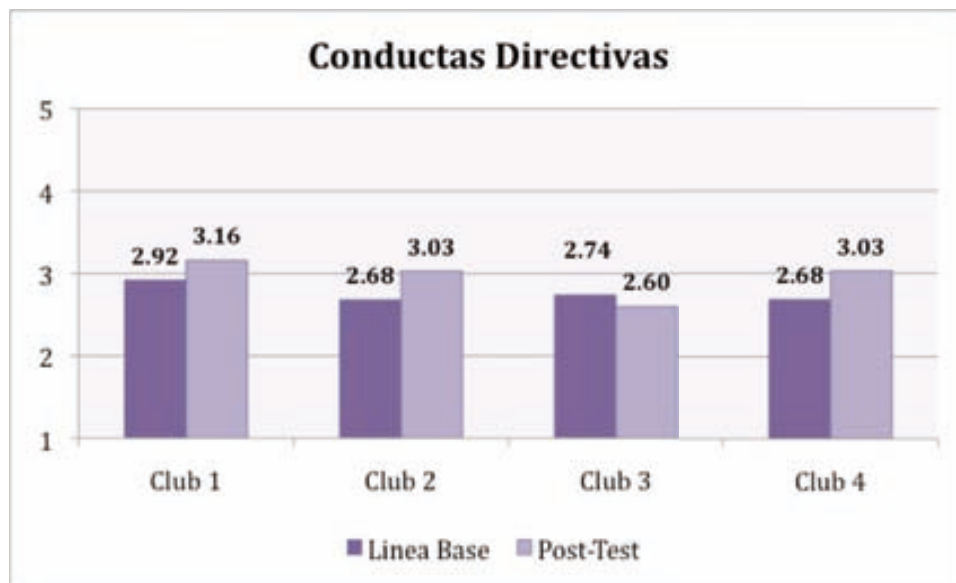
**Habilidad Percibida:** Una de las variables donde se puso un énfasis especial al momento de intervenir con jugadores fue la variable de habilidad percibida, que nos permitía conocer la manera en que los jugadores valoraban sus habilidades y capacidades deportivas y si dicha valoración sufrió alguna modificación como efecto de la intervención. Las medias obtenidas al inicio de programa de intervención y al final del mismo nos indican que los cambios no son significativos.

Para iniciar describiremos las medias presentadas por los futbolistas en la etapa inicial del campeonato. Como se muestra en la Figura 27 la *Habilidad Percibida* durante la línea base se sitúa en los 4 equipos por encima del término medio de la escala de medición cuya puntuación máxima era 7. Así, tenemos una media de mínima de 4.40 en los Clubes 2 y 3 y una media máxima de 4.82 en el Club 1. Los resultados que se observan durante el post-test es de un incremento no significativo en 3 de los Clubes al pasar en el caso del Club 2 de 4.40 a 4,70, de 4.40 a 4.47 en el Club 3 y de 4.52 a 4.70, en el Club 4. (Ver Figura 27). Así la *Habilidad Percibida* de los jugadores de los diferentes equipos, una vez finalizada la intervención se puede considerar positiva en términos de la escala de valoración utilizada.





s i a í c Ba , apai eci Bpaí í c Ba s Drc Bcs c Bti me áEc Bábá pÁre s ai áa y Ba i áai ai P B , i á erci aB cí ai ers pa , i á c apr pa P Be P cí c , a B q t pcía Bt , ai s i áai mai pc i a íeal enli pa B, B pí aBecs c pa g, mi a B Ba rs l Re i ai B, eá Ep p ai a P z á Dc H pa B i rs i at, P í s ai áa y aer Dai l cyc pa a R B



rt, í 947 apn Bpa eací mci p, eá BpnaeáE B cí c P, D i áa B pa B , UB pa P ni áai Eai enli B

cí B, í ía a P eací ni v t e c c c e B z B B apn Bni ren pa B cí pa D c pa R ai e p i c pa R B P, Da B p ci pa Ba ni áai Eri c Bci p, eá Bcs c í aer D í íal í c ena B t í rá í p, í ía ai áai s mai á B c í í a p c B ai r p í Ba c p r í t n í q t pc í c Ba l a í er Dai ecs c R c s , y í ae, ai áa cí í ía pa R B pí a B ni i F B B cí c P, D c B ni pre ecs c c Eas c Bai P t, í 9 g, a P s apn s F B á ai áa eací P D áai a P P, D O eci , i í í pa í a c a B í s mai á B ai a P P, D p ci pa Ba í a í er Dai s ai c B eci p, eá B pa B B í eá í Áre B a Bai a P P, D í eci i s apn pa í H O S P t, P, a R c e, í m p ai a P eací pa m g c c í m g n m c B s Drc B a E P, pc Bai P Bat, i p l Re enli pa P e, a Brc í m c í co i e s Drc B Bti me áEc B ni n ai P p r í a en li a B í p ai R pa R B N e P, Da B í a en l í a B ni a B a B c B a m l c á a r o D i c B D a p r B ni , enli pa eci p, eá B p r í a e á E B á B P ni áai Eai enli eci í pí a B ma em g, a

---

únicamente ocurrió en el Club 3 al pasar de un 2.74 a un 2.60. Los incrementos no obstante no superan de manera relevante el punto medio de la escala como se muestra en la Figura 29, por lo que la percepción de conductas directivas finalizada la intervención continúa siendo baja.

---

## 8. DISCUSIÓN

### 8.1 Evaluación de los efectos de la intervención psicológica en los estilos de comunicación de los entrenadores.

Uno de los ejes centrales del proceso de intervención psicológica del presente programa de intervención era el trabajo realizado con los entrenadores del estudio. Dicho trabajo consistió en la aplicación de un programa de corte cognitivo-conductual que tuviera impacto en dos aspectos medulares: 1) *las conductas emitidas por el entrenador*, 2) *la promoción de climas motivacionales orientados hacia la tarea*. La intervención conductual se fundamentó en los trabajos iniciados por Smith, Smoll y Curtis (1978), con entrenadores de las ligas pequeñas de béisbol, donde a partir de la observación de las conductas del entrenador tanto en entrenamientos como en competición se establecía su perfil conductual y su estilo de comunicación. Basados en estos primeros estudios, dichos autores se dieron cuenta de que el nivel de coincidencia entre las conductas emitidas por los entrenadores y la percepción de las mismas era muy escaso, por lo que diseñaron programas de intervención encaminados a aumentar la conciencia de los entrenadores de sus conductas emitidas y fomentar estilos de comunicación que fueran en la línea del enfoque positivo.

Por otra parte, la estrategia utilizada para el fomento de climas motivacionales orientados a la tarea parte de los trabajos llevados a cabo por Ames (1992) y Epstein, (1988) en ámbitos académicos y posteriormente llevados al contexto deportivo, donde se promueve la intervención en 5 áreas principales: Tarea, Autoridad, Recompensa, Grupo, Evaluación y Tiempo, conocidas como áreas TARGET, conforme a la teoría de las metas de logro.

A través del trabajo de observación y de asesoramiento a entrenadores, en el presente estudio nos establecimos hipótesis de cambio en el estilo de comunicación del entrenador en la dirección sugerida por el enfoque positivo. Así la intervención estuvo encaminada a generar un incremento en las conductas de Apoyo e Instrucción (a través de más Reforzamiento, Animo General, Animo ante el Error e Instrucción Técnica al Error) y un decremento en las conductas de carácter punitivo (a través de

---

la disminución de la Punición y la Instrucción Técnica Punitiva). En términos generales los resultados obtenidos tras el proceso de intervención sustentan las hipótesis planteadas al inicio del estudio.

Los resultados nos muestran que es la categoría Instrucción Técnica General la que presenta una mayor emisión de conducta por parte de los entrenadores, con un 58,7% muy por encima del resto de las categorías observadas, datos que coinciden con estudios anteriores (Boixadós, 1997; Ruíz y cols., 1990; Wandzilak y Ansorge, 1988). No obstante a diferencia de los datos reportados por dichos estudios, la categoría de Organización General se ubica en segundo lugar de conductas emitidas y las categorías de Animo General y Animo ante el Error presentan un bajo porcentaje de emisión de respuesta con un 0.7% y un 1.7% respectivamente.

Por su parte la categoría Reforzamiento se ubica en la tercera posición con una emisión de respuesta de un 12.7%. Es importante señalar en la línea de los estilos positivos de comunicación, que los entrenadores muestran porcentajes poco elevados en las categorías de Punición e Instrucción Técnica Punitiva (1.8% y 2% respectivamente). En este sentido se puede decir que el perfil general de los entrenadores es un perfil más orientado a las conductas espontáneas al ser tanto la Instrucción como la Organización General la que mayor porcentaje presentan, viéndose pocas conductas dirigidas a la emisión de conductas específicas, como lo son las conductas de Animo ante el Error, Instrucción Técnica ante el Error, que entran dentro de las llamadas conductas reactivas. En este sentido, se puede pensar de acuerdo con autores como Amorose y Weiss (1998), Amorose y Smith (2003) que la retroalimentación del entrenador puede tener un impacto más positivo en la medida en que es contingente a la conducta realizada, pudiéndose favorecer el deportista de una instrucción específica una vez que se ha cometido un error o un ánimo inmediato a una acción desafortunada. También es importante hacer notar que en términos del perfil conductual deseado, esta primera valoración de los entrenadores del estudio muestra un estilo poco punitivo de comunicación.

---

En cuanto a las conductas observadas en cada uno de los entrenadores durante la línea base, encontramos un elevado porcentaje de emisión de Instrucción Técnica General en los 4 entrenadores, siendo el de mayor porcentaje el Entrenador 3 con un 72%. El perfil general de los 4 entrenadores es bastante similar, encontrándose pocas conductas de Animo General y Animo ante el Error al igual que porcentajes bajos en conductas de Punición e Instrucción Técnica Punitiva. Son los Entrenadores 2 y 4 quienes en este apartado presentan en la medición inicial una mayor tendencia, aunque ligera a emplear aspectos punitivos en la comunicación que establecen con sus deportistas. Así el entrenador 2 obtuvo un porcentaje de 3.7% de Punición y de 4.3 % de Instrucción Técnica Punitiva, cuando el Entrenador 1 y 3 no superan el 2% en ninguna de las dos categorías. Estos resultados son similares a los encontrados por Boixadós (1997) en donde por lo menos 3 de los 4 entrenadores que conformaron el estudio presentaban de inicio un perfil conductual poco tendiente a la punición y el castigo. Un aspecto que difiere en nuestro estudio en relación al trabajo antes mencionado es la poca emisión que se aprecia en los 4 entrenadores de nuestra muestra de conductas de Animo General y Animo ante el Error, siendo el Entrenador 3 quien presenta un porcentaje ligeramente superior al resto de entrenadores pero no de manera significativa.

Estos resultados son importantes al momento de evaluar el impacto de la intervención debido a que como lo señalan Allen y Howe (1998) se ha encontrado una relación importante entre los entrenadores que utilizan conductas de ánimo, elogia a sus jugadores y además otorgan instrucciones de carácter correctivo, con los niveles de satisfacción individual y grupal de los deportistas.

Los datos observacionales obtenidos durante el post test, muestran ligeros cambios en algunas de las categorías centrales del proceso de intervención. Tanto la categoría de Punición como la categoría de Instrucción Técnica Punitiva se modifican después del asesoramiento a entrenadores al pasar de un 1.8% a un 0.8% en el caso de la categoría Punición y de un 2.1% a un 0.7% en el caso de la categoría de Instrucción Técnica Punitiva. También se observa un leve incremento en la categoría de Animo General (de 0.9% a 2.5%) y de Instrucción Técnica ante el Error al aumentar en un 2% la emisión de este tipo de conductas finalizada la intervención. No obstante

---

dicho aumento no se produjo en las categorías de Animo ante el Error, Reforzamiento e Instrucción Técnica donde los resultados muestran porcentajes menores durante el post-test. En el caso específico del Reforzamiento, la disminución fue escasa al pasar de un 12.7% a un 12.2%; mientras que en la categoría de Instrucción Técnica General fue de un 3.5%. A pesar de que no se obtuvo el incremento esperado en términos de conductas emitidas, cabe señalar que los porcentajes iniciales de ambas categorías se consideran buenos y que la no disminución de dichos porcentajes de manera significativa puede considerarse positivo para los objetivos del presente trabajo. Es importante tomar en cuenta al momento de analizar estos resultados las situaciones que enfrenta un equipo juvenil al inicio y al final de la temporada. Durante los inicios de temporada los equipos presentan por lo regular la incorporación de nuevos elementos así como la reanudación de la actividad deportiva después de un paro de actividades debido a que la liga en la cual participaban los equipos del presente trabajo sigue el calendario escolar. Esto puede generar la necesidad por parte del entrenador de otorgar un gran número de instrucciones técnicas a fin de que el equipo se ponga a punto técnica y tácticamente para comenzar la etapa competitiva, hecho que probablemente no sea tan necesario una vez avanzado el torneo donde el trabajo pueda estar más centrado al mantenimiento del equipo que al desarrollo de habilidades específicas. Bajo ésta misma lógica la conducta de reforzar las acciones de los jugadores puede seguir una dinámica similar, una frecuencia relativamente elevada cuando se trabaja en el desarrollo de habilidades específicas del juego y un número no tan elevando de las misma una vez que las habilidades están trabajadas y enseñadas en etapas posteriores de la temporada competitiva.

Por otra parte se esperaban cambios tras el proceso de intervención en los tres factores centrales de instrumento observacional del CBAS (Conductas de Apoyo, Instrucción y Conductas Punitivas). Según se había hipotetizado la expectativa era que tras los lineamientos conductuales otorgados a los entrenadores se diera un aumento en las Conductas de Apoyo e Instrucción y un decremento en las Conductas de carácter Punitivo. Dos de estos postulados se pudieron dar al verse un ligero aumento en las conductas de Apoyo durante el post-test al registrarse un 16.5% al final de la temporada contra un 15.3% al inicio de la misma. Por otro lado las conductas

---

Punitivas mostraron durante el post-test una disminución de más del 2% en relación al primer registro. Esta misma tendencia positiva no pudo comprobarse con el factor conductas de Instrucción, donde se aprecia una disminución del 62.2% al 59.9%, cuando se esperaba un incremento tras el trabajo de asesoramiento psicológico. En este sentido como se comentaba en apartados anteriores no puede considerarse este pequeño decremento como un resultado necesariamente contrario al estilo positivo de comunicación que se trabajó con los entrenadores. Lo que se logra reflejar en los datos arrojados durante el post-test es la inquietud manifestada por parte de la mayoría de los entrenadores del estudio durante el proceso de asesoramiento de mostrarse con sus jugadores como figuras que apoyaban más, daban más Instrucción Técnica ante el Error y otorgaban menos conductas de carácter punitivo. Es importante señalar que los resultados conductuales analizados en este apartado se dan con equipos que durante su torneo tuvieron resultados adversos, no logrando ninguno de ellos el pase a las etapas finales del sistema de competencia.

A nivel individual estos factores conductuales nos permiten ver el impacto del programa de asesoramiento cognitivo-conductual en cada uno de los entrenadores del estudio. Son el Entrenador 1 y 2 los que muestran un mayor impacto tras la intervención psicológica al presentar cambios en los 3 factores del CBAS en la dirección esperada. El Entrenador 1 presenta un aumento de un 16.6% en las conductas de Instrucción durante el post-test siendo este su cambio más significativo, mientras que los cambios observados tanto en el factor Apoyo como en el factor Punición son a menor escala. Por su parte el Entrenador 2 aumenta ligeramente sus conductas de Apoyo e Instrucción de acuerdo a lo recomendado durante el proceso de asesoramiento y realiza la modificación más clara en relación a las conductas de Punición disminuyéndolas de un 7.99% a un 1.83% al finalizar la temporada. Según los resultados obtenidos es el Entrenador 3 quien manifiesta menos cambios conforme a las expectativas del estudio. Disminuyen sus conductas de Apoyo e Instrucción tras el post-test contrario a lo esperado y presenta una disminución en las conductas de Punición según lo hipotetizado al inicio de la intervención. Sin embargo, es importante mencionar que es el Entrenador 3 quien presenta desde el inicio del estudio el mayor porcentaje de conductas de Instrucción y Apoyo y baja emisión de

---

conductas de Punición, perfil que mantiene por encima del resto de los entrenadores del estudio aun con el decremento en la emisión de conductas de Apoyo e Instrucción que muestra al final del torneo. Finalmente el Entrenador 4 muestra pequeños cambios, dos en el sentido de lo esperado, al aumentar el factor de Instrucción y disminuir el de Punición y uno en sentido opuesto al disminuir las conductas de Apoyo.

Estos resultados son similares a los reportados por Boixadós (1997) y Sousa y colaboradores, (2006) en sus respectivos trabajos de intervención con entrenadores. En ambos estudios se aprecian 3 aspectos que se muestran en los resultados de nuestro trabajo: 1) el trabajo de intervención cognitivo-conductual siguiendo los lineamientos del CET produjo resultados en el estilo de comunicación de los entrenadores, 2) los entrenadores responden de manera distinta al proceso de intervención y 3) los factores donde se aprecia un cambio más notable es en los factores de Apoyo y Punición.

Tal como lo señalan autores como Sullivan y Kent (2003) y Smoll y Smith (1987) estas divergencias en los resultados pueden deberse a aspectos relacionados tanto con la filosofía de entrenamiento o de la institución a la que pertenecen los diferentes equipos, así como a la personalidad del entrenador o a sus niveles de satisfacción o compromiso. Además consideramos como lo menciona Sousa y colaboradores (2006) que aspectos como la edad, la experiencia o la motivación de cada uno de los entrenadores puede afectar sus conductas al momento de dirigirse a sus deportistas. En la muestra estudiada se encontraban entrenadores que pertenecían a un club deportivo de prestigio a nivel local donde el aspecto de los resultados estaba por encima del proceso formativo, no obstante sus trayectorias dentro del club eran distintas. Desde los entrenadores que iniciaban con el grupo y estaban mas dispuestos a aprender, hasta aquellos que buscaban alternativas de trabajo mas allá de la institución a la que representaban por lo que sus niveles de implicación con el equipo eran diversos, hecho que se vio reflejado a su vez con el compromiso con el proceso de trabajo psicológico con el equipo.



---

Desde el punto de vista metodológico, el diseño del presente estudio sólo nos permite hacer un análisis intra-sujeto de los posibles cambios del proceso de intervención. Futuros estudios en el contexto mexicano podrían incluir diseños experimentales que permitan trabajar a la vez con un grupo control para contrastar los efectos del programa psicológico en las conductas del entrenador. Interesante también será evaluar en futuros trabajos si la intervención tiene un efecto en la percepción que tienen los entrenadores de sus propias conductas. Una de las finalidades del asesoramiento psicológico con entrenadores como se ha señalado, es aumentar el nivel de consciencia sobre las conductas que emiten a sus jugadores y su estilo de comunicación.

A través del proceso observacional y de las charlas que se mantuvieron con los entrenadores sabemos que la intervención modificó en algo esta percepción y esta consciencia. No obstante no se llevó a cabo un proceso de evaluación específica para conocer posibles modificaciones en la percepción de los entrenadores, el cual podría significar una medición importante para conocer los efectos de la intervención.

## **8.2. Evaluación de los efectos del trabajo de intervención con entrenadores en la percepción de los jugadores de la conducta del entrenador.**

Uno de los postulados principales del modelo mediacional de (Smoll y Smith, 1989; Smoll, Smith y Curtis, 1978), que da fundamento al programa CET, es que los deportistas responden más al recuerdo de las conductas de su entrenador y a la manera en que ellos interpretan estas conductas, que los comportamientos en sí mismo. Por ello, un elemento central del presente trabajo era conocer si las posibles modificaciones conductuales logradas con los entrenadores con el trabajo de intervención podían ser percibidas por los jugadores del estudio en la misma dirección en que se observaban los cambios en los entrenadores. Se esperaba por tanto que de existir un incremento en las conductas de Apoyo e Instrucción en los

---

entrenadores tras el trabajo psicológico, tales modificaciones fueran a la vez percibidas y reportadas por los jugadores, así como la disminución de las Conductas Punitivas.

El análisis general de las medias totales arrojadas por el cuestionario de percepción de las conductas del entrenador nos muestra que existe una gran concordancia entre las conductas medidas de manera observacional y las conductas reportadas por los jugadores. Como se analizó en párrafos anteriores las conductas con mayor porcentaje de respuesta durante la línea base fueron el factor de Instrucción, seguido de las Conductas de Apoyo y finalmente las Conductas Punitivas. A nivel de percepción el mismo patrón se encuentra en las conductas percibidas por los jugadores apareciendo el mismo orden mencionado (Instrucción Apoyo y Punición) como las conductas más emitidas por los entrenadores. Durante el post-test donde el énfasis se encuentra en conocer si se produjeron los cambios esperados, vemos que el instrumento observacional nos presenta modificaciones según los estilos positivos de comunicación en el factor Apoyo (incrementando su emisión después de la intervención) y en el factor Punición (disminuyendo su emisión). Desde la perspectiva de los jugadores los mismos cambios son registrados, al reportarse un aumento en el factor Apoyo (igual que en el CBAS) y una disminución en los factores de Punición e Instrucción tal como se aprecia en los resultados observacionales.

La concordancia encontrada al analizar las medias generales no se puede apreciar con tanta claridad al momento de hacer un análisis mas particular con cada uno de los equipos y sus entrenadores. Los cambios encontrados en el Entrenador 1 a nivel observacional, los cuales van en la dirección deseada en los 3 factores analizados, no son reportados por sus jugadores. De manera contraria, la percepción de los deportistas va en el sentido opuesto, reportando una disminución en el factor de Apoyo e Instrucción y un aumento en el factor de Punición. Resultados similares se encuentran en las evaluaciones del Entrenador 2 por parte de sus jugadores. Los jugadores percibían que su entrenador había aumentado sus conductas de Apoyo (tal como lo muestra el instrumento observacional), pero de igual manera lo percibían como que emitía una mayor cantidad de conductas de Punición y menor cantidad de conductas de Instrucción, lo cual no coincide con lo observado durante la post

---

intervención. Son los jugadores de los Entrenadores 3 y 4 donde se aprecia una mayor concordancia ente el nivel de percepción y las conductas emitidas. Así los jugadores del Entrenador 3 perciben un cambio en la emisión de conductas de Apoyo, al considerar que estas aumentaron tras la intervención, hecho que no se puede comprobar a nivel observacional, sin embargo se percibe una disminución tanto en las conductas de Punición como de Instrucción, en coincidencia con los porcentajes obtenidos con el CBAS antes y después de la intervención. Finalmente son los jugadores del Entrenador 4 quienes muestran una mayor precisión entre las conductas emitidas por el entrenador y cómo es que son percibidas por los jugadores, al observar cambios en las conductas de su entrenador en los factores de Apoyo e Instrucción (con un aumento tras la intervención) y de Punición (al producirse un decremento en la emisión de conductas de acuerdo a su percepción). Estos mismos cambios fueron registrados de manera observacional durante el post-test con el CBAS. Dichos resultados son similares a los reportados con una muestra de entrenadores españoles y sus equipos en el trabajo realizado por Sousa, Cruz, Torregrosa, Viladrich, y Villamarin, (2007) y Sousa y colaboradores, (2006).

En el estudio llevado a cabo por Smith, Smoll y Curtis (1979) donde evaluaron las percepciones de los jugadores de las conductas de sus entrenadores, encontraron que estas percepciones se modificaron de forma consistente con las directrices conductuales otorgadas a los entrenadores. El diseño utilizado en este estudio fue un diseño experimental donde se contaba con un grupo control al cual no se le aplicó el programa CET, diseño que no se llevó a cabo en nuestro estudio. Los autores reportan por tanto, las diferencias de percepción entre los jugadores del grupo control y el grupo experimental, donde mencionan que los entrenadores del grupo experimental eran evaluados por parte de sus jugadores como que se preocupaban más por emitir conductas de Reforzamiento, Animo ante el Error e Instrucción Técnica General y menos centrados en conductas como el Castigo y la Instrucción Técnica Punitiva. Este nivel de concordancia entre las conductas del entrenador y la percepción de los jugadores es mayor que el encontrado por los mismos autores entre las conductas del entrenador y su propia percepción. Sin embargo, tal como lo señalan Conroy y Coastworth (2006) poco se sabe aún sobre la precisión con lo que los jugadores

---

perciben las conductas de su entrenador, por lo que se requiere de mayor investigación en este campo a fin de entender los factores involucrados.

### **8.3 Efectos del trabajo de intervención psicológica en el clima motivacional, el compromiso deportivo y la habilidad percibida de los jugadores.**

Los procesos de intervención implementados en el presente estudio tenían como uno de sus objetivos impactar sobre una serie de variables que son determinantes al momento de evaluar la calidad de la experiencia deportiva de los jóvenes deportistas. Estas variables tienen una repercusión importante a nivel tanto cognitivo como afectivo de los deportistas y son: *la percepción del clima motivacional orientado a la tarea, el compromiso deportivo, la habilidad percibida*. Los resultados obtenidos tras el análisis de los diferentes cuestionarios muestran que no se obtuvieron los cambios deseados y que las diferencias en las mediciones de la línea base y el post-test, no son significativas en ninguna de las tres variables evaluadas y sus factores. A continuación se discuten dichos resultados a la luz de las hipótesis planteadas y de los trabajos realizados por otros autores.

#### **8.3.1. Efectos del trabajo psicológico en la percepción del clima motivacional de los jugadores.**

Tal como se estableció en el apartado teórico, conforme a los postulados de la teoría de las metas de logro, un individuo asume una orientación motivacional orientada hacia el ego (basada en la comparación social) o hacia la tarea (basada en la mejora personal) debido a factores de carácter individual y a factores de carácter situacional. La adopción de un clima motivacional orientado a la tarea está asociado con múltiples beneficios para los deportistas quienes suelen reportar mayores niveles de diversión y satisfacción, una fuerte motivación intrínseca, mayor cohesión grupal y

---

niveles más bajos de ansiedad competitiva (Ames y Archer, 1988; Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Morgan y Carpenter, 2002; Walling, Duda y Chi, 1993).

Debido a estos beneficios y a su carácter situacional, susceptible a ser modificado, la promoción de climas motivacionales orientados a la tarea ha sido objeto de diversos trabajos de intervención tanto en el ámbito académico como deportivo (Ames, 1992; Smith y Smoll, 2007). Específicamente en el contexto de las clases de educación física Treasure y Roberts (1994, 1995), adaptaron el programa de intervención utilizado por Ames y Archer y diseñaron una intervención de 10 sesiones de fútbol estructuradas bajo la lógica de las áreas TARGET para la promoción de climas de implicación a la tarea. Al igual que los resultados obtenidos por Ames y Archer, los resultados del estudio de Treasure y Roberts demostraron que los estudiantes que percibían un clima motivacional en el cual la demostración de habilidad se encuentra basada en la mejora personal y el esfuerzo, manifestaban patrones de logro más adaptativos a nivel de respuestas cognitivas y afectivas, que aquellos sujetos que pertenecían al grupo control donde los criterios eran normativos. Los estudiantes del grupo experimental indicaron que preferían involucrarse en tareas desafiantes, manifestaron la creencia de que el éxito es el resultado del esfuerzo y la motivación y se mostraron más satisfechos con las actividades realizadas durante el programa que los sujetos del grupo control.

La premisa principal de estos estudios ha sido que aquellos ambientes en los que se fomenta el aprendizaje como finalidad principal, la participación y la mejora personal son más susceptibles a orientarse a la tarea. En esta labor el papel que juega el entrenador es fundamental. La forma en que definen el éxito, diseñan y organizan sus entrenamientos, otorgan reforzamientos, dan información relacionada a su desempeño deportivo, evalúan y ejercen su autoridad, determina en gran medida el tipo de clima motivacional que adoptan los deportistas. Igualmente importante son las conductas de apoyo que el deportista pueda recibir tanto por parte de sus padres como de sus compañeros.

---

En esta línea, siguiendo los trabajos realizados en España por Alonso, Boixadós y Cruz, (1995) y Boixadós (1997), la presente propuesta buscaba incidir sobre el clima motivacional de los equipos participantes, a través del trabajo con los agentes del triangulo deportivo infantil. La hipótesis por tanto era encontrar niveles más altos de orientación a la tarea al final de la intervención que al inicio de la misma. Esta hipótesis no pudo ser comprobada ya que las medias del factor implicación a la tarea disminuyeron una vez finalizada la etapa de intervención. Cabe mencionar que desde el comienzo del trabajo, los equipos mostraron medias elevadas en el factor implicación a la tarea al obtenerse una media general de 4.11 dentro de una escala máxima de 5. Por el contrario, las puntuaciones obtenidas para el factor implicación al ego fueron tanto antes del trabajo de intervención como en el post-test inferiores al punto medio de la escala. Los resultados de la post-intervención muestran que esta tendencia se mantuvo (implicación a la tarea elevada, implicación al ego baja), sin embargo se observó un decremento en la Implicación a la tarea y un aumento en la Implicación al ego contrario a lo esperado. Dichos resultados no son significativos estadísticamente y son similares a los obtenidos por Alonso y cols, (1995) y Boixadós (1997) en sus respectivos estudios. En ellos se hace mención que una posible explicación es que al obtenerse de inicio puntuaciones elevadas en el factor tarea y bajas en el factor ego, el obtener cambios significativos a la alza o a la baja tras la intervención se vuelve más difíciles de identificar. Otro aspecto a considerar es que los cambios a nivel actitudinal toman tiempo para verse reflejados y que en ocasiones los cuestionarios no logran reflejar estas posibles modificaciones. Además no hubo dentro del programa de intervención un trabajo específico para que los lineamientos otorgados bajo la perspectiva de las áreas TARGET se llevaran a cabo de manera concreta en las sesiones de entrenamiento. La intervención estuvo centrada en dar una explicación mas de carácter teórico y conceptual de cada una de las áreas, sus beneficios y su impacto en el clima motivacional, no obstante no hubo constatación de que dichas directrices se llevaran a cabo.

---

Interesante será también para futuros estudios conocer el impacto que juegan los compañeros y padres en la conformación de un clima motivacional hacia la tarea, en especial en la edad de los participantes de la muestra. De acuerdo a las teorías evolutivas, al inicio de la adolescencia los individuos tienden a otorgar mayor peso a los comentarios y juicios provenientes de sus iguales, mientras que el rol de los padres comienza a no ser tan significativo.

### **8.3.2 Efectos del trabajo de intervención psicológica en la percepción del compromiso deportivo de los jugadores.**

Los programas de asesoramiento y formación para entrenadores (CET) así como las estrategias para la promoción de climas motivacionales orientados a la tarea como las utilizadas en el presente estudio (áreas TARGET), han sido evaluadas en función a sus posibles efectos en la experiencia deportiva de los atletas (Ames, 1992; Duda y Balaguer, 2006; Smith y Smoll, 2002; Treasure, 1993 y Weigand y Burton, 2005). No obstante son pocos los estudios llevados a cabo en donde se mida el impacto de la intervención con entrenadores en el nivel de compromiso de los deportistas, a pesar de que como lo señalan Torregrosa y colaboradores, (2008) el clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador son elementos claves para predecir el compromiso deportivo. Por tanto, uno de los objetivos del presente trabajo era el evaluar si la intervención efectuada tanto con entrenadores como con padres y deportistas tenía impacto en los niveles de compromiso deportivo de los mismos. El concepto de compromiso deportivo tal como lo define Scanlan, y colaboradores, (1993) es “el deseo y la decisión por seguir practicando deporte” que conceptualmente representa el grado de apego psicológico o conductual a una actividad. El nivel de compromiso deportivo fue medido en el presente estudio a través del “*Cuestionario de compromiso deportivo*” (SCQ), lo cual sólo nos permite conocer los niveles de apego psicológico de los jugadores con su deporte y no la perspectiva conductual del compromiso externado. Nuestra expectativa era encontrar un incremento en los niveles reportados de compromiso por los futbolistas tras el

---

proceso de intervención, resultado que no se obtuvo. Los niveles iniciales de compromiso deportivo pueden catalogarse altos, al obtenerse una media al comienzo del torneo de 4.38 en una escala donde la puntuación máxima era 5. Dicha media se vio reducida en décimas una vez finalizada la intervención. De acuerdo al modelo de Scanlan y colaboradores, el compromiso deportivo se ve afectado por una serie de factores entre los que se encuentran la diversión que el deportista experimenta en su actividad y las oportunidades que tiene de implicarse en la misma como los más relevantes (Carpenter, y cols, 1993). También intervienen elementos como las inversiones personales, el apoyo social recibido, la coacción social y las oportunidades que tienen para que se impliquen en otro tipo de actividades relacionadas o no al ámbito deportivo. De las dimensiones que contempla el modelo de compromiso deportivo, nuestro estudio hizo hincapié en la medición del factor diversión. Al igual que lo observado con la variable compromiso, la diversión deportiva reportada por los jugadores del estudio al inicio del mismo era elevada al presentar una media cercana al punto máximo de la escala de medición, pero no mostró incrementos tras el periodo de intervención sino un ligero decremento.

Tal como lo señalan autores como Boyd y Zenong (1996) y McCarthy y Jones (2007), la diversión es un factor que puede estar relacionado con múltiples variables relacionadas o no relacionadas con el rendimiento. De acuerdo con estos autores las fuentes de diversión pueden clasificarse en intrapersonales (percepción de competencia, orientación de meta), situacionales (momento competitivo) y fuentes relacionadas con los agentes significativos. En relación a este último punto, en este estudio encontramos que la intervención con los entrenadores fue relativamente exitosa. Se obtuvieron cambios en la emisión de conductas de Apoyo y la disminución de conductas de Punición, pero no se percibieron cambios en el clima motivacional generado por el entrenador. Esto aunado a que no se percibieron cambios significativos en las conductas de Apoyo de los padres podrían ser argumentos para explicar el ligero decremento en la variable diversión. Así mismo trabajos como el llevado a cabo por Scanlan, Stein y Ravizza (1989) y Wanker y Kreisel (1985) demuestran que la diversión en el deporte juvenil puede verse afectada por cuestiones como la habilidad percibida, el reconocimiento social y los logros



---

deportivos. Desde una perspectiva situacional como se ha mencionado con anterioridad el sentimiento de logro y de reconocimiento social de los jugadores del estudio pudo verse mermado por los resultados obtenidos y la no consecución de las metas deportivas propuestas al inicio de la etapa de competencia. Resultados similares fueron encontrados por Sousa y colaboradores, (2007) en su trabajo de intervención individualizada con entrenadores españoles y sus equipos, en el cual se buscaba la mejora del estilo de comunicación del entrenador y la promoción de climas motivacionales de implicación a la tarea. En su estudio Sousa no reporta cambios tras la intervención en las variables de compromiso y diversión. Argumenta que dichos resultados tienen que ser analizados desde una perspectiva situacional tomando en cuenta las variables del contexto donde se dio la intervención. Así enfatiza que la etapa de post-test coincide con la etapa final del campeonato donde los jugadores pueden manifestar un desgaste psicológico y emocional debido a los trabajos realizados durante la temporada, situación similar a la de nuestro estudio. También hace mención siguiendo la línea de los trabajos de Carpenter y Coleman (1998) y Weiss y Weiss (2006), que los cambios en el compromiso deportivo pueden ser observados en un periodo de mediano a largo plazo superando el periodo de intervención y evaluación del presente trabajo.

A manera de resumen podemos decir, que el compromiso deportivo se ve determinado en gran medida por la diversión deportiva. Los entrenadores del estudio se mostraron con una comunicación más positiva después del proceso de intervención pero pudieron no hacer los cambios necesarios en la estructura de entrenamiento, tal como se recomienda en las áreas TARGET, para hacer del proceso deportivo más divertido y atractivo para sus jugadores. Así mismo la no obtención de un reconocimiento social o de un premio como resultado de su actividad deportiva pudo haber mermado la percepción de diversión y compromiso deportivo.

Cara a futuros estudios que pretendan conocer el impacto sobre la variable compromiso, será importante contar además de una medida de apego psicológico con una medida conductual, dando seguimiento a los jugadores participantes en el estudio y corroborar el número de ellos que siguen practicando su actividad deportiva.

---

### **8.3.3. Efectos del programa de intervención psicológica en la percepción de habilidad de los jugadores.**

Varias de las teorías motivacionales más importantes (Harter, 1978; Nicholls, 1984a) que se utilizan en el ámbito del deporte hablan de la necesidad básica de los individuos de sentirse competentes en un contexto de logro como motor central de sus procesos motivacionales. La competencia o habilidad percibida se ha relacionado con aspectos como la elección de tareas desafiantes, la persistencia en el esfuerzo y variables como el autoconcepto y la autoestima. En nuestro estudio se buscaba que a través del proceso de intervención con entrenadores, padres y con los propios deportistas se tuviera un impacto en los niveles de habilidad percibida de los jugadores. Los resultados obtenidos a través de la escala de Habilidad Percibida del Inventario de Motivación Intrínseca nos demuestra que no se produjo un cambio significativo en dicha variable tras el programa de asesoramiento psicológico. La Habilidad Percibida fue evaluada durante la línea base con una media ligeramente por encima del término medio de la escala de evaluación, lo cual demostraba una tendencia hacia una percepción positiva por parte de los jugadores. Durante el post-test se obtuvo prácticamente la misma evaluación variando de 4.52 a 4.53. De acuerdo a lo puntualizado por Amorose y Weiss (1998), Barker y Graham (1987) y Rodríguez, Wigfield y Eccles (2003), la competencia percibida puede verse modificada por varios factores entre los que señalan las conductas del entrenador (principalmente las relacionadas con el ánimo y las instrucciones), la edad de los deportistas, su orientación motivacional, su nivel de maduración, la retroalimentación por parte de los padres y otros agentes significativos como los propios compañeros o pares. Nuestra intervención se centró en los tres pilares del triángulo deportivo, sin embargo no se realizó ningún trabajo dirigido a orientar el tipo de mensajes que se pudieran recibir por parte de compañeros o pares. Si tomamos en cuenta que la edad de los sujetos de la muestra se enmarca dentro de una infancia tardía y una adolescencia temprana, vemos que los trabajos de investigación con un enfoque evolutivo muestran que dentro de estos rangos de edad los sujetos van cambiando sus fuentes de valoración de competencia, por lo que la retroalimentación otorgada por padres deja

---

de ser su fuente central de información para empezar a dar más peso a las valoraciones que obtienen de sus compañeros y de su entrenador. Siguiendo con la perspectiva evolutiva, Horn y Harris (1996) indican que los sujetos en estas edades se basan en gran medida en los resultados deportivos para hacer una valoración de su propia competencia. Esto significa no solamente que utilizan sus propios resultados para juzgar su habilidad sino que también emplean los resultados obtenidos por el equipo. En este sentido cabe señalar nuevamente que el rendimiento a lo largo del torneo de los equipos participantes en el estudio fue en general bajo, no cumpliéndose en su mayoría los objetivos de rendimiento establecidos al inicio del campeonato. Tomando en cuenta este factor se puede decir que la intervención pudo haber tenido un efecto positivo al favorecer que la habilidad percibida tras los resultados deportivos desfavorables no se viniera abajo.

#### **8.3.4 Efectos del programa de intervención psicológica en la percepción de los jugadores de las conductas de los padres**

Son varios los autores que hablan de la importancia del rol de los padres en la experiencia deportiva de los hijos (Brustard y Partidge, 2002; De Francesco y Johnson, 1997; Jambor, 1999, Hellstedt, 1990, Torregrosa y cols, 2007). De acuerdo con White (2006), los padres son importantes proveedores de información relacionada con las capacidades y competencias de sus hijos, hecho que a la postre tiene un profundo impacto en la visión que los hijos van formando sobre su propia competencia y su motivación. **Esto ha llevado a que los estudios relacionados a conocer** el rol de los padres en la experiencia deportiva de sus hijos vaya en aumento en especial desde los años ochenta, no obstante siguen siendo escasos los programas de intervención que contemplen a los padres como un aspecto central de los mismos (Lauer y cols., 2006). En nuestro trabajo se buscaba el trabajo con padres de familia como parte de los ejes de intervención. Como hemos señalado en los apartados anteriores el resultado obtenido en estas variables tras el programa psicológico no muestra diferencias significativas antes y después de la intervención. A su vez, los resultados arrojados por

---

el cuestionario de Implicación de los Padres en el deporte, a través del cual se buscaba conocer si el trabajo educativo implementado con los padres, favorecía la percepción de los jugadores en relación a las conductas de Implicación y Apoyo que los padres mostraban sobre la actividad deportiva de sus hijos y disminuían las conductas de carácter directivo, tampoco mostró diferencias significativas. En este sentido los datos señalan que las conductas de Implicación y Apoyo disminuyeron en el post-test y que incrementaron las conductas directivas, ambas situaciones contrarias a lo que se había postulado al inicio del estudio. Cabe señalar dos aspectos que se consideran importantes. El primero de ellos está relacionado al momento en que se llevó a cabo la sesión educativa de los padres. Por cuestiones de programación y calendario de competencia, la charla formativa fue implementada a escasas semanas de terminar el torneo, por lo que el tiempo que tuvieron los padres para mostrar un cambio de actitud perceptible por sus hijos fue muy poco antes de aplicar el post-test. Por otra parte, la asistencia en la mayoría de los casos de padres de familia a la sesión educativa fue escasa. De planteles de 18 jugadores promedio, la media de padres que recibieron las recomendaciones conductuales fue de 8, por lo que se considera un factor al momento de analizar los resultados.

A pesar de que los cuestionarios no muestran un efecto en la dirección esperada del trabajo con padres de familia, creemos como lo señalan autores como Lauer y colaboradores, (2006) y White y colaboradores, (2004), que las estrategias de carácter educativo son apropiadas. El orientar a los padres sobre las conductas que son positivas para el desarrollo deportivo de sus hijos así como las consecuencias de las conductas negativas son técnicas relevantes al momento de intervenir con padres de familia.

Cara a futuros trabajos podría ser importante implementar estrategias como las aplicadas por Harwood y Swain (2002), donde además de la sesión educativa de los padres, diseñaron y asignaron tareas específicas a través de las cuales pudieran asegurar que las directrices conductuales fueran llevadas a cabo. Finalmente, otro modelo viable es el sugerido por Lauer y colaboradores, (2006), donde el trabajo con los padres no recayera únicamente en el psicólogo sino que los entrenadores pudieran favorecer dicha labor.

---

## 9. CONCLUSIONES

- Intervenciones como las basadas es el programa CET y las áreas TARGET tienen el potencial de influir en la experiencia deportiva de los jóvenes.
- El programa de intervención psicológica con entrenadores mexicanos arrojó resultados positivos en la línea de los trabajos llevados a cabo con muestras de otros países (España, EU.).
- A nivel conductual se aprecian efectos positivos del programa de intervención psicológica con entrenadores, al modificarse sus conductas de Apoyo y Punición tras la intervención.
- Los efectos más claros del trabajo educativo con entrenadores, de acuerdo al enfoque de la comunicación positiva se aprecia en la disminución de Conductas Punitivas.
- Los entrenadores responden de diferente manera al programa de intervención, de ahí la importancia de realizar intervenciones individualizadas como el PAPE (Sousa y cols., 2006).
- Los cambios generados a nivel conductual en los entrenadores en los factores de Conductas de Apoyo y Conductas Punitivas fueron percibidas por los jugadores.
- A nivel de percepción de los jugadores, no se produjeron cambios en los cuestionarios administrados, en las variables de clima motivacional, compromiso deportivo, habilidad percibida e implicación de los padres con el programa de intervención psicológica.

- 
- Debido a factores situacionales (resultados obtenidos en las competencias, grado de cumplimiento de objetivos establecidos al inicio de temporada, momento de aplicación de los cuestionarios), el mantenimiento de variables como el compromiso y la habilidad percibida antes y después de la intervención pueden considerarse resultados positivos.
  - Por la edad de los jugadores del estudio puede ser importante tomar en cuenta otros agentes que intervienen en el proceso deportivo de los jóvenes además de los entrenadores y los padres como lo son los compañeros o pares.
  - Variables que impliquen un cambio actitudinal como el compromiso deportivo, pueden requerir más tiempo del utilizado en el presente estudio a fin de que se generen los cambios esperados tras la intervención.
  - Los padres son un eje central del proceso formativo de los deportistas, por lo que su participación en sesiones educativas es fundamental para el desarrollo positivo de los jóvenes deportistas.

---

## 10. PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

- Elaborar diseños de investigación experimental, donde se cuente con un grupo control que permita establecer más claramente los posibles efectos del programa de intervención psicológica.
- Trabajar de manera más individualizada con los entrenadores y establecer tareas de seguimiento relacionadas a los lineamientos sugeridos durante las sesiones educativas.
- Implementar medidas que permitan conocer la percepción que tienen los entrenadores de sus conductas emitidas.
- Implementar procesos de auto-evaluación que permitan a los entrenadores llevar un seguimiento de sus procesos conductuales.
- Integrar dentro del programa de intervención con entrenadores acciones concretas que impacten los entrenamientos de acuerdo a las diferentes categorías de las áreas TARGET.
- Llevar a cabo intervenciones más prolongadas que faciliten la detección de modificaciones a nivel actitudinal por parte de los jugadores.
- Establecer medidas conductuales que evalúen el compromiso deportivo.
- Establecer tareas específicas para los padres de familia conforme a los lineamientos conductuales sugeridos en las sesiones educativas.

- 
- Tomar en cuenta la figura de los compañeros y pares en futuros trabajos.
  - Realizar más estudios en la misma línea en el contexto mexicano tomando en cuenta diferentes contextos culturales y diferentes disciplinas deportivas.



---

## 11. REFERENCIAS

- Alexandris, K., Tsorbatzoudis, C., y Grouios, G. (2002). Perceived con-strains on recreational sport participation: Investigating their relation-ship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. *Journal of Leisure Research*, 34, 233-252
- Alonso, C. (1995). *Efectos del asesoramiento a entrenadores en la motivación de jugadores jóvenes de baloncesto*. Trabajo de investigación no publicado. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Alonso, C. ; Boixadós, M. y Cruz, J. (1998). Asesoramiento a entrenadores de baloncesto. Efectos en la motivación deportiva de los jugadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 7-8, 135-146.
- Allen, J.B., y Howe, B.L. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 280-299.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. (1995). Motivación en el deporte y el ejercicio. En G.C. Roberts (Ed.), *Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales*. (pp.197-214) Desclée de Brouwer.
- Ames, C., y Archer, J. (1987). Mother's beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409-141.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Amorose, A., y Horn, T. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Amorose, A. y Smith, P. (2003). Feedback as a source of physical competence information: effects of age, experience and type of feedback. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 3, 532-550.
- Amorose, A., y Weiss, M. (1998). Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: a developmental examination. *Journal of Sport*

---

*and Exercise Psychology, 20, 395-420.*

Anderson, J.C., Funk, J.B., Elliot, R. y Smith, P.H. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities: relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Applied Developmental Psychology 24, 241-257.*

Babkes, M. y Weiss, M. (1999). Parental influence on cognitive and affective responses in children's competitive soccer participation. *Pediatric Exercise Science, 11, 44-61.*

Balaguer, I., Castillo, I, y Duda, J. (2003). Interrelaciones entre el clima motivacional y la cohesión en futbolistas cadetes. *EduPsykhé, 2, 2, 23-258.*

Balaguer, I., Duda, J., y 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 Sciences Sports, 9, 381-388.*

Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J., y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez **predicativa** del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte. 11, 41-57.*

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barker, G., y Graham, S. (1987). A developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Educational Psychology, 79, 62-66.*

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, 381-388.*

Bergin, A., y Habusta, S. E. (2004). Goal orientations of young male ice hockey players and their parents. *The Journal of Genetic Psychology, 164,4, 383-397.*

Black, S.J., y Weiss, R. (1992). The Relationship among perceived coaching behaviours, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14, 309-325.*

Boixadós, M. (1997). Avaluació del clima motivacional i de les actituds de fairplay en futbolistes alevins i infantils i efects de l'assessorament psicològic a llurs entrenadors. Tesis doctoral no publicada. Bellaterra: UAB.

Boixadós, M. y Cruz, J. (1999). Intervención conductual en entrenadores de

- 
- futbolistas alevines. En F. Guillen (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. y Cruz, J. (1999). Relaciones entre clima motivacional y satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista de Psicología Social y Aplicada*, 9, 1, 45-64.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationship among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fairplay attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301-317.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M., y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7, 295-310.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M., y Cruz, J. (1998, Junio). *Aspectos psicològics de l'esport en edad escolar*. Comunicación presentada al Congreso L'educació Física i l'esport en edad escolar a la ciutat de Barcelona, Barcelona, España.
- Boyd, M.P., y Zenong, Y. (1996). Cognitive-affective sources of sport enjoyment in adolescent sport participants. *ProQuest Psychology Journals*, 31, 122, 380-397.
- Bredemeier, B., Weiss, M.R., Shields, D.L., y Shewchuk, R.M. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Jornal of Moral Education*, 15, 212-220.
- Brustad, R.J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 307-321.
- Brustad, R.J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Brustad, R. J. (1996). Parental and peer influence on children's psychological development through sport. En F.L. Smoll y R.E. Smith (eds.). *Children and Youth in Sport- A Biopsychosocial Perspective* (pp. 112-155). Washington: Brown y Benchmark.
- Brustad, R., Babkes, M. y Smith, A. (2001). Youth in sport. psychological considerations. En R. Singer, H. Hausenblas, y Ch. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp, 604-635). New York: John Wiley.
- Brustad, R.J., y Partridge, J.A. (2002). Parental and peer influence on children's

- 
- psychological development through sport. In F.L. Smoll y R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial approach* (2nd Edition, pp. 187-210). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- Caracuel, J.C. (1997). Aspectos psicológicos del deporte en niños y adolescentes. En J. Ribas (coord.). *I Jornada sobre la Práctica Deportiva en la Infancia*. Centro de Estudios del Niño. Sevilla. (pp. 39-61).
- Carpenter, P.J., y Coleman, R. (1998). A longitudinal study of elite youth cricketers' commitment. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 195-210.
- Carpenter, P.J., y Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 4, 1, 31 - 44
- Carpenter, P.J., Scanlan, T.K., Simons, J.P., y Lobel, M. (1993). A test of the sport commitment model using structural equation modeling. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 119-133.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*. 14 (2), 280-287.
- Cecchini, J. A. , Méndez, A., y Muñiz, J. (2002). Motives for practicing sport in spanish schoolchildren. *Psicothema*, 14, 3, 523-531.
- Chelladurai, P. (1984). Discrepancy between preferences and perceptions of leadership behavior and satisfaction of athletes in varying sports. *Journal of Sport Psychology*, 6, 27-41.
- Chelladurai, P (1993). Leadership. En R. N. Singer, M. Murphy y K.L. Tenant (eds.), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 647-671). New York: Macmillan.
- Coakely, J. (1993a). Socialization and sport. En R.N. Singer, M. Murphey y L.K. Tennant (Eds.). *Handbook of research on sport psychology* (pp. 571-586). Nueva York: MacMillan.
- Collins, K., y Barber, H. (2005). Female athletes perceptions of parental influences. *Journal of Sport Behavior*, 28, 4, 295-314.
- Conroy, D., y Coatsworth, J.D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.
- Conroy, D., Kaye, M., y Coatsworth, J.D. (2006). Coaching climates and the destructive effects of mastery-avoidance achievement goals on situation

- 
- motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 69-92.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Consulting Psychologists Press.
- Coté, J., y Fraser-Thomas, J. (2007). Youth involvement in sport. In P. R. E. Crocker (Ed.), *Introduction to sport psychology: A Canadian perspective* (pp. 2666-294). Toronto: Pearson Prentice Hall.
- Cruz, J. (1987). Aportacions a la iniciació esportiva. (Contributions to youth sports). *Apunts. Educació Física*, 9, 10-18.
- Cruz, J. (1994). El asesoramiento psicológico a entrenadores de deportistas en edad escolar. En A. Oña y A. Bilbao (Eds.), *Ponencias del II Congreso Mundial de Ciencias del Deporte: Deporte y calidad de vida* (pp. 80-96). Granada: Gráficas Alambra.
- Cruz, J. (1999). Papel del contexto social en la práctica deportiva y en el desarrollo psicosocial de los deportistas jóvenes. En G. Nieto y E. J. Garcés de los Fayos (Eds.), *Psicología de la Actividad Física y del Deporte: Áreas de investigación y aplicación*. (pp. 13-27). Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M., y Mimbbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 111-132.
- Cruz, J., Bou, A., Ferràndez, 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.
- Curtis, B., Smith, R.E., y Smoll, F.L. (1979). Scrutinizing the skipper: A study of leadership behaviors in the dugout. *Journal of Applied Psychology*, 64, 391-400.
- Deci, E.L. (1992). The relation of interest to the motivation of behaviour: A self-determination theory perspective. En K. Ann y S. Hidi et al. (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol.*

- 
38. *Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- De Francesco, C., y Johnson, P. (1997). Athlete and parent perceptions in junior tennis. *Journal of Sport Behavior*, 20, 1, 29-36.
- Devereux, E. (1978). Backyard versus little league baseball: The impoverishment of children's games. En R. Martens (Ed.), *Joy and sadness in children's sports*. (115-131). Champaign: Illinois: Human Kinetics.
- 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., y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Ebbeck, V., y Weiss, M. (1992). Antecedents of children's self-esteem: An examination of perceived competence and affect in sport. *Paper presented at the meeting of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*, Colorado Springs, CO
- Eccles, J., y Barber, B. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?. *Journal of Adolescent Research*, 14, 1, 10-43.
- Eccles, J., Barber, B., Stone., y Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *The Journal of Social Issues*, 59, 4, 865-889.
- Eccles, J., y Harold, R. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccle's expectancy model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35
- Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students?. Dealing with diversity. En R. Haskins and B. MacRae (Eds.), *Policies for America's public schools* (pp. 89-126). Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames and R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol, 3* (pp, 259-295). New York: Academic Press.
- Feltz, D.L., y Lirgg, C.D. (1998). Perceived team and player efficacy in hockey. *Journal of Applied Psychology*, 83, 557-564.
- Feltz, D.L., Short, P.J., y Sullivan, J. (2008). *Self-Efficacy in sport: Research and*

- 
- strategies for working with athletes, teams and coaches*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Feltz, D.L, Sullivan, P, J y Short, S. (2007). *Self- Efficacy in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., y Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*. 83, 218-233.
- Fox, K. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 2, 228-240.
- Fredericks, J., y Eccles, J.S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 3-31.
- García Ferrando, M. (1990). Aspectos sociales del deporte. *Una reflexión sociológica*. Madrid. Alianza Editorial.
- García Ferrando, M., Lagartera, F., y Puig, N. (1998). *Sociología del deporte*. Madrid. Alianza Editorial.
- Gilbert, W.D y Trudel, P. (2004). Role of the coach: how model youth team sport coaches frame their roles. *The Sport Psychologist*, 18, 21-43.
- Gould, D. (1982). Sport psychology in the 1980's: status, direction and challenge in youth sports research. *Journal of Sport Psychology*, 4, 203-218. (Traducción en J. Cruz y J. Riera (eds.). *Psicología del deporte, aplicaciones y perspectivas*, pp. 77-99). Barcelona: Martínez Roca.
- Gould, D., y Carson, S. (2005). Personal development through sport. En Bar-Or, (Ed.), *The Encyclopedia of Sports Medicine- The Child and Adolescent Athlete* . Oxford: Blackwell Science.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., y Chung, Y. (2006). Coaching life skills: A working model. *Sport and Exercise Psychology Review*, 2,1, 4-12.
- Guillén, F., Marrero, G., e Izquierdo, J. (1993). Una aproximación a la eficacia del entrenador deportivo y profesor de E. F: Una valoración realizada por estudiantes de Educación Física. En E. Pérez Córdoba, y J. C. Caracuel (Eds.) (1996). *Psicología del Deporte. Investigación y aplicación* (pp. 195-206). Málaga. Instituto Andaluz del Deporte.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores Sociales y Deporte*. Madrid. Gymnos.

- 
- Hansen, D., Larson, R., y Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1, 25-55.
- Harter (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Annual Human Resources Development Report*, 21, 36 - 64.
- Harter, S. (1979). Effectance motivation reconsidered. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1981). The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: In there still a place for joy?. En G.C. Roberts y D.M. Landers (Eds.). *Psychology of motor behavior and sport* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harwood, C., y Swain, A. (2002). The development and activation of achievement goals within tennis: II. A player, parent, and coach intervention. *The Sport Psychologist*, 16, 111-137.
- Hellstedt, J.C. (1987). The coach/parent/athlete relationship. *The Sport Psychologist* 1, 151-160.
- Hellstedt, J.C. (1990). Early adolescent perceptions of parental pressure in the sport environment. *Journal of Sport Behavior*, 13, 3, 135-144.
- Hollembeak, J., y Amorose, A. (2005). Perceived coaching behaviours and college athlete's intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17: 20-36.
- Horn, T.S. (1985). Coaches' feedback and changes in children's perceptions of their physical competence. *Journal of Educational Psychology*, 77, 174-186.
- Horn, T.S. (2004). Developmental perspectives on self-perceptions in children and adolescents. En M.R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp.102-143). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Horn, T., y Harris, A. (1996). Perceived competence in young athletes: research findings and recommendations for coaches and parents. En F.L. Smoll y R.E. Smith (eds.). *Children and Youth in Sport- A Biopsychosocial Perspective* (pp. 309-329). Washington: Brown & Benchmark.
- 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.



- 
- Jambor, E.A. (1999). Parents as children's socializing agent in youth soccer. *Journal of Sport Behavior*, 22, 2, 350-361.
- Jefferies, S.C. (1986). Youth sport in the Soviet Union. En M. R. Weiss y D. Gould (Eds.), *Sport for children and youth, the 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings (vol. X)*, (pp 35-40). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Jowett, S. (2006). Interdependence analysis and the 3 + 1Cs in the coach-athlete relationship. En S. Jowett y D. Lavalley (Eds). *Social Psychology in Sport*. (pp. 16-27). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jowett, S. y Cockerill, I.M. (2003). Olympic medalists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 313-331.
- Jowett, S., y Poczwardowski, A. (2006). Understanding the coach-athlete relationship. En S. Jowett y D. Lavalley (Eds). *Social Psychology in Sport*. (pp. 4-14). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kidman, L., Mc Kenzie, A., y Mc Kenzie, B. (1999). The nature and target of parent's comments during youth sport competitions. *Journal of Sport Behavior*, 22,1, 54-68.
- Klint, K., y Weiss, M. (1986). Dropping in and out. Participation motives of current and former youth gymnast. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 11, 106-114.
- Lauer, L., Gould, D., Rolo, C., Jannes C., y Pennisis N. (2006). Coache's perceptions of successfully working with junior tennis parents. *Medicine and Science in Tennis*, 11, 1.
- Lee, M., y Cook. C. (1990). *Review of the literature on fairplay with special reference to children's sport*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lee, M.J., y Maclean, S. (1997). Sources of parental pressure among age group swimmers. *European Journal of Physical Education*, 2, 167-177.
- Lochbaum, M., y Roberts, G.C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 2, 160-171.
- Locke, E.A., y Latham, G.P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology*, 7, 205-222.
- Maehr, M. L., y Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26 (3/4), 399-427.
- Mahoney, J., y Carins, R. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?. *Developmental Psychology*, 33, 2, 241-253.

- 
- Mallet, C., Coté, J. (2006). Beyond winning and losing: guidelines for evaluating high performance coaches. *The Sport Psychologist*, 20, 213-221.
- Mancini, V., Clark, E., y Wuest, D. (1987). Short-and long-term of supervisory feedback on the interaction patterns of an intercollegiate field hockey coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 404-410.
- Marsh, H.W. (1993). The effects of participation in sport during the last two years of high school. *Sociology of Sport Journal*, 10, 18-43.
- Martens, R. (1986). Youth sport in the USA. En M. R. Weiss y D. Gould (Eds.). *Sport for children and yourth, the 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings (vol. X)*, (pp. 27-33), Champaign, Ill.: Human Kinetic.
- Martens, R. (1997). *Successful coaching*. Champaign, Ill: Human Kinetics Publishers.
- McAuley, E., Duncan, T.,y Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60,1, 48-58.
- McCarthy, P.J., y Jones, M.V. (2007). A qualitative study of sport enjoyment in the sampling years. *The Sport Psychologist*, 21, 4, 400-416.
- McElroy, M. y Kirkendall, D. R. (1980). Significant others and professionalized sport attitudes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 645-653.
- Mc Neal, R. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Educations*, 68. 62-81.
- McPherson, B.C y Brown, B. (1988). The structure, processes, and consequences of sport for children. En F.L. Smoll, R.A. Magill y M. J. Ash (Eds.). *Children in sport* (pp. 265-286). Illinois: Human Kinetics.
- McPherson, B. C., Marteniek, R., Tihanyi, J., y Clark, W. (1980). The social system of age group swimmers: The perception of swimmers, parents and coaches. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 5, 142-145.
- Morgan, K., y Carpenter, P. (2002) Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8, 3, 207-229.
- Morilla, M., y Arranz, J. (1996). La utilidad de las hojas de registro en el fútbol. *Revista el Entrenador Español*, 68; 36-47.

- 
- Newton, M. y Duda, J.L. (1993). Elite adolescent's athletes' achievement goals and beliefs concerning success in tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(4), 437-448
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press
- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ntoumanis, N., Vazou, S., y Duda, J. (2006). Peer-created motivational climate. En S. Jowett y D. Lavallee (Eds). *Social Psychology in Sport*. (pp. 145-156). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ommundsen., y Roberts, G. (1999). Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 389-397.
- Orlick, T. (1986). *Psyching for sport: Mental training for athletes*, Champaign, IL, Human Kinetics.
- Pérez, G. y Busquets, J. (1990). Aspectos prioritarios en la psicología aplicada al deporte con jóvenes. *Apunts. Educació Física i Esports*, 20, 33-38.
- Petipas, A., Cornelius, A., Van Raalte, J., y Jones, T. (2005). A Framework for planning youth sport programs that foster psychological development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
- Poczwardowski, A., Barott, J., y Henschen, K. (2002). The athlete and coach: their relationship and its meaning. Results of an interpretative study. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 116-140.
- Poczwardowski, A., Barott, J. E., y Peregoy, J. J. (2002). The athlete and coach: Their relationship and its meaning. Methodological concerns and research process. *International Journal of Sport Psychology*, 33(1), 98-115.
- Pyke, F. (1992). The expanding role of the modern coach. *The Pinnacle*, 9, 3.
- Raedeke, T. D. (1997). Is athlete burnout more than just stress?. A sport commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 396-417.

- 
- Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. y Treasure, D.C. (1992). Children in sport. *Sport Science Review*, 1(2), 46-64.
- Roberts, G., y Treasure, D. (1995). Motivational determinants of achievement of children in sport. *Revista de Psicologia del Deporte*, 7, 125-137.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C., y Hall, H. (1994). Parental goal orientations and beliefs about the competitive sport experience of their child. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 631-645.
- Rodríguez, D., Wigfield, A., Eccles, J. (2003). Changing competence perceptions, changing values: implications for youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 1, 67-81
- Ruiz, A., Martínez, F., Mateu, G., Monfort, M., Martín, M., Fernández, J.M., Bou, A., y Ruiz, J. (1990). Observació i intervenció psicològica amb entrenadors de joves esportistes. Actes de les V Jornades de Psicologia de l'Activitat Física i l'Esport (pp. 93-103). Barcelona: ACPE.
- Salmela, J.H. (1994). Phases and transitions across sport careers. En D. Hackfort (Ed.), *Psycho-social issues and interventions in elite sports* (pp. 11-28). Frankfurt: Lang.
- Scanlan, T., y Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sports participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8, 25-35.
- Scanlan, T. K., Russell, D. G., Beals, K. P., y Scanlan, L. A. (2003). Project on elite athlete commitment (PEAK): II. A direct test and expansion of the Sport Commitment Model with elite amateur sportsmen, 25, 377-401.
- Scanlan, T. K., Russell, D., Wilson, N., y Scanlan, A. (2003). Project on elite athlete commitment (PEAK): I. Introduction and methodology. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 360-376.
- Scanlan, T. K., Russell, D., Wilson, N., y Scanlan, A. (2003). Project on elite athlete commitment (PEAK): II. A Direct test and expansion of the sport commitment model with elite amateur sportsmen. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 377-401.

- 
- Scanlan, T.K., y Simons, J.P. (1992). The construct of sport enjoyment. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 199-215). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Scanlan, T. K; Simons, J., Carpenter, P., Schmidt, G.W y Keeler, B. (1993). The sport commitment model: measurement development for the youth sport Domain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 16-38.
- Scanlan, T.K., Simons, J.P., Smith, G.W., Carpenter, P.J., y Keeler, B. (1991). The sport commitment model: an introduction and empirical test. Manuscript submitted for publication.
- Scanlan, T.K, Stein, G.L., y Ravizza, K. (1989). An in-depth study of former elite figure skaters: II. Sources of enjoyment. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 11, 1, 358-373
- Seifriz, J.J., Duda, J.L. y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivacional climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Shields, D., y Bredemeier, B. (1994). *Character development and physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Smith, R. (1993). A positive approach to enhancing sport performance: principles of positive reinforcement and performance feedback. En J. M. Williams (Eds.). *Applied Sport Psychology; personal growth to peak performance*. ( pp. 25-35). London: Mayfield.
- 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. (2002). *Way to go, coach! A scientifically-proven approach to coaching effectiveness* (2<sup>nd</sup> ed). Palo Alto, CA.: Warde.
- Smith, R., y Smoll, F.L. (2006). Social-cognitive approach to coaching behaviours. En S. Jowett y D. Lavalley (Eds). *Social Psychology in Sport*. (pp. 75-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smith, R.E., Smoll, F. L., y Barnett, N. (1995). Reduction of children's sport performance anxiety through social support and stress-reduction training for coaches. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 125-142.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Curtis, B. (1978). Coaching behaviors in little league baseball. En F. L. Smoll y R. E. Smith (eds.). *Psychological perspectives in youth sports*. (pp. 173-201). Washington, DC: Hemisphere.

- 
- Smith, F., Smoll, F.L., y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training a cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75. Traducción en J.Cruz y J. Riera (Eds.). *Psicología del deporte, aplicaciones y perspectivas*, (pp.118-139). Barcelona: Martínez-Roca.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., y Hunt, E. B. (1977). A system for the behavioural assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- 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. (1987). *Sport psychology for youth coaches*. Washington: National Federation for Catholic Youth Ministry.
- Smoll, F.L., y Smith, F.E. (1993). Educating youth sport coaches: an applied sport psychology perspective. En J. M. Williams (Eds.). *Applied Sport Psychology: personal growth to peak performance*. ( pp. 36-57). Londres: Mayfield.
- Smoll, F.L. y Smith, R.E. (2002). Coaching behaviour research and intervention in youth sports. En F.L. Smoll y R.E. Smith (Eds.). *Children and youth in sports: a biopsychosocial perspective* (pp. 211-233). 2<sup>nd</sup> Edition. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Smoll, F.L., y Smith, R.E. (2006). Conducting sport psychology training programs for coaches: Cognitive-behavioral principles and techniques. En J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5th ed., pp. 458-480). Boston: McGraw-Hill.
- 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*. 1993;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 athlete's achievement goal orientations. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1, 23-46.
- Smoll, F.L., Smith, R. E., Curtis, B., y Hunt, E. (1978), Toward a mediational model of coach-player relationships. *Research Quarterly*. 49, 4, 528-541.
- Sousa, C. (2008). Efectos del programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) en la conducta del entrenador y en el compromiso deportivo. Tesis doctoral no publicada. Bellaterra: UAB.

- 
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, Vilches., y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 2, 263-278.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, Viladrich, C., y Villamarín, F. (2007). Eficacia del programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE). Efectos en las conductas de los entrenadores y la percepción de los jugadores. En *Abstracts of the V Congress of Behavioural and Cognitive Therapies*. Barcelona, España.
- 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.
- Steen, T. A., Kachorek, L. V., y Peterson, C. (2003). Character strengths among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 5-16.
- Stein, G., y Raedeke, T. (1999). Children's perceptions of parent sport involvement: it's not how much, but to what degree that's important. *Journal of Sport Behavior*, 22,4 ,591-602.
- Stratton, R. K y Pierce, W. J. (1980). Motivation and rewards in youth sports. *Journal of Sport Behavior* 3, 4, 147 - 157.
- Sullivan, P.J, y Kent, A. (2003). Coaching efficacy as a predictor of leadership style in intercollegiate athletics. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15: 1-11.
- Torregrosa, M. (2004). Contribuciones de los agentes de socialización al juego limpio y la deportividad. Valencia.
- Torregrosa, M. y Cruz, J. (2006). El deporte de iniciación como base de la carrera deportiva de adultos activos y deportistas de elite. En E. J. Garcés, A. Olmedilla y P. Jara (Eds.). *Psicología y Deporte* (pp. 585-602). Murcia: Diego Marín
- Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Vildarich, C., Villamarín, F., García-Mas, A., y Palou, P. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 227-237.
- Torregrosa, T., 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.

- 
- Treasure, D.C. (1993). *A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions and effect in competitive sport*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Illinois Champaign-Urbana. Illinois.
- Treasure, D.C. (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goal approach. En G. Roberts (ed.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*, ( pp. 79 -100). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Treasure, D.C. y Roberts, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Treasure, D., y Roberts, G. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Trudel, P., Coté, J., y Bernard, C. (1996). Systematic observation of youth ice hockey coaches during games. *Journal of Sport Behavior*, 19, 1, 50-65.
- Underwood, J. (1978). Taking the fun out of a game. En R. Martens (Ed.). *Joy and sadness in children's sports*. (pp. 116-131). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Valiente, L., Boixadós, M., Torregrosa, M., Figueroa, J., Rodríguez, M. A., y Cruz, J. (2001). Impacto de una campaña de promoción del fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1, 1, 17-25.
- Vargas-Tonsing, T.M., Feltz, D.L., y Warners, A. L. (2003). The predictability of coaching efficacy on team efficacy and player efficacy in volleyball. *Journal of Sport Behavior*, 26, 396-407.
- Van-Yperen, N.W., y Duda, J.L. (1999). Goal orientations, beliefs about success and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine Science Sports*, 9, 358-364
- Waldron, J., y Krane, V. (2005). Motivational climate and goal orientation in adolescent female softball players. *Journal of Sport Behavior*, 28,4, 378-391.
- Walling, M., Duda, J., y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Wandzilak, T., y Ansorge, C. J. ( 1988 ). Comparison between selected practice and game behaviours of youth sport soccer coaches. *Journal of Sport Behavior*, 11, 2, 78-88.



- 
- Wankel, L.M., y Kreisel, P.S. (1985). Factors underlying enjoyment of youth sports: sport and age group comparisons. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7, 1, 513-524.
- Weigand, D. A., y Burton, D. (2005). Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*. Extraído el , 2005, de: <http://humankinetics.com/content/toc.cfm>.
- Weinberg, R.S. (1992). Goal setting and motor performance: A review and critique, en G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 177-197), Champaign, IL, Human Kinetics.
- Weinberg, R., y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Weiss, M. (1993). Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: self-esteem and motivation. En B.R. Cahill y A. J: Pearl (Eds.), *Intensive participation in children's sports*. (pp. 39-69). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Weiss, M. R., y Horn, T.S. (1990). The relation between children's accuracy estimates of their physical competence and achievement-related characteristics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 250-258.
- Weiss, M., y Amorose, A.J. (2005). Children's self-perceptions in the physical domain: Between-and within-age variability in level, accuracy, and sources of perceived competence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 226-244.
- Weiss, M. R., Bredemeier, B.J. y Shwchuk, R.M. (1986). The dynamics of perceived competence, perceived control and motivacional orientation in youth Sports. In M.R. Weiss y D. Gould (Eds.) *Sports for children and youths* (pp. 89-102). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M.R., Kimmel, L.A., y Smith, A.L. (2001). Determinants of sport commitment among junior tennis players: enjoyment as a mediating variables. *Pediatric Exercise Science*, 13, 131-144.
- Weiss, M.W., y Weiss, M.R. (2006). A longitudinal analysis of commitment among competitive female gymnasts. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 309-323.
- White, S. (2006). Parent-created motivational climate. En S. Jowett y D. Lavallee (Eds.). *Social psychology in sport*. (131-143). Champaign, Ill: Human Kinetics.

- 
- White, S.A., y Duda, J.L. (1993). Dimensions of goals beliefs about success among adolescent athletes with physical disabilities. *Adapted Physical Quarterly*, 10, 125-136.
- White, S.A., Kavussanu, M., Tank, K., y Wingate, J.M. (2004). Perceived parental beliefs about the causes of success in sport: relationship to athlete's achievement goals and personal beliefs. *Scandinavian Journal of Medical Science in Sport*, 14, 57-66.
- Williams, J., Jerome, G., Kenow, L., Rogers, T., Sartain, T., y Darland, G. (2003). Factor structure of the coaching behavior questionnaire and Its relationship to athlete variables. *The Sport Psychologist*, 17, 16-34.
- Woodman, L. (1993). Coaching: a science, an art, an emerging profession. *Sport Science Review*, 2, 2, 1-13.
- Woolger, Ch., y Power, T. (1993). Parent and sport socialization: views from the achievement literature. *Journal of Sport Behavior*, 16,3, 171-191.
- Wuerth, S., Lee, M., y Alfermann, D. (2004). Parental involvement and athlete's career in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 5,