



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Estrategias de los entrenadores para la enseñanza de competencias de vida a jóvenes en
riesgo de exclusión social

Maurício Pinto Marques

Tesis Doctoral dirigida por los doctores Catarina Sousa, Jaume Cruz y Silvia Koller

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Facultat de Psicologia

Universitat Autònoma de Barcelona

2016

“E pros moleque que sonham com isso, é nós
Desde o começo a minha sugestão
É ser, papel, caneta e coração
Papel, caneta e coração”.

Emicida

Agradecimientos

A los de habla portuguesa:

Aos meus pais, irmã, afilhada e familiares, pelo apoio incondicional, que me permitiu ser tudo que eu quisesse tentar ser, da forma que eu escolhesse, e mostraram que educação e amor não podem ser separados. A Sílvia Koller, minha mãe na psicologia, que acreditou em mim quando nem eu sabia o que podia ser, me ofereceu e iluminou em tantos caminhos que fizeram toda diferença em quem sou hoje.

Aos melhores amigos do mundo, os meus, presentes em meus pensamentos e esforços sem os quais nada aconteceria, “quem tem um amigo tem um tesouro”. Aos irmãos Zé, Zuca, Cunha, Patrola e todos os amigos, amigas e grupos de pessoas especiais que trouxeram, por estarem sempre comigo. Especiais também, Gabriel, Búcker, Guto, Daniel e Furlan, que compartilham o amor pela psicologia e me inspiram desde o primeiro dia na faculdade, mostrando a riqueza inesgotável do conhecimento e da amizade. Aos melhores amigos do mundo catalão, Johnie, Phillippe, Duda, Dani e Martinha, por dividirem tantas histórias que estão longe de acabar, e cuidarem de mim, sendo contingentes às minhas angústias, e estarem presentes em minhas felicidades. Se “viajar é trocar a roupa da alma” como disse Mario Quintana, seguirei trocando vocês de bolso para levar a qualquer lugar em que eu vá.

Aos amigos de apartamento Kblo e Ginter, do Consulado, de Pachanga, dos futebóis e do samba, por estarem no meu dia-a-dia em Barcelona, e que mostraram que o que o Brasil tem de melhor é o brasileiro, os que estendem a mão a outros, com afeto e um sorriso no rosto.

Aos colegas do CEP-Rua e da psicologia da UFRGS, em especial a Normanda Araújo, Caroline Repold, Jacqueline Tittoni, Sergio Antônio Carlos, Edson Sousa e a Márcia Pilla do Valle. Por me ensinarem que ensino, pesquisa, e rigor científico só fazem sentido com paixão e companheirismo. Ao Rodrigo e Ernesto por tanta ajuda. Aos colegas do Colégio de Aplicação e Psicologia UFRGS, tenho muita sorte de ter vocês em meus caminhos, até hoje.

A los de habla española:

Agradezco mucho a mis tutores Jaume Cruz y Catarina Sousa, por el clima motivacional positivo que han implementado a lo largo de esta jornada, los refuerzos, ánimos, y orientaciones, sin poner pegas a mis anhelos e ideas, esta tesis es fruto de vuestros esfuerzos. A los compañeros de GEPE, Fernando, Saül, Yago, Alex, Violeta, Luana y Gerard, y a los profesores Lluís Capdevila, Carme Viladrich, en especial a Miquel Torregrosa, por la generosidad en compartir el conocimiento, por las críticas constructivas y enseñarme otras psicologías del deporte.

A los compañeros de estudios, Shiro, Rodrigo, Mariví y Fanny por la amistad y compañerismo. A Erika, por tanto que mis palabras se hacen cortas. A los colegas de Fundació Marçet. A toda la gente del Futbol al Carrer, Klousner y de Sant Roc, Maria, Rafa, Esteve, Quique, Haroon, Jordí y Julio, y a los niños y niñas por tanta amabilidad. En especial a Waltinho, Marieta, Albert Todolí y Albert Pujol, por compartir sonrisas, entrenos, charlas y, incluso, el catalán, *moltes gràcies*. Al Ho Haveu Vist y el Fútbol Club Barcelona, por me enseñaren otras clases de fútbol.

A todos entrenadores, deportistas y jóvenes con quien trabajé, o ayudaron en esta tesis, somos iguales por el amor al deporte. Gràcies Per Tot Barcelona!

Índice

Prefacio.....	7
Introducción.....	11
Método.....	22
Resultados y Discusión.....	29
Limitaciones e Investigaciones Futuras	52
Conclusiones.....	55
Recomendaciones a entrenadores para el desarrollo de competencias de vida	56
Conclusões.....	59
Recomendações a treinadores para o desenvolvimento de competências de vida.....	60
Referencias	63
 Anexos	
1. Trabajo 1.....	70
2. Trabajo 2.....	77
3. Trabajo 3.....	89
4. Trabajo 4.....	98
5. Guion de entrevistas Español.....	123
6. Guion de entrevista Português Br.....	127
Resúmenes.....	131

Prefacio

Esta tesis doctoral con el título “Estrategias de los entrenadores para la enseñanza de competencias de vida a jóvenes en riesgo de exclusión social” ha sido concebida como compendio de publicaciones, con un total de cuatro trabajos. Todas las publicaciones que componen esta tesis siguen la normativa A.P.A (*Publication Manual of the American Psychological Association, 6th Edition*).

El foco general de la tesis doctoral ha sido estudiar y analizar la actuación de entrenadores de jóvenes en la promoción de experiencias positivas y saludables en el deporte, teniendo en cuenta las estrategias para la enseñanza de competencias de vida. En el ámbito de proyectos sociales con jóvenes en riesgo de exclusión social, tres preguntas de investigación guiaron nuestra tesis: (a) ¿Qué relación hay entre el estilo de comunicación de los entrenadores con los climas motivacionales percibidos por los deportistas? (b) ¿Qué estrategias utilizan los entrenadores de proyectos sociales en España y Brasil para enseñar competencias de vida a sus deportistas? (c) ¿Cómo se relacionan las estrategias de estos entrenadores con las teorías motivacionales, como la *Achievement Goal Theory* (AGT) y la *Self-Determination Theory* (SDT), en que se apoyan los programas de asesoramiento a entrenadores llevados a cabo en España en la última década?

En este sentido, abordamos de forma ordenada en nuestras publicaciones los conceptos: estilo de comunicación del entrenador y clima motivacional generado por él, la teoría de la autodeterminación y el desarrollo positivo de jóvenes, a partir de estrategias de enseñanza de competencias de vida en múltiples proyectos sociales en España y Brasil.

Investigar y evaluar las relaciones entre el estilo de comunicación del entrenador y el clima motivacional generado por éste y por los compañeros de equipo fue el resultado

del primer estudio, que se publicó en la revista *Cuadernos de Psicología del Deporte* en 2015 y que constituye la primera publicación de la presente tesis. .

La segunda publicación, el capítulo *Clima Motivacional Positivo: Estrategias utilizadas por entrenadores deportivos* del libro “*Psicología Positiva: teoría, pesquisa e intervenção*” de Polleto, Seibel y Koller (2016), tiene como objetivo presentar las intersecciones entre la AGT y la SDT, bajo la óptica del concepto Desarrollo Positivo de Jóvenes, basado en la Psicología Positiva. .

Los dos estudios empíricos posteriores pretenden contestar a la segunda y tercera preguntas de investigación. El artículo 3 publicado en *Apunts - Educación Física y Deportes* (2013) se analizaron las estrategias utilizadas por entrenadores españoles para la enseñanza de competencias de vida en proyectos sociales. Sus resultados preliminares fueron presentados en un poster en la IV Conferencia Internacional de Psicología Comunitaria, en Barcelona.

El artículo 4, aceptado para publicación en *Universitas Psychologica* (2016), ha investigado las estrategias utilizadas por entrenadores en la realidad brasileña, teniendo en cuenta los resultados del estudio anterior.

En esta tesis nos basamos fundamentalmente en las investigaciones de los grupos dirigidos por los profesores Daniel Gould, en los EE.UU. y Martín Camiré en Canadá. Por eso, la principal aportación de este trabajo para la psicología deportiva en lo que es la promoción de experiencias positivas en el deporte, es poder estudiar esas filosofías, estrategias y métodos en la realidad de proyectos sociales en España y Brasil.

A continuación presentamos el listado de trabajos que constituyen esta tesis doctoral:

Trabajo 1

Marques, M., Nonohay, R., Koller, S., Gauer, G., y Cruz J. (2015) El estilo de comunicación del entrenador y la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15 (2), 47-54.

Trabajo 2

Marques, M., (2016) Clima Motivacional Positivo: Estratégias utilizadas por treinadores esportivos. In Polleto, M., Seibel, B., y Koller, S. (Eds) *Psicologia Positiva: teoria, pesquisa e intervenção* (pp. 303-314). Curitiba: Juruá.

Trabajo 3

Marques, M., Sousa, C., y Cruz, J. (2013) Estrategias para la enseñanza de competencia de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social. *Apunts Educación Física y Deportes*, 112, 63-71.

Trabajo 4

Marques, M., Sousa, C., Cruz, J., y Koller, S. (2016) El papel del entrenador en la enseñanza de competencias de vida a jóvenes brasileños en riesgo de vulnerabilidad social. *Universitas Psychologica*, 15 (1). En prensa.

Empezamos esta tesis explicando los programas de intervención con entrenadores y los conceptos teóricos claves en los que se basan los estudios que constituyen el presente trabajo. En la segunda parte, se presentan aspectos metodológicos de los dos principales estudios de la tesis, los artículos 3 (Marques, Sousa, y Cruz, 2013) y 4 (Marques, Sousa,

Cruz, y Koller, 2016). A continuación, presentamos en un modelo los resultados más relevantes de estos dos estudios, sus relaciones con las teorías que fundamentan las otras dos publicaciones de la tesis (Marques, Nonohay, Koller, Gauer y Cruz, 2015; Marques, 2016). Además de la discusión con las estrategias referidas en otras investigaciones sobre el tema. Aún se presenta las limitaciones de nuestros trabajos y posibilidades para futuras investigaciones. Finalmente, presentamos las conclusiones y recomendaciones a entrenadores, generadas por los resultados de la tesis.

Introducción

El deporte organizado es probablemente la actividad más practicada por jóvenes, niñas y niños después del horario escolar. En los EE.UU. 73% de los estudiantes encuestados sobre actividades extra-escolares participaban en algún deporte, en comparación a actividades religiosas (46%) y artísticas (42%) según el *US Department of Education* (2005). La mezcla de ejercicio físico, desarrollo motor, juego, competición y convivencia grupal, proporciona situaciones placenteras durante el juego que también ayudarán en el desarrollo psicosocial de los jóvenes. Sin embargo, diversos estudios relataron tanto experiencias positivas como negativas relacionadas con el deporte juvenil resaltando que la práctica deportiva por si sola no enseña valores y, dependiendo de los objetivos de la práctica, puede traer consecuencias dañinas a los jóvenes (Holt y Neely, 2011).

Así, una figura relevante del ambiente deportivo es el entrenador, que tiene la gestión del grupo de jóvenes en entrenamientos y partidos, y es determinante en cómo sus deportistas sienten, piensan y actúan en el deporte. Por eso, los entrenadores son objeto de estudios en la psicología deportiva y son considerados como la principal influencia facilitadora de experiencias saludables en el deporte (por ej. Falcão, Bloom y Gilbert, 2012) o como uno de los principales responsables del abandono deportivo (ej. Sousa, Torregrosa, Viladrich, Villamarín y Cruz, 2007). En ese sentido, investigadores con diferentes enfoques teóricos han desarrollado programas de intervención para entrenadores en distintos países, con el objetivo de proporcionar directrices para mejorar su actuación psicopedagógica, lo que es deseable en el deporte juvenil, y especialmente en proyectos sociales de educación por el deporte.

Programas de intervención con entrenadores

El equipo de los profesores Ronald Smith y Frank Smoll de la Universidad de Washington ha trabajado con entrenadores deportivos en las últimas décadas con el programa *Coach Effectiveness Training* (CET; Smith, Smoll y Curtis 1979) que evolucionó hacia el *Mastery Approach to Coaching* (MAC; Smith, Smoll y Cumming, 2007). Mientras el primer programa partía de la observación de las conductas de entrenadores en entrenamientos y partidos y de un enfoque cognitivo-conductual, el segundo contempla además los hallazgos de la Teoría de Metas de Logro (AGT; *Achievement Goal Theory*, Nicholls, 1989). El CET busca promover un estilo de comunicación positivo del entrenador en sus interacciones con los deportistas, con énfasis en el aumento del refuerzo positivo de conductas deseadas, y apoyo e instrucciones en tono positivo ante los errores, a diferencia de técnicas de instrucción punitivas, o del castigo, o reprensión. Así, busca la creación de un clima de apoyo en los equipos, evitando el “ganar a cualquier precio” (Smith, Smoll y Cumming, 2007).

Desde la Teoría de Metas de Logro, que habla de la tendencia de las personas que en cada ambiente están orientadas hacia el ego o a la maestría, también llamada tarea o aprendizaje (Nicholls, 1984), surgieron los conceptos de clima motivacional de implicación a la maestría/tarea o al ego (Duda y Balaguer, 2007). Un clima orientado a la tarea es aquel en que el entrenador define el éxito en términos de mejora personal, tomando el esfuerzo y la persistencia como valores máximos. En ese ambiente todos son reforzados positivamente por el aprendizaje y el apoyo mutuo, en el intento de que cada uno progrese dentro de sus capacidades, hasta lograr lo mejor de uno mismo, sin tener los compañeros como baremo de comparación. En contraste, en un ambiente donde predomina el clima de

implicación al ego, prevalece la competición y la comparación social, donde el éxito es ser mejor que el otro. En ese último contexto el entrenador suele dar más atención a los deportistas que demuestran ser más competentes, reforzando los resultados de los partidos sobre la actuación, y emitiendo conductas punitivas en el caso de errores, lo que está asociado a un ambiente con menos diversión y cohesión de equipo, y con índices de ansiedad y abandono más elevados (Duda y Balaguer, 2007, Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, y Cruz, 2008).

Los programas de formación de entrenadores basados en el MAC consistían en talleres sobre el estilo de comunicación positivo del CET conjuntamente con directrices sobre cómo implementar un clima motivacional hacia la maestría en los equipos. A lo largo de los años, distintos estudios comprobaron los beneficios asociados a los programas como: mejorar la relación entre entrenador y deportista con más respeto mutuo; más diversión, cohesión y apoyo social en los equipos; la promoción de un clima motivacional positivo; la mejora en la autoestima personal y la reducción de la ansiedad deportiva para chicos y chicas, lo que también ha generado una reducción significativa en el abandono deportivo (Barnett, Smoll y Smith, 1992; Boixadós y Cruz, 1999; Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Duda y Balaguer, 2007; Smoll y Smith, 2009). Adaptando las mismas bases teóricas, y considerando las necesidades específicas dentro del estilo de cada entrenador, el *Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport i de l'Activitat Física* (GEPE) de la Universitat Autònoma de Barcelona creó el PAPE *Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores* (Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich, 2006). A partir de la observación y definición del perfil conductual de cada entrenador, el propio entrenador establecía objetivos sobre la necesidad de cambiar algunos de sus

comportamientos, y se evaluaba la adquisición y el mantenimiento de esas conductas, logrando resultados significativos (Sousa, Smith y Cruz, 2008).

En 2010 se inició el proyecto europeo PAPA (por sus siglas en inglés: *Promoting Adolescent Physical Activity*), liderado por la catedrática Joan L. Duda de la Universidad de Birmingham del Reino Unido, donde han participado otras siete universidades (Universidad York St. John, Universidad Joseph Fourier, Universidad de Thessaly, Universidad de Bergen, Norwegian School of Sport Sciences, Universitat de València y Universitat Autònoma de Barcelona) de cinco países (Reino Unido, Francia, Grecia, Noruega y España). Este proyecto ha creado y aplicado el programa de formación de entrenadores denominado *Empowering Coaching* (EC), basado en dos teorías motivacionales contemporáneas, la Teoría de las Metas de Logro (AGT) y la Teoría de la Autodeterminación (SDT; *Self-Determination Theory*, Deci y Ryan, 1985).

La SDT aplicada al deporte considera el papel del entrenador como importante mediador entre el deportista y su participación deportiva, influyendo directamente en la calidad (i.e., intrínseca, extrínseca o amotivación) y cantidad de motivación que tendrá. La actuación del entrenador, y el clima motivacional que genera, puede facilitar o frustrar la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (i.e., autonomía, competencia y relación) de los jóvenes, lo que resulta determinante sobre el nivel de disfrute, bienestar y calidad de la experiencia deportiva percibida (Castillo, Ramis Balaguer y Cruz, 2015). La necesidad básica de autonomía habla de la voluntad, del deseo, de cómo uno se siente capacitado de organizar o participar de una actividad que tiene sentido para sí (Lazzaretti, Koller y Nuñez, 2016). La necesidad de competencia se refiere a cómo una persona cree que es posible lidiar con alguna situación, ambiente o tarea, que está relacionada con la

posibilidad de aprendizaje y adaptación (Deci y Ryan, 1985). Y la necesidad de relación tiene que ver con el sentimiento de uno sentirse conectado, aceptado y cuidado en un ambiente, de pertenecer a un grupo, relacionándose con los demás (Deci y Ryan, 2000; Lazzaretti et al., 2016).

Otro concepto clave en la teoría es el “apoyo a la autonomía”, que se caracteriza por la disposición del entrenador a facilitar informaciones apropiadas para que los deportistas se sientan escuchados y que participen en el proceso de toma de decisiones, lo que incide directamente en la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas y en una motivación más, o menos, autodeterminada (Ramis, Torregrosa, Viladrich, y Cruz, 2013).

Así, el modelo del *Empowering Coaching* supone dos dimensiones del clima motivacional generado por el entrenador, el clima *empowering* o *disempowering*. Mientras el primero se identifica con un entrenador con estilo de comunicación positivo, creador de un clima de implicación a la tarea, que fomenta el apoyo social y a la autonomía, un clima *disempowering* se caracteriza por el uso de comparación entre los deportistas, presión psicológica y el intento de tener un alto grado de control sobre sus actitudes, generando así un clima de implicación al ego (Duda, 2013). Estas pautas fueron el fundamento de los talleres presenciales y de *e-learning* de aprendizaje del programa *Empowering Coaching* (Castillo, Ramis, Cruz y Balaguer, 2015).

Desarrollo Positivo en Jóvenes y Competencias de vida

El enfoque teórico del Desarrollo Positivo en Jóvenes (PYD; *Positive youth development*, Holt y Neely, 2011) se centra en la capacidad de la juventud de cambiar a lo largo de su crecimiento, buscando vivir saludablemente, evitar conductas de riesgo,

construir relaciones sociales y lograr competencias aplicables en su adultez. Apoyada en la psicología positiva, el PYD parte de la creencia que ese proceso es facilitado a través de actividades organizadas y de participación voluntaria, como el deporte, por la figura de autoridad del entrenador. Debido a las interacciones que los individuos tienen en el contexto deportivo se pueden adquirir y desarrollar una serie de atributos que pueden ser trasladados y aplicados con éxito en diferentes entornos en los que viven, como la escuela, el hogar y el barrio, las llamadas competencias de vida (*Life Skills*). Según Danish, Petipas y Hale (1992) las competencias de vida pueden ser conductuales (comunicación eficaz con compañeros y adultos); cognitivas (toma de decisiones); interpersonales (asertividad) o intrapersonales (establecimiento de metas).

Considerando la adolescencia como un período fértil para el aprendizaje y transferencia de competencias de vida, desde mediados de la década de los 90 se han impartido programas dedicados a jóvenes escolares. Como son el “Promoção de Experiências Positivas em Crianças e Jovens” (PEP-CJ), en Portugal, o “Programa Instrucciona para la Educación y Liberación Emotiva” (PIELE) en España y Portugal, y el GOAL - *Going for the Goal* - coordinado por Steve Danish en los EE.UU, como revisaron Días, Gomes, Peixoto, Marques y Ramalho (2012). Estos programas tienen por objetivo ayudar a los estudiantes a desarrollar al máximo sus capacidades personales y relacionales. Posteriormente, el mismo grupo creador del GOAL, el *Life Skills Center*, considerando la eficacia de los programas escolares y el deporte como medio privilegiado para la enseñanza de competencias de vida por cuenta de las metáforas entre situaciones deportivas y no deportivas, creó el Programa SUPER - *Sports United to Promote Education and Recreation* - (Danish, Nellen y Owens, 1996). Mientras en los otros programas la instrucción a jóvenes, con edades entre 10 y 15 años, los talleres eran

impartidos por profesores o investigadores, en el GOAL y en el SUPER los responsables por los diez talleres son estudiantes universitarios, entrenados para enseñar la creación y consecución de objetivos, bien como la identificación de red de apoyo y de conductas que pueden auxiliar en ese proceso, como destacan Días, Cruz y Danish (2000).

Una característica común en los programas de enseñanza de competencias de vida, es el hecho de ser impartidos por expertos en el tema, que capacitan directamente a los profesores o alumnos mayores para hacerlo. Solamente en dos recientes artículos, de Koh y Camiré (2015) y Harwood, Barker y Anderson (2015), hemos identificado programas en que se han preparado pedagógicamente a entrenadores para que ellos fueran los facilitadores del aprendizaje de competencias de vida. En Koh y Camiré (2015) dos programas de diez semanas fueron llevados a cabo por los dos autores, respectivamente en Singapur y Canadá en que los expertos capacitaban a profesores, entrenadores y estudiantes. En Singapur los entrenadores de distintos deportes trabajaban con estudiantes de 10 y 11 años, enseñando integridad, compromiso, resiliencia y respeto. Mientras que en Canadá, los entrenadores de equipos escolares, solamente de fútbol, tenían estudiantes entre 14 y 16 años, y trabajaban pautas de liderazgo, establecimiento de metas, autoconciencia y visualización.

En el estudio de Harwood et al. (2015) los expertos han preparado a un sólo entrenador de la academia de fútbol de Inglaterra que entrenaba niños de sub-13 en las 5C's (i.e. compromiso, comunicación, concentración, control y confianza) en un programa de 5 encuentros con 18 semanas de duración. Según los autores, el programa está basado teóricamente en la AGT, SDT y la teoría de autoeficacia de Bandura, y trabaja en cada una de las competencias en periodos de 3 semanas, tras ejercicios y charlas previas y post

entrenos. Las evaluaciones cuantitativas y cualitativas de 5 jugadores, sus padres y el propio entrenador, han proporcionado buenas evidencias sobre la eficacia del programa en la aplicación de estas competencias en entrenos y partidos.

Todavía, en los programas de asesoramiento de entrenadores supra citados por Koh et al. (2015) y Harwood et al. (2015) como el MAC, PAPE y EC, los expertos enseñan a los entrenadores con base en la literatura científica y no recurren necesariamente a sus prácticas en el terreno de juego, para certificarse de los métodos más eficaces y congruentes con la realidad de sus equipos, para favorecer experiencias positivas en el deporte.

Después de una revisión sobre el tema, Gould, Collins, Lauer y Chung (2007) se sorprendieron de la escasez de investigaciones dedicadas a las estrategias utilizadas por entrenadores para promocionar el desarrollo personal y competencias de vida en sus entrenamientos, aunque su función educativa sea largamente reconocida. Subrayando que la psicología deportiva ha examinado ampliamente las estrategias de deportistas de éxito para la mejora de rendimiento, Gould y sus colaboradores llevaron a cabo entrevistas con entrenadores reconocidos y premiados por su labor en la formación (Gould et al., 2007), incluso proponiendo un modelo heurístico sobre la enseñanza de competencias de vida (Gould y Carson, 2008).

Las estrategias referidas en ese estudio fueron organizadas en dos dimensiones, “Estrategias efectivas de entrenamiento” y “Estrategias de desarrollo deportistas”. Mientras la primera dimensión trataba de dos temas, “Trabajando con los jugadores” (que incluía comunicación, expectativas, atención, punición, modelado, diversión, etc.) y “Tratar con otros” (asistente, arbitro y padres); la segunda dimensión consideraba “Estrategias para la

mejora del rendimiento” (motivación, establecimiento de metas y construcción del equipo), y “Enseñanza de competencias de vida” (seguimiento escolar, transferencia de competencias de vida y enseñanza de competencias y valores positivos). Gould y su equipo (2007) refuerzan la idea que aunque los entrenadores estaban muy motivados para ganar partidos, ellos también se preocupaban por el desarrollo personal de sus jugadores como prioridad.

En otra investigación similar en Canadá, Camiré, Trudel y Forneris (2012), entrevistaron nueve entrenadores escolares y 15 de sus alumnos-deportistas. Estos revelaron que los entrenadores tenían filosofías claras sobre cómo utilizar el deporte como herramienta educacional, considerando el contexto escolar y características de los jóvenes. Conjuntamente, ellos lograron relatar una serie de estrategias como el uso de expresiones, evaluación de pares, voluntariado y sacar ventaja de momentos de aprendizaje, que fueron confirmadas por los estudiantes. Incluso todos relataron creer que las competencias de vida aprendidas en el deporte son transferidas y aplicables en otros ambientes de la vida de los jóvenes, unas de forma más directa e inmediata, y otras solamente según circunstancias específicas y temporales.

Resultados distintos se hallaron en el trabajo seminal de McCallister, Blinde y Weiss (2000) en que muchos de los 22 entrenadores voluntarios entrevistados demostraron inconsistencias entre sus filosofías educacionales, discursos y actitudes competitivas, además de dificultades en relatar estrategias específicas para la enseñanza de competencias de vida. Teniendo en cuenta esta dificultad de muchos entrenadores, y constatando la ausencia de módulos de estrategias para la enseñanza de competencias de vida en los programas oficiales de formación de entrenadores en el EE.UU. (i.e. *The American Sport Education Program* y el *National Youth Sports Coaches Association's Volunteer Coach*

Training Program) Bodey, Schaumleffel, Zakrajsek y Joseph (2009) propusieron un modelo aplicado. Basándose en la teoría de Kolb, los estudiosos sugieren que las competencias de vida deseadas sean definidas previamente e incorporadas a ejercicios de las sesiones de entrenamiento. La instrucción se daría en tres estadios, (a) mensaje, (b) refuerzo, y (c) transferencia.

Esas sugerencias se aproximan a las recomendaciones de Danish, Forneris y Wallace (2005) de que se trabaje una competencia cada vez, entrenando y reforzando su concepto con ejemplos y oportunidades de aplicación, facilitando el aprendizaje tras el intercambio entre los jóvenes sobre esa vivencia. Trabajo similar al hecho por Camiré, Forneris, Trudel y Bernard (2011) tras una serie de investigaciones recomiendan estrategias para que un entrenador promueva el desarrollo positivo en sus deportistas como que: (a) desenvuelva cuidadosamente su filosofía de Entrenamiento, (b) establezca relaciones significativas con sus atletas, (c) plantee intencionadamente las estrategias de desarrollo en su práctica de entrenamiento, (d) no se limite a hablar de cómo las competencias son aplicables y si hacer que sus atletas las practiquen, y (e) enseñe como las competencias se transfieren a situaciones no deportivas

Finalmente, Flett, Gould, Griffes y Lauer (2013) han publicado una investigación sobre las buenas y malas prácticas de entrenadores voluntarios en un proyecto social estadounidense. En nuestras primeras revisiones no existían estudios que relacionasen estrategias de entrenadores para la educación de competencias de vida y contextos de vulnerabilidad social, necesidad relatada en la revisión de Gould y Carson (2008). Flett et al. (2013) compararon 12 entrenadores, 6 considerados muy efectivos y otros 6 poco efectivos en la enseñanza de competencias de vida, sus estrategias y motivaciones. La investigación indica que los entrenadores más efectivos apoyan más a sus jugadores,

desarrollan mejor el vínculo con sus deportistas a partir de un clima positivo en el equipo, aparte de promocionar autonomía y facilitar la transferencia de las competencias. Mientras que entrenadores poco efectivos tenían un abordaje más negativo, y utilizaban estrategias más militaristas con el intento de generar dureza/tenacidad en los jóvenes. Es importante señalar que ambos grupo de entrenadores poseían metas competitivas y demostraban afecto hacia los deportistas.

Teniendo en cuenta los estudios sobre estrategias de entrenadores y competencias de vida supra citados (Camiré, et al., 2012; Camiré et al., 2011; Flett, et al., 2013, Gould, et., 2007; McCallister et al., 2000) hemos comprobado que aunque traigan novedosas aportaciones a partir del análisis de las estrategias y filosofías de entrenadores con credibilidad para la enseñanza de competencias de vida en el deporte, las investigaciones carecían de una discusión más exhaustiva de los resultados con los estudios mencionados en sus revisiones teóricas, o con otros marcos teóricos como de los programas de asesoramiento a entrenadores más actuales y aplicados como el MAC, PAPE y EC.

Así que nuestros objetivos fueron: a) investigar las estrategias llevadas a cabo por entrenadores para la adquisición de competencias de vida en proyectos sociales y deportivos en Brasil y España b) verificar lo que hay en común con las estrategias de los entrenadores de escuelas y proyectos sociales en estudios análogos en los EE.UU. y Canadá; c) discutir cómo sus prácticas se relacionan con las teorías AGT y SDT, directrices de los programas de asesoramiento a entrenadores MAC, PAPE y *Empowering Coaching*; d) Para, a partir de los resultados, poder generar recomendaciones generales que apoyen a entrenadores que trabajan con jóvenes, en especial en proyectos sociales, para facilitar el desarrollo positivo de la juventud y la enseñanza de competencias de vida.

Método

En este apartado presentaremos informaciones complementarias sobre el método de los dos artículos fundamentales de la tesis (Marques et al., 2013; Marques et al., 2016) que no constan en los estudios publicados por limitaciones de espacio de las revistas. También presentaremos algunos avances metodológicos llevados a cabo en la segunda investigación, respecto a la primera, considerando el tiempo transcurrido entre ellas y el aprendizaje realizado en dicho periodo.

Participantes

Para mejor comprensión nombraremos a los entrenadores españoles como “EE” y a los brasileños como “EB”.

Entrenadores de España

Los cinco entrenadores en el momento de la entrevista (Tabla 1) tenían entre 19 y 40 años ($M= 26.8$; $DT=7.3$), con experiencia como entrenadores de seis meses hasta seis años, ($M= 2.7$; $DT=2.0$). Ellos habían participado en equipos deportivos de nivel amateur, o profesional (en el caso del EE4), tenían como mínimo la educación secundaria completa (el EE2 además era licenciado en psicología) y los entrenadores 1, 2, 3 y 4 poseían el certificado de monitor deportivo. La EE5, única mujer que participó en el estudio, tenía formación en audiovisuales, con larga experiencia en talleres con colectivos multiétnicos en barrios de baja renta familiar y entrenaba un equipo femenino. Asimismo, ningún entrenador tenía formación específica para trabajar con jóvenes en riesgo de exclusión social.

Todos entrenaban equipos de fútbol sala (futsal), trabajando a tiempo parcial entre siete y 11 horas semanales con cada equipo (promedio de dos entrenos y un partido por semana), en proyectos de educación a través del deporte en horario extra-escolar, del mismo barrio, amparados por el ayuntamiento de una ciudad del área metropolitana de Barcelona, en Cataluña. Sus equipos tenían un núcleo que comprendía entre ocho y 13 jugadores fijos, teniendo en cuenta la gran diversidad de jóvenes en equipos de participación espontánea. El barrio tenía altos índices de inmigración, desempleo, absentismo escolar y diversidad étnica, considerados indicadores de zonas de vulnerabilidad social. Los equipos masculinos estaban formados en su mayoría por chicos de etnia gitana, pakistaníes y autóctonos. El equipo femenino estaba formado mayoritariamente por chicas sudamericanas y de etnia gitana. Todos competían en la liga escolar local y jugaban contra equipos de escuelas formadas en su mayoría por autóctonos. Los entrenadores 1 y 4 entrenaban principalmente equipos con jugadores que tenían entre ocho y 12 años y los entrenadores 2, 3 y 5 con jugadores de entre 13 y 18 años de edad.

Tabla 1. Características de los entrenadores españoles

EE	Edad	Sexo	Nivel de estudios	Cursos de entrenador	Años de Experiencia	Equipos (Edad/Sexo)
1	19	Masc	Bachillerato	Monitor ocio	0,5	8 a 12 – masc
2	26	Masc	Licenciado Psicología	Monitor ocio	2	13 a 18 – masc
3	40	Masc	Bachillerato	Monitor deportivo	6	13 a 18 – masc
4	34	Masc	Secundaria	Arbitro profesional	6	8 a 12 – masc
5	25	Fem	Bachillerato	No	3	13 a 18 – fem

Entrenadores de Brasil

En nuestro estudio realizado en Porto Alegre, Brasil, hemos entrevistado un total de seis entrenadores de diferentes tipos de proyectos sociales (Tabla 2). Ellos tenían entre 29 y 56 años ($M = 39.1$; $DT = 9.4$), su experiencia entrenando equipos variaba de dos hasta 32 años ($M = 12.3$; $DT = 11.8$). Los entrenadores 3 y 5 culminaban sus pregrados en educación física, los otros tenían por lo menos algún máster profesional o académico en su carrera universitaria. Los entrenadores 1, 2 y 6 llevaban sus equipos trabajando en centros deportivos del ayuntamiento local. Por otra parte, los entrenadores 3 y 4 trabajaban en proyectos subvencionados por una institución privada, y la entrenadora 5 mantenía de manera voluntaria su propio proyecto sin ayudas institucionales. Asimismo, todos los equipos asumían la filosofía de educación por el deporte, entrenaban en el horario extraescolar y estaban ubicados en barrios considerados de gran vulnerabilidad social, o cerca de “favelas” (i.e. nombre dado en Brasil a los asentamientos precarios o vulnerables que crecen en torno, o dentro, de las ciudades grandes del país).

Los entrenadores identificados como EB2, EB3 y EB4 y EB5, entrenaban equipos de fútbol masculino. El EB3 entrenaba un equipo de futsal femenino, y el EB6 entrenaba un equipo de voleibol mixto. El EB1 trabajaba con equipos de futsal y baloncesto masculinos. Cada uno coordinaba por lo menos tres equipos deportivos de rangos de edad diferentes, con jóvenes entre siete y 18 años. En total, cada entrenador tenía entre 30 a 120 participantes en sus proyectos, y cada uno de los equipos entrenaba entre dos y tres días por semana, totalizando entre 3 y 7 horas semanales, aparte de los partidos. Todos los equipos competían en las ligas escolares o amateur de la ciudad.

Tabla 2. Características de los entrenadores brasileños

EB	Ed	Sexo	Nivel de estudios	Años de Experiencia	Equipos (Deporte/Sexo)	Franja Edad
1	43	Masc	Master Ed. Física	19	Futsal y Baloncesto masc	8 – Adulto
2	56	Masc	Master Ed. Física	32	Fútbol masc	7 – 15
3	37	Masc	Cursando Grado ed. Física	5	Fútbol masc	8 – 13
4	34	Masc	Postgrado Ed. Física	14	Fútbol masc y futsal fem	10 – 17
5	36	Fem	Cursando grado ed. Física	2	Fútbol masc	10 – 19
6	29	Masc	Postgrado Ed. Física	2	Futsal Fem y Voleibol mixto	11 – 18

Procedimiento

En ambos estudios el entrevistador fue el doctorando, experto en psicología deportiva, entrenador de fútbol titulado, con formación y experiencia en entrevistas semi estructuradas y en proyectos sociales tanto en Porto Alegre como en Barcelona. Todas las entrevistas se realizaron tras el contacto personal con los entrenadores. Se llevaron a cabo reuniones en las que se presentaron los objetivos y se explicó en qué consistiría la participación de los entrenadores. Con el consentimiento de participación voluntaria, y asegurados el anonimato y confidencialidad, se efectuaron las entrevistas. La cantidad de entrenadores entrevistados en cada etapa fue definida bajo la confirmación de que se había alcanzado la saturación teórica (Guest, Bunce y Johnson, 2006) a partir del análisis de resultados de las entrevistas.

Para el primer estudio (Marques, et al., 2013) se contactó con los entrenadores personalmente en el año de 2011. Los entrenadores fueron seleccionados por conveniencia, por el conocimiento del entrevistador de los proyectos y equipos del barrio, además de las

indicaciones de los entrenadores y de un trabajador social involucrado hacía años en la educación por el deporte.

En la segunda investigación (Marques et al., 2016) hubo una mejora en la calidad metodológica, los entrevistados fueron seleccionados inicialmente tras un contacto con el responsable de la liga local de fútbol perteneciente al ayuntamiento de Porto Alegre. En una cita con este “informante clave”, parte del *reputational sampling procedure* (Miles y Huberman, 1994), se solicitó la selección de entrenadores de equipos de proyectos sociales: a) que entrenasen el mismo equipo durante más de una temporada; b) que esos equipos fuesen reconocidos por su disciplina y juego limpio; c) que tuviesen la participación voluntaria y gratuita para los jóvenes; y d) que estuviesen ubicados en barrios/*favelas* con fuertes indicadores de riesgo de exclusión social. Así pues, este procedimiento es una adaptación del empleado por Gilbert y Trudel (2004).

En este estudio, al no conocer previamente a los entrenadores, el entrevistador realizó un contacto telefónico previo a las entrevistas, una cita sobre el proyecto social y la educación por el deporte, y, cuando fue posible, observó algún entrenamiento. Posteriormente, solicitó a los entrenadores la indicación de otros compañeros con equipos y actuación con perfiles análogos a los suyos, siguiendo el muestreo de bola de nieve (Miles et al., 1994), y algunos entrenadores ya entrevistados fueron nombrados, confirmando su credibilidad.

Instrumento

Los guiones de entrevista utilizados en las dos investigaciones fueron adaptaciones del estudio de Gould et al. (2007) y se encuentran en los anexos 5 y 6. Para el estudio con entrenadores españoles el guion fue traducido por tres expertos en psicología deportiva del

Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport i de l'Activitat Física (GEPE) de la Universitat Autònoma de Barcelona y adaptados a la cultura y contexto de los entrenadores y a los proyectos sociales y participantes. Solamente se añadió una pregunta a la versión original (i.e. ¿Qué competencias de vida consideras fundamentales para trabajar en tu equipo aunque no lo hagas actualmente?).

Para las entrevistas a entrenadores brasileños, el guion fue traducido y adaptado al portugués por dos expertos bilingües, y hubo otras alteraciones. Se añadieron algunas preguntas: a) ¿Tienes hijos?; b) ¿Hay diferencias entre entrenar chicos y chicas? ¿Cuáles?; c) ¿Tienes contacto con los padres de los jóvenes? También se agregó un bloque de preguntas sobre la transmisión de competencias de vida, adaptados del guion utilizado por Camiré (2012) con las preguntas: a) ¿Crees que los jóvenes pueden utilizar lo que aprenden en el deporte en otras áreas de su vida, tales como la escuela, el trabajo, la vida familiar?; b) ¿Tienes ejemplos de cómo estas competencias se pueden ser transmitidas?; c) En tu opinión, ¿Cuál es la competencia de vida más importante para ser transmitida?; d) ¿Hablas con tus deportistas y les enseñas cómo pueden transmitir estas competencias?; e) ¿Crees que los jóvenes se dan cuenta que ponen en práctica estas habilidades para la vida?; f) ¿Crees que tu papel de entrenador hace de ti una referencia para los jóvenes en relación a otros adultos / profesores?. Además, se añadieron tres preguntas sobre cómo los entrenadores trabajaban temas como el desarrollo de la autonomía, las buenas relaciones y el sentimiento de competencia personal con los deportistas, con el objetivo de facilitar el análisis con elementos de la Teoría de la Autodeterminación (bloque 7c del guion, en el anexo 6). Las entrevistas con los entrenadores españoles tuvieron una duración entre 36 y 81 minutos ($M = 63$ min), y las entrevistas realizadas a los entrenadores brasileños una duración entre 41 y 157 minutos ($M = 74$ min).

Análisis

Además del análisis descrito en los artículos, propuestos por Côté, Salmela, Baria y Russell (1993) y Côté, Salmela, Trudel, Baria y Russell (1995) donde se identificaron las unidades de significado *Meaning Units* (MU) de las entrevistas, seguido por su codificación, reunión, comparación, reorganización, selección y división por dimensiones y categorías, se destaca un avance en la cualidad metodológica entre la primera investigación (Marques et al., 2013) y la segunda (Marques et al., 2016). En Marques et al. (2016) hubo la participación de un tercer experto en el tema de los estudios, que no tenía conocimiento del contenido de las entrevistas, actuando como juez, para identificar si las etiquetas/nombres de las categorías reflejaban mejor las citas de los entrenadores, las *Meaning Units*. Otra diferencia entre las dos investigaciones se realizó por una etapa deductiva en el análisis de las entrevistas con los participantes brasileños, que resultó en temas y categorías en parte distintos del estudio anterior (Marques et al., 2013).

Un equipo de investigación formado por los dos expertos del estudio de Marques et al. (2016), juntamente con un tercer investigador debidamente entrenado sobre la temática, constató muchas similitudes entre las estrategias relatadas en los artículos en Marques et al. (2013) y Marques et al. (2016). Tras agrupar, analizar y comparar inductivamente (Miles y Huberman, 1994) las categorías y estrategias de ambas investigaciones, se utilizó el análisis de Côté et al. (1995) para reorganizar y reestructurar los datos de Marques et al. (2013) y Marques et al. (2016) en un modelo que asociase los resultados de los estudios. Ese modelo ha tomado como base el modelo heurístico de la revisión de Gould y Carson (2008) y la organización de categorías en que se presentan las estrategias en Gould et al. (2007), y será presentado el próximo apartado.

Resultados y Discusión

En ese apartado presentaremos en conjunto los resultados de las dos principales investigaciones esta tesis (Marques et al., 2013; Marques et al., 2016), y también los comparamos con las estrategias para la enseñanza de competencias de vida citadas en otros estudios llevados a cabo con entrenadores considerados efectivos (Camiré et al., 2012; Flett et al., 2013; Gould et al., 2007). Asimismo, discutiremos como todas esas estrategias se relacionan con las teorías motivacionales AGT y SDT, que constituyen las bases teóricas de los programas de asesoramiento a entrenadores citados en los otros dos trabajos (Marques et al, 2015; Marques, 2016) que componen esta tesis.

Tabla 3. Estrategias de entrenadores españoles para enseñanza de competencias de vida, presente en Marques et al., (2103)

Estrategias	Efectivas de Entrenamiento		de Desarrollo de Jóvenes
Comunicación	Importancia de hablar	Mejora de Participación	Valorar el esfuerzo
	Tener un estilo relajado		Animar/apoyar
	Criticar las malas conductas		Apoyo emocional
	Dar <i>feedback</i>		Crear vínculo
	Hablar con sinceridad		Promover valores positivos
			Buscar la cooperación
			Promover la autonomía
	<i>Relación</i>		
	Ser empático		
	Utilizar roles familiares.		
	Ensayo y Error		
	<i>Gestión de equipo</i>	Enseñanza de Competencias de Vida	Incentivar los estudios
Actuación	Estimular el liderazgo de los capitanes		Incentivar la diversión en el deporte
	Planificar entrenos.		Enseñar a vivir en sociedad
	Dar las mismas oportunidades		

En las Tablas 3 y 4 se presentan las categorías y estrategias que forman parte de los resultados de los trabajos 3 y 4 de esta tesis. La Tabla 3 es la misma del artículo original, y la Tabla 4, inédita, agrupa los temas y categorías citadas a lo largo de los resultados del estudio de Marques et al. (2016), proporcionando una mejor visualización del conjunto de resultados.

Tabla 4. Temas y categorías de estrategias de entrenadores brasileños para enseñanza de competencias de vida de Marques et al. (2016)

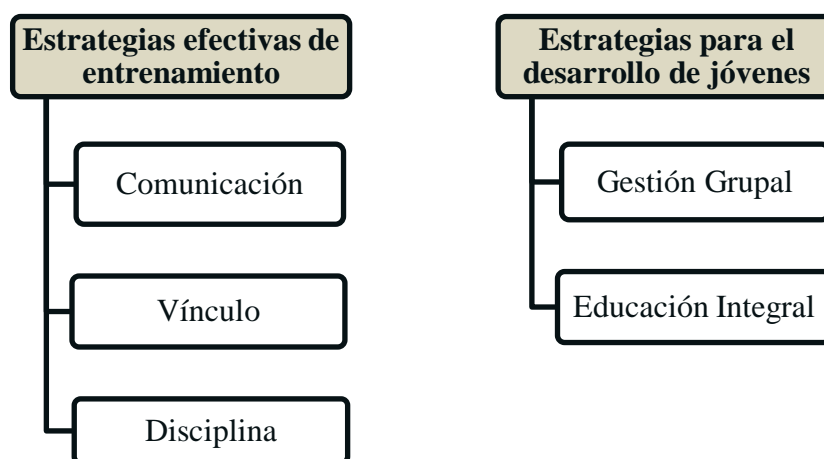
Trabajo en Equipo	Actuación y Vínculo
Cooperación	Estimular el Esfuerzo
Clima positivo	Reforzar positivamente
Inclusión	Incentivar la Autonomía
Amistad	Dar feedback
Dar las mismas oportunidades	Convivir y Charlar
Mejora personal y colectiva	La enseñanza con Diversión y Afecto
Responsabilidad con el grupo	Ser un Buen Ejemplo
Disciplina	Educación Integral
Respecto	Deporte como instrumento
Juego limpio,	Civismo
Saber perder y ganar:	Incentivar el estudio y el trabajo
Reglas	Mantener contacto con los padres
Punición y perdón	Enseñanza deportiva

Modelo integrativo de estrategias para la enseñanza de competencias de vida

Para facilitar la visualización conjunta de las estrategias empleadas por los entrenadores de proyectos sociales en España y Brasil, como se ha señalado en el apartado anterior, las hemos reorganizado y hemos propuesto un modelo integrativo (Figura 1 y Tabla 5). El modelo se compone de dos dimensiones, **Estrategias efectivas de**

entrenamiento y Estrategias para el desarrollo de jóvenes. La primera formada tres categorías de estrategias (Comunicación, Vínculo y Disciplina) y la segunda por dos categorías: Gestión grupal y Educación integral.

Figura 1. Modelo Integrativo con dimensiones y sus categorías de estrategias de entrenadores españoles y brasileños



Estrategias efectivas de entrenamiento

Esta dimensión se refiere a la actuación directa del entrenador, cómo se comunica y se relaciona con sus deportistas individualmente, además de cómo interviene en cuestiones disciplinarias relacionadas a peleas y deportividad (juego limpio). Es muy similar a la dimensión del mismo nombre del estudio de Gould et al. (2007).

Referente a nuestra investigación con entrenadores de España (Marques et al., 2013) el modelo incluye y comparte entre Comunicación, Vínculo y Disciplina las categorías “Comunicación” y “Actuación” en la dimensión también nombrada “Estrategias efectivas de entrenamiento”. Además, contiene algunas estrategias ubicadas en la categoría “Mejora de participación”. De este modo, en Comunicación estarían las estrategias:

importancia de hablar, dar *feedback*, hablar con sinceridad, valorar el esfuerzo y ánimo/apoyo; en Vínculo: tener un estilo relajado, utilizar roles familiares, estimular el liderazgo de los capitanes, apoyo emocional, crear vínculo y promover la autonomía; y en Disciplina: ser empático y criticar las malas conductas.

Tabla 5. Modelo Integrativo con dimensiones, categorías y estrategias de Marques et al. (2013) y Marques et al., (2016)

Estrategias efectivas de entrenamiento

Comunicación

- Importancia de hablar, dar *feedback*, hablar con sinceridad, valorar el esfuerzo y ánimo/apoyo (Marques et al., 2013)
- Estimular el esfuerzo, reforzar positivamente, dar *feedback* y charlar (Marques et al., 2016)

Vínculo

- Tener un estilo relajado, utilizar roles familiares, estimular el liderazgo de los capitanes, apoyo emocional y crear vínculo y promover la autonomía (Marques et al., 2013)
- Incentivar la autonomía, convivir, enseñanza con diversión y afecto, y ser buen ejemplo (Marques et al., 2016)

Disciplina

- Ser empático y criticar las malas conductas. (Marques et al., 2013)
 - Respeto, juego limpio, saber perder y ganar, reglamento, punición y perdón (Marques et al., 2016)
-

Estrategias para el desarrollo de jóvenes

Gestión Grupal

- Buscar la cooperación, Promover valores positivos, y Ensayo y error (Marques et al., 2013)
- Cooperación, Clima Positivo, Inclusión, Amistad, Dar las mismas oportunidades, Mejora personal y colectiva y Responsabilidad con el grupo (Marques et al., 2016)

Educación Integral

- Incentivar los estudios, Incentivar la diversión en el deporte, Enseñar a vivir en sociedad y Planificar entrenamientos (Marques et al., 2013)
 - Deporte como instrumento, Civismo, Incentivar el estudio y el trabajo, Mantener contacto con padres y Enseñanza deportiva (Marques et al., 2016)
-

Del estudio de Marques et al. (2016), el tema “Actuación y Vínculo” y sus categorías, se compartirían en las categorías de este modelo entre Comunicación (estimular el esfuerzo, reforzar positivamente, dar *feedback* y charlar) y Vínculo (Incentivar la autonomía, convivir, enseñanza con diversión y afecto y ser buen ejemplo). El tema Disciplina del estudio con entrenadores brasileños estaría totalmente incluido en la categoría de mismo nombre en el modelo de la Figura 1, que incluye: respeto, juego limpio, saber perder y ganar, reglamento, punición y perdón.

Estrategias efectivas de entrenamiento – Comunicación

La comunicación del entrenador es clave para la enseñanza de competencias de vida, y, posiblemente, su mayor herramienta. Aunque muchas veces los participantes de nuestros estudios no supieron decir qué estrategias específicas llevaban a cabo para trabajar las competencias, todos tenían claro que los jóvenes estaban muy pendientes de todo lo que les decían. Probablemente por eso los primeros programas de asesoramiento a entrenadores como el CET (Smith, Smoll y Curtis 1979) subrayaban la cantidad y calidad de lo que se habla en entrenamientos y partidos, pauta que se ha mantenido en los programas más actuales, como el MAC y el PAPE con la inclusión de aspectos de la AGT.

Los entrenadores entrevistados en España y Brasil están de acuerdo cuando relatan que refuerzan positivamente los jóvenes, con mensajes de ánimo y apoyo, además de incentivar el esfuerzo, como podemos constatar en estas citas: “Hablar, animar, estimular el esfuerzo, retar y ofrecer situaciones para que el niño tenga que pensar” (EB2). “Venga va tú puedes [...] les digo que no se rindan, que siempre hay un día nuevo en el cual pueden hacer mucho más de lo que han hecho” (EE1).

Esa clase de comunicación está en consonancia con lo percibido por los deportistas en nuestro primer artículo (Marques, Nonohay, Koller, Gauer y Cruz, 2015). En él hemos encontrado una fuerte correlación entre la percepción de los jugadores que los entrenadores que emiten palabras de apoyo, ánimo e instrucción, con la percepción de un clima motivacional orientado hacia la tarea (positivo), donde predomina el estímulo al esfuerzo y mejora personal.

Los entrenadores del estudio de Gould et al. (2007) coinciden, en la categoría “Comunicación con cuidado y delicadeza” donde también comentan que utilizan comunicación positiva y promueven la comunicación abierta. Por eso la importancia de que se hable con sinceridad como ha resaltado el EE4: “Y la simpatía la dulzura y con la verdad se va a todas partes. Nunca engañéis a un niño, nunca engañar a un jugador”. Lo que también hacen los entrenadores más efectivos del estudio de Flett et al. (2013), descritos como muy positivos y “empoderadores”, además de atentos para evitar ser negativos o marcar a los deportistas con palabras duras y sarcasmo, que son características de los entrenadores poco efectivos entrevistados.

Otra estrategia comunicacional utilizada por los entrenadores para trabajar las competencias de vida y planificar entrenamientos es hablar con los deportistas sobre partidos y situaciones pasadas para reflexionar y saber lo que piensan los jóvenes, la llamada retroalimentación, o *feedback*. Como explicaron dos de los entrenadores entrevistados: “Siempre, antes de cada entrenamiento nos encontramos con ellos y pasamos algunas pautas, además de reflexionar sobre cada práctica.” (EB4). “Que no sea una educación unidireccional sino que siempre haya un *feedback* de los participantes que te haga replantear los objetivos, la metodología.” (EE2).

Al evaluar situaciones pasadas los entrenadores aclaran mejor sus expectativas y opiniones sobre los equipos y sus participantes, y así facilitan que los deportistas repitan o eviten determinadas conductas. Esa práctica está muy acorde con la SDT, pues ayuda a que los jóvenes tengan una motivación más autodeterminada para la práctica deportiva, al favorecer la satisfacción de dos de las necesidades básicas de autonomía y competencia, estrategias descritas en el capítulo de Marques (2016). Al darles voz y voto para saber sobre cómo piensan en las clases les convierte en parte del proceso, protagonistas en el proceso de aprendizaje. La necesidad de competencia es favorecida pues el *feedback* permite que el entrenador ajuste las tareas y ejercicios de acuerdo con las expectativas y capacidades de cada uno, facilitando el progreso individual de acuerdo con el potencial, lo que también se busca con la implantación de un clima motivacional hacia la tarea.

Los entrenadores estadounidenses del estudio de Gould y colaboradores (2007) también utilizan el *feedback* individualizado, según qué situación afrontan (principalmente las conflictivas que abordaremos en la categoría Disciplina). Por su parte, los canadienses de la investigación de Camiré et al. (2012) recurren a la evaluación por pares como estrategia para que los jóvenes sepan cómo los compañeros de equipo, anónimamente, perciben sus fortalezas y debilidades. Esta estrategia fue bien destacada en el estudio, por el hecho de que fue mencionada por un entrenador y reconocida como eficaz por uno de sus alumnos.

Sin embargo, hablar en positivo no basta, hay que tener credibilidad en lo que se habla. Asimismo, es muy importante asociar lo dicho a una buena comunicación, buenas conductas, lo que promueve la creación de un fuerte vínculo con los jugadores.

Estrategias efectivas de entrenamiento – Vínculo

La segunda categoría sobre la actuación del entrenador representa sus conductas, y cómo él se relaciona con los jóvenes. Esa categoría podría estar junto a la de comunicación, como en el último estudio (Marques et al, 2016) pues las actitudes de los entrenadores deben ser consonantes con su discurso y filosofía. La capacidad de conectarse con los jóvenes a nivel deportivo y no deportivo, y así crear vínculo, está fuertemente relacionada con el estilo de enseñanza del entrenador.

Convivir con los participantes de los equipos, charlar con ellos, sobre situaciones deportivas y de sus vidas en general, es una estrategia referida por gran parte de los entrenadores españoles y brasileños. Sin embargo, los entrenadores no solamente conversan sobre temas deportivos con los jóvenes, como bien ejemplifica el EB1:

Con el tiempo empezamos a crear otra relación, como de amistad. Hablamos de otras cosas, no sólo de baloncesto. Vamos a hablar de la escuela, a veces de las novias, o que no está bien por algo, o incluso si hay algunos dramas familiares.

Esa capacidad de comunicación permite a los entrenadores conocer a los jóvenes y así, ofrecer apoyo emocional a sus problemas y dificultades, como dijo el EE1: “Que al jugador no lo tomes como un objeto, o como una persona que va hacer cosas, y sí que sea un hijo, un hermano, un amigo”. Incluso utilizar ese rol familiar es otra estrategia de algunos entrenadores.

Algunos entrenadores de los EE.UU. (Gould et al., 2007) tratan a los jugadores como adultos teniendo el humor como herramienta, “previniendo y evitando la enseñanza por el temor”. Conjuntamente con la estrategia de comunicarse con cuidado y delicadeza,

el afecto es el apoyo de las intervenciones de algunos entrenadores entrevistados por nosotros. Casi todos afirman que la diversión es parte fundamental de las clases, que es importante que los chicos y chicas sobretodo lo pasen bien durante los entrenamientos. En cambio, los entrenadores poco efectivos del estudio de Flett et al. (2013) tienen un estilo considerado más “militar”, donde hay que tener respeto para “ganar libertad” y el sarcasmo sustituye el humor, generando un clima negativo.

Muchos entrenadores de nuestros estudios contaron que tienen un “estilo más relajado” intentando no tener un estilo muy directivo en los entrenamientos y partidos. La cita del EE1 representa eso:

Pero más que nada soy más relajado y dejo a los niños que fluyan, dejo que saquen sus destrezas, su trabajo, sus esfuerzos, que ellos mismos vayan demostrando, yo sólo lo veré y les iré corrigiendo, que esto está bien, esto está mal, pero el camino que lo busquen ellos mismos.

De esa forma, incentivan y promueven la autonomía de los jóvenes, permitiéndoles opinar sobre las clases y lo que les gusta o no. Aunque planifiquen entrenamientos y se preocupen por organizar bien la parte deportiva, los entrenadores son flexibles y accesibles a sugerencias, característica común con los entrenadores efectivos de Gould et al. (2007). Además, al ofrecer información apropiada a los jugadores, los entrenadores generan un clima de apoyo a la autonomía, como el descrito en Marques (2016). El apoyo a la autonomía, concepto de la SDT, fue uno de los avances del *Empowering Coaching* en relación al PAPE, y es un componente importante en la búsqueda de que los jóvenes tengan una motivación más autodeterminada para frecuentar los equipos deportivos y los proyectos sociales de todos los niveles competitivos. Por eso también es una característica

de los entrenadores de proyectos sociales más efectivos de la investigación de Flett et al. (2013) que emplean como estrategia el fomento de la autonomía.

Otra manera de incentivar a la autonomía es estimular el liderazgo de los deportistas, principalmente los capitanes. Esa estrategia es puesta en práctica por los entrenadores españoles entrevistados y los de los estudios de Gould, Camiré y sus colaboradores, y, en cambio es todavía poco utilizada por los entrenadores brasileños. Los entrenadores canadienses de Camiré et al. (2012) aún convocan algunos deportistas al voluntariado y a dar clases a niños más pequeños para poner en práctica competencias de vida aprendidas con ellos. Eso también se percibe en algunos equipos de los proyectos sociales españoles del estudio de Marques et al. (2013) donde aún había la figura de un segundo entrenador, como en los equipos de los entrenadores de Gould et al. (2007). En los equipos brasileños de Marques et al. (2016) casi no habían entrenadores secundarios fijos, solamente en un equipo, en otros tres equipos esporádicamente el entrenador tenía ayuda de un compañero o becario universitario, lo que acababa por sobrecargar a los entrenadores con la responsabilidad de gestionar solos grupos muy grandes de jóvenes.

Finalmente, esa categoría puede ser resumida en “ser un buen ejemplo”, pues el proceso de modelado a través de la identificación con el entrenador, y la credibilidad que genera al actuar de acuerdo con la filosofía que se comunica, es, quizá la estrategia más efectiva para enseñanza de competencias de vida y estará presente en todos los estudios referidos. Gould et al. (2007) subrayan que los entrenadores de éxito generan expectativas en sus deportistas y las realizan, convirtiéndose en una fuerte referencia para toda la vida de los deportistas que llegan al nivel profesional, y por eso fueron premiados como “entrenadores del año” por la Asociación Nacional de Fútbol (NFL) de los EE.UU.

Esa capacidad de generar fuertes relaciones y conectarse con los jugadores es destacada en el modelo de Gould y Carson (2008) y también en otras investigaciones. El estudio de Becker (2009) titulado “No es lo que hacen, es cómo lo hacen: experiencias de deportistas (*It's Not What They Do, It's How They Do It: Athlete Experiences of Great Coaching*) entrevistó a 18 deportistas profesionales sobre sus mejores entrenadores. Una de las principales categorías de este estudio se llama “Más que solamente un entrenador” y en ella los entrevistados hablaban de las características humanas de sus entrenadores y de la preocupación que tenían con sus vidas personales. Esa característica también puede ser constatada en entrevistas en los medios de comunicación con deportistas y biografías de entrenadores de éxito cómo son John Wooden, Phil Jackson y Pep Guardiola (Jackson y Delehanty, 2014; Perarnau, 2014; Wooden y Jamison, 2012).

Estrategias efectivas de entrenamiento – Disciplina

Una tarea importante del entrenador es gestionar las cuestiones disciplinares en sus equipos, considerando que la competitividad y el contacto, el roce, forman parte del deporte, especialmente en los deportes de oposición como el fútbol, futsal y baloncesto. Los entrevistados en los dos estudios contestaron cómo promueven la deportividad (fair play) y cómo actúan en situaciones de conflicto. Primero, tienen el respeto como valor básico en los equipos, respeto entre entrenadores y deportistas, entre el grupo de jóvenes, a los adversarios, árbitros y al juego en general, lo que acaba por generar naturalmente el juego limpio, bien explicado por el EB6:

Yo trabajo mucho con ellos la honestidad en el juego, digo “Viste que ha salido el balón, acusa, tocó la mano, acusa”. El objetivo no es ganar a cualquier costo, ayuda y respeta al árbitro y a tus compañeros. [...] Porque creo que todo el

mundo que forma parte de un grupo, un equipo deportivo, en algún momento aprende a tratar con diferentes personas de una mejor manera, porque dentro del grupo hay múltiples personalidades. Y uno aprende a manejar las diferencias y a respetar a los demás. Esto es lo que uno lleva para la vida, para el hogar y para la escuela con sus colegas.

Algunos entrenadores de la investigación de Gould et al. (2007) incluso prohibían a los deportistas hablar con los árbitros, y más bien, les indicaban que se dirijan al entrenador. Un deportista canadiense (Camiré et al., 2012) explica el modelado confirmando que su entrenador nunca promueve la falta de respeto, pues el equipo contrario debe ser respetado “antes y después de la competición”. Esta estrategia está directamente relacionada con el “saber perder y ganar” trabajado por algunos entrenadores brasileños, como comenta el EB2:

Que el ganador salude al perdedor, es una cosa de honor, un deporte de caballeros, ética, eso tiene que ocurrir. Así, el ganador saluda por el honor de haber tenido la oportunidad de haber jugado contigo.

Otra estrategia llevada a cabo por los entrenadores de las investigaciones es tener un reglamento sobre las conductas permitidas y no permitidas. Los entrenadores estadounidenses (Gould et al., 2007) también relataron tener reglas claras y consistentes, hablando con el equipo sobre lo que es considerado una infracción, avisar cuando ocurra, y penalizar si se mantiene. Algunos de los entrenadores españoles (Marques et al., 2013) solamente utilizan la crítica cuando perciben malas conductas, y también demandan empatía para “evitar o resolver conflictos”. Los entrenadores brasileños (Marques et al., 2016) también contestaron de manera similar cuando fueron preguntados sobre cómo

reaccionan a las peleas. Ellos primero retiran a los otros jugadores para que no empeoren la situación, y después hablan con el joven cuando estén más tranquilos. La mayoría tiene una “Regla de oro” de que hay un límite, y quien se pelea puede ser sacado del equipo. Esta regla es resumida por el EB2:

No se puede reaccionar con violencia. Hay que tener un pacto de no violencia.

Tal vez es la primera regla básica, no podemos hacer daño a nadie aquí. Ni desde el punto de vista moral, ni tampoco desde un punto de vista físico.

La punición puede llegar a la expulsión del equipo/proyecto, pero se suele perdonar al infractor porque se comprende que lo que más necesita el joven problemático es atención y ayuda. Algunos entrenadores entrevistados por Gould y sus colaboradores (2007) dan *feedback* individualizado a esos deportistas, desaprobando sus actitudes, pero con mucho cuidado para “criticar a la mala conducta y no a su personalidad”, con el intento de preservar la autoestima del joven. Gould et al. (2007) subrayan que es una estrategia diferente a lo sugerido por el estilo de comunicación positivo del CET de Smoll y Smith, y que necesita de mayor investigación.

Estrategias para el desarrollo de jóvenes

La segunda dimensión se refiere más a la filosofía de los entrenadores, como comprenden el deporte y su actuación deportiva indirecta, pues está relacionada en cómo intentan fomentar la participación en los proyectos y el desarrollo personal de los participantes, además de promover las relaciones entre los jóvenes de sus equipos. Esta dimensión se divide en dos categorías: Gestión Grupal y Educación Integral.

Estrategias para el desarrollo de jóvenes – Gestión Grupal

Esta categoría concierne a cómo los entrenadores gestionan las relaciones entre los deportistas de sus equipos, y no a cómo actúan personalmente con cada uno de ellos. Componen esta categoría tres estrategias de la investigación con entrenadores españoles (Marques et al., 2013): buscar la cooperación, promover valores positivos y ensayo y error. Del estudio con entrenadores brasileños (Marques et al., 2016) forman parte todas las estrategias de la categoría “Trabajo en Equipo”: cooperación, clima positivo, inclusión, amistad, dar las mismas oportunidades, mejora personal y colectiva y responsabilidad con el grupo.

Enfatizar la cooperación entre los jóvenes con la intención de generar un espíritu de equipo es una de las estrategias más mencionada por los entrenadores de las dos nacionalidades. Utilizando el deporte como bien común entre todos, ellos fomentan la cohesión de equipo a través de juegos cooperativos, como explica el EE2: “[...] siempre que se pueda hacer juegos cooperativos, juegos donde la importancia de la suma de los participantes lleve a un objetivo que no se puede llegar a nivel individual”.

La mayor parte de los entrenadores buscan implementar un clima positivo en los equipos, donde los jóvenes se respeten entre ellos, y también se apoyen mutuamente. Más allá de utilizar un estilo de comunicación positivo durante la enseñanza como se realiza en los programas MAC, y PAPE, los participantes de nuestros estudios intentan que el ánimo general, y el apoyo ante del error, también sea una característica de la comunicación intra-equipo. Esa estrategia era muy utilizada por el legendario entrenador John Wooden, que incluso inculcaba en sus deportistas que un agradecimiento no cuesta más que un parpadear de ojo, o un gesto con las manos, pero crea lazos profundos entre el equipo (Wooden y Jamison, 2012). Esta estrategia es también una pauta recurrente de los

entrenadores del estudio de Gould et al. (2007), que pedían a sus deportistas que ignoren la "comunicación basura" y las burlas, además de cambiar la palabra "ganar" por "lograr", que se motiven recíprocamente y que sean modelos positivos de conducta en sus escuelas.

Para tener un equipo cohesionado, los entrenadores brasileños utilizan la inclusión como estrategia. Así, buscan que todos jóvenes jueguen entre sí, y participen de todas actividades, sin priorizar a los que son mejores deportistas, una característica de proyectos sociales de participación voluntaria. Las estrategias de esa categoría fomentan la amistad, otro valor trabajado por la mayoría de los entrenadores de nuestras investigaciones, que relatan percibir que los jóvenes de barrios, estratos sociales e incluso culturas distintas (en el caso de los proyectos en España) empiezan a convivir en espacios fuera del ámbito deportivo.

Otra estrategia llevada a cabo por los entrenadores españoles y brasileños es dar las mismas oportunidades a todos en los entrenamientos y partidos. Así, buscan repartir los minutos de los partidos entre todos los deportistas y que todos puedan probar las distintas posiciones y momentos de los deportes, como tirar un penal, sacar un balón, etc. De esta manera, los entrenadores brasileños buscan fomentar la mejora personal y colectiva, ayudando a que cada uno mejore dentro de sus posibilidades, lo que a su vez beneficia al colectivo. Eso está asociado a la estrategia de los entrenadores españoles de "ensayo y error" para comprender las diferencias entre los deportistas, actuando a partir de lo que se observa, y cambiar la metodología, como mencionó el EE2 y explicó el EB6:

Entender que no todos los jugadores son iguales, por lo tanto no todos te van a dar lo mismo. Habrá que apretar en ciertos casos y aflojar en otros. [...] es actuar a partir de lo que se observa y se prueba en los entrenos, y no con ideas previamente

establecidas e inflexibles. [...] sobre todo a través de la experiencia y a través del ensayo y error, para entendernos iba cambiando según qué aspecto de mi metodología [...] para que fuera más eficaz la acción educativa.

Cuando aquel que no es tan bueno mejora, todo el grupo, todo mejora. Les hago que el nivel del juego mejore y quien es mejor quiere jugar con más nivel. [...] Busco tomar a los más experimentados que tienen más técnica, más tiempo en el equipo y emparejarles con alguien. “Hoy vas hacer el calentamiento con ese que está empezando, ayúdalo con el toque, explícale”. Y va bien.

Finalmente, los entrenadores brasileños (Marques et al. 2016) estimulan la Responsabilidad con el grupo, en que todos se den cuenta que sus acciones hacen eco en la actuación del equipo, y todos participan de los procesos, como explica el EB2:

Ellos ayudan a llevar las cosas a la cancha. Todo es un proceso en el que hay que dar su contribución al equipo. No puede ser que uno llegue aquí y ponga las botas, pantalones, calcetines, a jugar y listo. Hay que tener algo más, el vínculo, la trayectoria.

A nivel grupal, los entrenadores de Gould et al., 2007 mencionaron utilizar expresiones y lemas para motivar a sus deportistas. Esa estrategia no fue utilizada con el intento de ganar partidos, sino para recompensar el esfuerzo y actitudes positivas, subrayando otras metas distintas de "ganar la liga estatal", por ejemplo "actitud es todo". Otros entrenadores del mismo estudio hablan de "jugar duro para la familia o la escuela". Algunos entrenadores canadienses en Camiré et al. (2012) utilizan ese tipo de frases para inspirar una serie de conceptos como la conciencia social, al explicar lo que significa y

recordar sólo diciendo una palabra-clave, estrategia con éxito confirmado por estudiantes también entrevistados.

Todas las estrategias citadas en esa categoría están muy conectadas con las bases de la AGT y su concepto de clima motivacional de implicación a la maestría/tarea. Aunque desconozcan la teoría, los entrenadores de los estudios sobre enseñanza de competencias de vida la aplican de manera intuitiva. El incentivo para que el equipo se apoye recíprocamente es que cada uno mejore dentro de su potencial, enfocando el aprendizaje que es lo mismo que sugieren el MAC y el PAPE en sus talleres con entrenadores. Como en el primer trabajo de esta tesis, Marques et al. (2015), en ese estudio cuantitativo se constató que el estilo de comunicación positivo se correlaciona con la percepción de un clima positivo generado por el entrenador, y además que ese clima también correlaciona con un clima de la orientación hacia la tarea generado por los compañeros de equipo. Por lo tanto, hay indicios de que la comunicación y actuación de los entrenadores influyen en cómo los deportistas se relacionan entre ellos (Smoll, Smith, y Hunt, 1978).

Desde la óptica de la SDT el fomento a las buenas relaciones entre los jóvenes es justificable, pues esa necesidad psicológica básica es componente de una motivación más autodeterminada, estrategia sugerida en Marques (2016). Otra necesidad básica, la competencia, también ayuda en la comprensión de que el enfoque en el aprendizaje individual ayuda en el proceso de mejora personal y en la motivación más autodeterminada. Eso también está relacionado con la orientación motivacional hacia la tarea, hablando de la cantidad y la calidad de la motivación que pueden sentir los jóvenes que tienen entrenadores asesorados sobre esos conceptos, como son los que participaron del *Empowering Coaching* (Duda, 2013).

Estrategias para el desarrollo de jóvenes – Educación Integral

Nuestra última categoría habla específicamente de las acciones educativas generales de los entrenadores. Contempla cómo los entrenadores actúan en el deporte para ayudar en la escuela y trabajo, o sea, la vida fuera del proyecto social. La Educación integral está más relacionada con la manera en que los entrenadores piensan la educación antes que con estrategias o ejercicios específicos en los entrenamientos. Esa categoría está formada por el tema del mismo nombre del estudio de Marques et al. (2016) y comprende: deporte como instrumento, civismo, incentivar el estudio y el trabajo, manteniendo contacto con sus padres y enseñanza deportiva. A partir del estudio de Marques et al. (2013) se obtuvieron las categorías de las estrategias de “Enseñanza de Competencias de Vida”: incentivar los estudios, incentivar la diversión en el deporte y enseñar a vivir en sociedad, además de planificar entrenamientos en Actuación – Gestión grupal.

Para los entrenadores de nuestros estudios, el deporte es más que nada un medio para la enseñanza de competencias de vida, un instrumento, y no solamente un fin para practicar una actividad física o ganar partidos. Esta es una idea también mencionada por los entrenadores de la investigación de Gould et al. (2007) que no piensan que la enseñanza deportiva está apartada de la educación de competencias de vida. El mismo pensamiento está presente en la categoría “Filosofía de los entrenadores” en Camiré et al. (2012), que consideran que el deporte ayuda a los jóvenes a percibir que hay una vida afuera y después de la escuela, y que utilicen lo aprendido de un modo positivo. Uno de sus entrenadores citó que se siente calificado para enseñar a sus deportistas sobre otros aspectos de sus vidas, pues habla que si se ejerce una influencia en el fútbol, también se puede serlo en otros ambientes.

Trabajar el civismo y vivir en sociedad es otro asunto tocado por los entrenadores españoles y brasileños entrevistados (Marques et al., 2013; Marques et al., 2016). Muchos entrenadores relataron que las salidas para jugar torneos y partidos es un momento propicio para que se trabajen buenas conductas, al coger un autobús, al portarse bien en otros sitios diferentes a sus barrios. Aunque ellos también valoran y demandan el cuidado con el espacio donde viven y entrenan como si fueran sus casas, o incluso más, ya que muchos jóvenes vienen de hogares desestructurados.

Incentivar el estudio es otro punto común entre muchos entrenadores. Los entrenadores españoles (Marques et al., 2013) tenían proximidad con las escuelas del barrio incluso por ser los mismos espacios donde sus equipos entrenaban y jugaban, así acababan por conocer los ambientes frecuentados por los jóvenes, lo que ayudaba a atraer a sus compañeros para los equipos, e incluso promover talleres educativos en días de lluvia. Los participantes de los EE.UU. (Gould et al., 2013) incentivaban a los deportistas a involucrarse en otras actividades escolares, además de hacer un seguimiento de su progreso académico. Un punto destacable de la filosofía de los entrenadores canadienses (Camiré, et al., 2012) es su repetición en el discurso de los alumnos-deportistas, de que “el alumno viene antes que el deportista”, pues la prioridad es la escuela. Aunque muchos de sus estudiantes tenían becas por sus cualidades atléticas, algunos relataron que su entrenador incluso confirmaba si habían hecho las tareas escolares. Esa estrategia también fue adoptada por algunos entrenadores brasileños (Marques et al., 2016) que ayudaban en la colocación laboral de sus deportistas más cercanos a la edad adulta, principalmente los entrenadores EB3 y EB4, pues tenían sus equipos en centros privados con talleres de profesionalización.

Otra estrategia aplicada conjuntamente por algunos entrenadores brasileños es mantener contacto con los padres para incentivar el estudio, como menciona la EB5: “Muchas madres me buscan por la escuela. Creen que si hablo con el chico, él va a ir bien en el colegio. O que amenace al chico que no va a entrenar más.”. Mientras los entrenadores españoles no relataron tener mucho contacto con los padres, los de EE.UU. del estudio de Gould et al. (2007) buscaban informar y aliarse a los padres para que su enseñanza fuera más eficaz. Como la AGT enfatiza, los padres tienen gran influencia en cómo los jóvenes, principalmente en la infancia, evalúan sus éxitos en el deporte, favoreciendo una orientación motivacional a la tarea o ego. Esa influencia es compartida con la del entrenador y compañeros, que crecen en importancia al pasar a la adolescencia, como hemos relatado en Marques et al., (2015).

En último lugar, la enseñanza deportiva es una acción no olvidada por los entrenadores brasileños (Marques et al., 2016) que subrayaron que la iniciación deportiva también es importante, aunque la utilicen como herramienta, no se olvidan que el deporte es lo que atrae a los jóvenes en los proyectos. Como comentó la EE5 en la estrategia “planificar entrenamientos” en Marques et al., (2013) “(Aunque sea un proyecto social, hay que tener) una parte en serio de fútbol, [...] bien armada técnicamente y futbolísticamente para que el proyecto [...] a los ojos de las jugadoras avance deportivamente y tenga sentido”. Además, la adquisición del gusto por el deporte y un estilo de vida saludable, es parte de la educación integral cuando se piensa holísticamente en el joven y la salud como un concepto biopsicosocial.

Más allá de los resultados discutidos, hay algunas consideraciones que estimamos importantes que no se aplicaban en ninguna categoría del modelo sugerido. Es importante

subrayar una cualidad común a los entrenadores españoles y brasileños (Marques et al., 2013; Marques et al., 2016), que también fue citada en el estudio canadiense (Camiré, et al., 2012) y los dos estudios de EE.UU. citados (Flett et al., 2013; Gould, et al., 2007) que es conocer la realidad del entorno en el cual viven los jóvenes. Independientemente de las escuelas o los proyectos sociales, los entrenadores están conscientes de cómo viven sus deportistas, cómo son sus barrios, familias y escuelas. Conocer ese ambiente, y utilizar los recursos que hayan allí, y no contrariarse por los que no están disponibles, adaptándose a la realidad de los jóvenes, es una importante característica de los entrenadores exitosos de los estudios de Gould et al. (2007) y Camiré et al. (2012). Ellos no intentan crear expectativas irreales en sus deportistas, y saben de sus orígenes y medios sociales, por lo que promueven el esfuerzo y la posibilidad de crecimiento, y no intentan limitar sus planes y sueños.

Una última estrategia que forma parte de las prácticas de los entrenadores de las investigaciones de Gould et al. (2007) y Flett et al. (2013) y que no fue citada en nuestras entrevistas es el establecimiento de metas. Establecer metas en conjunto con los deportistas, y ayudar en su consecución, es un tópico muy trabajado en la psicología del deporte, y en programas escolares coordinados por psicólogos que enseñan competencias de vidas a jóvenes (Koh y Camiré, 2015) y en el GOAL y SUPER (Dias, Cruz y Danish, 2000). Los entrenadores de Gould et al. (2007) establecían metas realistas, y otras como “sueños”, y las recordaban constantemente, siendo un importante componente motivacional para sus equipos. Los dos grupos de entrenadores de Flett et al. (2013), los más y menos efectivos, recurrían al establecimiento de metas competitivas en sus equipos, y creían que perder puede ser una experiencia formadora de personalidad, pues trae

momentos de aprendizaje. Esta es una estrategia muy importante del estudio de Camiré et al. (2012), algunos entrenadores hablaban de aprovechar momentos en que los deportistas fallaron, partidos que perdieron, o momentos emocionalmente difíciles para ellos, para recalcar sus cualidades y lo que pueden aprender con la situación, sin esperar que los jóvenes perciban eso por sí solos en el futuro.

Aunque no sea nuestro objetivo principal comparar las características de los participantes de nuestros estudios, hay una diferencia en la experiencia y formación entre los entrenadores españoles y brasileños estudiados. Los segundos presentaron más experiencia y formación más específica en educación física, inclusive en nivel de postgrado. Ese dato quizás explique la mejor capacidad de los brasileños en explicar sus estrategias teniendo prácticas ligeramente más concretas y basadas en cómo enseñar algunas competencias de vida. La formación continuada fue una característica de los entrenadores más efectivos en Flett et al. (2013) y también una deficiencia en los menos efectivos del mismo estudio.

Acentuamos que las categorías y estrategias de este apartado se convierten en modelos de buenas prácticas y son más pertinentes si son consideradas en su conjunto, y no solamente analizadas bajo la experiencia personal de cada participante entrevistado. Su compilación es especialmente consistente y fiable si se agrupa y discute en concordancia con las estrategias para enseñanza de competencias de vida presentadas por entrenadores destacados y considerados efectivos de las investigaciones realizadas en América del Norte (Camiré et al., 2012; Danish et al., 2005; Flett, et al., 2013; Gould et al., 2007).

Finalmente, se compararon las estrategias citadas en la presente investigación con entrenadores de proyectos sociales (Marques et al., 2013; Marques et al., 2016) con las referenciadas en otros estudios similares (Camiré et al., 2012; Flett, et al., 2013; Gould et

al., 2007), lo que representa un avance al contemplar en conjunto cinco estudios cercanos por el objetivo de enseñanza de competencias de vida, pero todavía distintos culturalmente. Otro aporte novedoso fue lograr analizar estas estrategias bajo los marcos teóricos que pautan los programas de asesoramiento a entrenadores MAC, PAPE y EC. Eses programas tienen como objetivo formar entrenadores de jóvenes con buenas prácticas que faciliten la adquisición de experiencias positivas en el deporte, independiente del nivel competitivo, lo que acaba por ayudar en el aprendizaje de competencias de vida (Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora y Viladrich (2011). Esa clase de relación y discusión no la hemos encontrado de forma profundizada en la literatura sobre el tema, y puede traer nuevas luces sobre cómo los entrenadores pueden actuar para generar experiencias enriquecedoras para el presente y futuro de jóvenes que practican deportes.

Limitaciones e Investigaciones Futuras

Hay que considerar algunos aspectos al analizar los resultados de esta tesis. En el trabajo 1, de naturaleza cuantitativa, que es un estudio piloto de la tesis, no hemos analizado cómo los entrenadores piensan que son sus propios estilos de comunicación. Para mejor pensar la diferencia entre sus perfiles y explicar las diferencias encontradas en la percepción del clima motivacional que generan en cada equipo, es recomendable en investigaciones futuras que se realice un análisis cualitativo del perfil de cada entrenador, y relacionarlo con los resultados cuantitativos.

Los dos estudios principales, 3 y 4, tienen como importante limitación la cantidad de participantes. Como suele pasar en investigaciones cualitativas, aunque tengan cuidado metodológico, hay restricciones relacionadas a la experiencia de los participantes. Hay que considerar que los españoles son de un solo barrio en una ciudad, y los brasileños de una ciudad de un país muy grande y diverso. Así, reflejando patrones de respuestas restringidos a las experiencias de 11 entrenadores, por eso debe tenerse el cuidado necesario en la generalización de sus resultados que no deben ser tomados como universales.

Otra cuestión pertinente es que analizamos a los entrenadores a través de sus discursos, sus versiones de sí mismos, lo que puede no reflejar exactamente sus prácticas, por eso el intento de control de la credibilidad a través de la sugerencia de entrenadores por otras personas, charlas y observación de entrenamientos. Aunque las pocas observaciones de entrenamientos realizadas previamente a las entrevistas insinuaron coherencia entre lo que hacen y dicen los entrenadores, una propuesta para los próximos estudios sería triangular las informaciones y realizar entrevistas con algunos de sus deportistas para verificar cómo ellos perciben los estilos comunicacionales y la actuación general de sus

entrenadores, como hizo la investigación de Camiré et al. (2012). Además de verificar de forma sistemática y con registros, entrenamientos y partidos de esos entrenadores, como se hizo en el estudios de Soriano, Ramis, Cruz y Sousa (2014).

Hacer un seguimiento de los jóvenes que están en proyectos sociales y una comparación con los que no están, y viven en las mismas zonas de vulnerabilidad social, puede ayudar a evaluar la eficacia de los entrenadores y proyectos en el aprendizaje de competencias de vida. Principalmente sobre la transferencia de esas competencias a lo largo de sus vidas, si son aplicadas en otros ambientes o si serán aprovechadas en el futuro. Pues no se sabe aún cuanto de la transferencia de estas competencias depende de los entrenadores, de sus familiares, amigos, de sus características personales o de su madurez.

Realizar otras investigaciones permitiría solucionar algunas limitaciones de la tesis, como preguntar sobre los obstáculos que encuentran los entrenadores en sus prácticas, si hay distintas estrategias al entrenar chicos y chicas, o siendo un entrenador o entrenadora. Cómo todos nuestros participantes entrenaban fútbol o fútbol sala (algunos en conjunto con otros deportes colectivos) habría que se estudiar profesionales que trabajan con otros deportes, especialmente los individuales, que pueden traer categorías distintas a las que hemos relatado en el apartado de resultados.

Relacionar las historias personales de los entrenadores con sus filosofías y prácticas pedagógicas, puede traer nuevas luces sobre por qué emplean determinadas estrategias como realizó Flett et al. (2013). Incluso como hicieran investigando a entrenadores poco efectivos, que presentaban una peor de formación académica y una menor apertura a intercambio de experiencias o intentar aplicar nuevas estrategias. Otra posibilidad sería hacer un análisis más individualizado de cada entrenador, su formación y actuación para

investigar si los que tienen mejor formación académica, o experiencia deportiva más grande, emplean más, o mejores, estrategias para enseñar competencias de vida.

De cara al futuro, una investigación pertinente es la realización de un estudio homólogo sobre cómo piensan y actúan entrenadores de la cantera de grandes equipos de fútbol, como en el estudio de Harwood et al. (2015). Estos entrenadores trabajan muchas horas de cada día con jóvenes deportistas, la mayoría alojados en los clubes, lejos de sus familias y tienen a los entrenadores como principal figura de referencia y de autoridad. Pues, a la vez que los entrenadores son presionados para ganar partidos y formar a deportistas profesionales, también están lidiando con adolescentes en fase de desarrollo, con edades entre 13 y 18 años, con todas las cuestiones inherentes y la misma necesidad de educación integral que tienen los participantes de proyectos sociales. Es especialmente relevante por existir en España y Brasil sistemas deportivos distintos de EE.UU. y Canadá, donde el deporte escolar forma parte de la formación profesional, y entrevistar entrenadores de clubes deportivos puede traer estrategias distintas de las que emplean los entrenadores de proyectos sociales entrevistados.

Nuestro principal objetivo futuro es la creación, y evaluación del éxito, de un programa de intervención a ejemplo del *Empowering Coaching*. Además que tenga las mismas bases comprobadamente eficaces de la AGT y SDT, que también considere las buenas prácticas y estrategias para enseñanza de competencias de vida encontradas en las investigaciones aquí presentadas. Considerando aún, el país y la cultura en que están inseridos.

Conclusiones

Presentamos a continuación las principales aportaciones de esta tesis doctoral y sus aplicaciones prácticas. De nuestro primer artículo (Marques, Nonohay, Koller, Gauer y Cruz, 2015), un estudio previo a la tesis, confirma la relación de un estilo de comunicación positivo del entrenador con la percepción de sus deportistas que genera de un clima motivacional a la maestría. Este clima generado por el entrenador, a su vez, correlaciona con la existencia de un clima motivacional a la maestría entre el grupo de jóvenes.

El trabajo 2 (Marques, 2016), es la contribución de un texto teórico y aplicado escrito para un público de estudiantes, con un lenguaje más simple y didáctico si lo comparamos con un artículo científico. Así, se divulgan las teorías motivacionales más utilizadas en programas de asesoramiento a entrenadores desde la psicología del deporte en los últimos años.

Los resultados de nuestros dos principales estudios (Marques et al., 2013; Marques et al., 2016) muestran evidencias de buenas prácticas llevadas a cabo por entrenadores de jóvenes de equipos escolares o de proyectos sociales. Con base en los resultados se verifica que los entrenadores entrevistados tenían buenas intenciones y algunas buenas estrategias, sin embargo, intuitivas, muy diluidas en sus discursos y practicas rutinarias. Principalmente por estar fundamentadas en su experiencia, y por una deficiencia en la formación teórica-aplicada y específica para la enseñanza de competencias de vida. Estos resultados se encontraron con los entrenadores de los dos estudios realizados, independientemente de las diferencias que tenían en relación a país/ciudad, experiencias personales o deportivas, formación académica, deportes enseñados, o clases de proyectos sociales en que trabajaban.

Así que tenemos como principal aportación de la tesis las estrategias y competencias de vidas llevadas a cabo por el total de 11 entrenadores de proyectos sociales en España y Brasil, su descripción, análisis y discusión teórica. Eso ha posibilitado la generación de una serie de recomendaciones para entrenadores, educadores y psicólogos deportivos que buscan fomentar el desarrollo positivo de jóvenes, la enseñanza de competencias de vida en el deporte y su transferencia para otros ámbitos. Estas recomendaciones provienen de la reunión de estrategias citadas por entrenadores españoles y brasileños de nuestros estudios, con las pertenecientes a las investigaciones similares en EE.UU y Canadá (Flett et al., 2013; Gould, et al., 2007; Camiré et al., 2012). También emergen de su discusión con la AGT y SDT, teorías que basan los programas de asesoramiento a entrenadores MAC, PAPE y EC, que objetivan la promoción de experiencias saludables en el deporte para la juventud.

Ese conjunto de pautas objetivas apoyan de forma teórica y práctica la formación entrenadores de distintas clases de equipos escolares (Cruz et al., 2011; Camiré et al., 2011), competitivos (Harwood et al., 2015), o de proyectos sociales (Marques et al.2013; 2016) para que tengan prácticas más conscientes, en consonancia con sus filosofías y consistentes en sus acciones, facilitando que el deporte sea un medio eficaz para de educación integral de jóvenes.

Recomendaciones a entrenadores para el desarrollo de competencias de vida

- (a) Que tengan un estilo positivo de comunicación, fundamentado en el CET, con la utilización del reforzamiento positivo al observar buenas conductas, instrucciones, apoyo y ánimo delante errores, evitar conductas punitivas y reproches.

- (b) Que, siguiendo las recomendaciones del MAC y PAPE, busquen implementar un clima motivacional hacia la Maestría/Tarea, donde prevalezca el incentivo al esfuerzo, la valoración del aprendizaje y del proceso de la mejora personal, en detrimento de la competición interna o valorar solamente a los mejores jugadores.
- (c) Que busquen la satisfacción de las necesidades básicas de sus deportistas cómo explica la SDT e instruye el *Empowering Coaching*. Así que apoyen a la autonomía, al dar voz y voto a los jóvenes, ofreciendo posibilidades de elección, explicando el propósito de las actividades, sus expectativas y ofrezcan *feedback* constante. También promuevan las buenas relaciones y fomenten el sentimiento de competencia a partir de la mejora personal.
- (d) Que establezcan metas de logro personal y de equipo para mantener a todos motivados. Además que estas metas estén orientadas al proceso a la mejora particular, colectiva, de consecución de objetivos y valores, más allá de ganar partidos o competiciones.
- (e) Que sean más que entrenadores, y produzcan vínculos legítimos con los jóvenes. Conectar con ellos a partir de buenas conductas, convivir y charlar sobre el deporte y la vida en general, ofrecer apoyo emocional y tener sus prácticas basadas en la diversión y afecto.
- (f) Que conozcan a los jóvenes, sus historias personales, familiares, expectativas y dificultades, así como el entorno donde viven y en que están insertos los equipos y proyectos.
- (g) Que sean modelos de conducta y de disciplina, actuando e incentivando el respecto a todos en al ambiente deportivo, fomentando la deportividad y juego limpio, quitando peso sobre los resultado de partidos o ligas.

- (h) Que inculquen valores colectivos en sus equipos, como la cooperación, el apoyo mutuo, la inclusión y participación de todos, la amistad y la responsabilidad con el grupo.
- (i) Que tengan el deporte como herramienta para la educación integral de los jóvenes. A través de una buena enseñanza deportiva, intentar hacer un seguimiento escolar, incentivando el estudio y el trabajo, siempre que sea posible, aliándose con los padres. Además de promover el civismo y la convivencia con otras personas y culturas en sus barrios y en las salidas para otros sitios.
- (j) Que entrenen una o dos competencias de vida a la vez, hablando sobre su concepto, discutiendo con los jóvenes, explicando cómo se aplican en situaciones deportivas y no deportivas, y señalando de inmediato cuando ocurren o se aplican en los entrenos y partidos, para no perder el momento de aprendizaje.
- (k) Finalmente, que hagan que sus jugadores entrenen, practiquen, reflexionen y discutan sobre sus éxitos y fracasos en el deporte, para facilitar la transferencia de las competencias para otros ámbitos de sus vidas. Si es posible, ofreciéndoles oportunidad, y supervisión, para entrenar voluntariamente equipos de niños/niñas más pequeños experimentando esas situaciones desde otro punto de vista.

Conclusões

Apresentamos a seguir as principais contribuições desta dissertação e suas aplicações práticas. Em nosso primeiro artigo (Marques, Nonohay, Koller, Gauer e Cruz, 2015), um estudo prévio a tese, confirma a relação entre um estilo comunicação positiva do treinador com a percepção de seus atletas que ele gera um clima motivacional para a maestria. Este clima gerado pelo treinador, por sua vez, correlaciona-se com a existência de um clima motivacional orientado à maestria entre os companheiros de equipe.

Nosso segundo trabalho (Marques, 2016), traz a contribuição de um texto teórico e aplicado escrito para um público de estudantes, com uma linguagem simples e didática, quando comparado com um artigo científico. Assim, são divulgadas as teorias motivacionais mais utilizadas pela psicologia do esporte em programas de assessoramento para treinadores de nos últimos anos.

Os resultados dos nossos dois principais estudos (Marques et al., 2013; Marques et al., 2016) mostram evidências de boas práticas realizadas por treinadores de jovens em equipes escolares ou projetos sociais. Com base nos resultados, se constatou que os treinadores entrevistados tinham boas intenções e algumas boas estratégias, no entanto, intuitivas, muito diluídas em seus discursos e rotinas práticas. Principalmente porque se basearem em suas experiências, e por uma deficiência em suas formações teórico-aplicadas e específicas para o ensino de competências de vida. Estes resultados foram encontrados com os treinadores dos dois estudos, independente das diferenças que tinham em relação ao países/cidades, experiências pessoais e esportivas, formação acadêmica, esportes ensinados, ou natureza de projetos sociais em que trabalhavam.

Portanto, temos como principal contribuição desta tese, as estratégias e competências de vida trabalhadas pelo total de 11 treinadores de projetos sociais na Espanha e no Brasil, sua descrição, análise e discussão teórica. Isso permitiu a criação de uma série de recomendações para treinadores, educadores e psicólogos do esporte que procuram promover o desenvolvimento positivo de jovens, o ensino de competências de vida pelo esporte e a sua transferência para outras áreas. Estas recomendações vieram das estratégias citadas por treinadores espanhóis e brasileiros de nossos estudos, com aquelas que pertencem a investigações semelhantes nos EUA e Canadá (Flett et al., 2013; Gould, et al., 2007; Camiré et al., 2012). Também provêm de sua discussão com AGT e SDT, teorias que fundamentam programas de formação de treinadores como o MAC, PAPE e EC, que objetivam promover experiências saudáveis para jovens nos esportes.

Este conjunto de diretrizes objetiva apoiar de forma teórica e prática a formação de treinadores de diferentes tipos de equipes, sejam elas escolares (Cruz et al., 2011; Camiré et al., 2011), competitivas (Harwood et al., 2015) ou de projetos social (Marques et al., 2013; 2016) para que tenham práticas mais conscientes, coerentes com as suas filosofias e consistentes em suas ações, facilitando que o esporte seja um meio eficaz para educação integral da juventude.

Recomendações a treinadores para o desenvolvimento de competências de vida

- a) Que tenham um estilo de comunicação positivo, baseado no CET/MAC, com o uso de reforço positivo, ao se observar boas condutas, instruções, apoio e incentivo frente a erros, e evitar recriações e castigos.

- b) Que, como recomendado pelo MAC e PAPE, procurar instituir um clima motivacional a Maestria/Tarefa, onde prevaleça o incentivo ao esforço, a valorização da aprendizagem e o processo de melhora pessoal, em detrimento da competição interna ou valorizar apenas os melhores jogadores.
- c) Que busquem a satisfação das necessidades básicas de seus atletas como explica a SDT, e instrui o *Empowering Coaching*. Assim, apoiar a autonomia, para dar voz aos jovens, oferecendo possibilidades de escolha, explicando o objetivo das atividades, suas expectativas, e fornecer *feedback* constante. Além disso, promover boas relações e fomentar o sentimento de competência a partir da melhora pessoal.
- d) Que estabeleçam metas pessoais e coletivas para manter a todos motivados. No entanto, que elas sejam orientadas ao processo de melhora pessoal e coletiva, de seguimento de objetivos e de valores, distintos de ganhar jogos e campeonatos.
- e) Que sejam mais que treinadores, e criem vínculos legítimos com os jovens. Conectem-se com eles demonstrando bons comportamentos, conversem sobre o esporte, e a vida em geral, que também proporcionem apoio emocional e tenham suas práticas baseadas no afeto e diversão.
- f) Conheçam aos jovens, suas histórias pessoais, familiares, expectativas e dificuldades, assim como o ambiente onde vivem e onde estão inseridas as equipes dos projetos.
- g) Que sejam modelos de conduta e disciplina, atueado respeitosamente e estimulando o respeito a todos no ambiente esportivo, promovendo a esportividade e *fair play*, atenuando a impotência dos resultados de partidas e campeonatos.

- h) Que incutem valores coletivos em suas equipes, como cooperação, apoio mútuo, inclusão e a participação de todos, amizade e responsabilidade grupal.
- i) Que tenham o esporte como ferramenta para a educação dos jovens. Através de uma boa educação esportiva, buscar fazer um seguimento escolar, incentivando o estudo e o trabalho, aliando-se com os pais dos jovens sempre que possível. Além de promover o civismo e convívio com outras pessoas e culturas em seus bairros e nas saídas para outros lugares.
- j) Que treinem uma ou duas competências de vida por vez, falando sobre seu conceito, discutindo-o com os jovens, explicando como elas se aplicam em situações esportivas e não esportivas, e sinalizando imediatamente quando elas ocorrem, ou podem ser aplicadas em treinamentos e jogos, para aproveitar ao máximo o momento de aprendizagem.
- k) Finalmente, que façam seus jogadores treinarem, praticarem, refletirem e discutirem os seus sucessos e fracassos no esporte, para facilitar a transferência de competências para outras áreas de suas vidas. Se possível, proporcionando oportunidades, e supervisão, para treinar voluntariamente equipes de crianças ou jovens menores, vivenciando essas situações de outros pontos de vista.

Referencias

- Barnett, N., Smoll, F., y Smith, R. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111-127.
- Becker, A. (2009). It's not what they do, it's how they do it: Athlete experiences of great coaching. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(1), 93-119.
- Bodey, K., Schaumleffel, N., Zakrajsek, R., y Joseph, S. (2009). A strategy for coaches to develop life skills in youth sport. *Journal of Youth Sports*, 4(2), 16-20.
- 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 Aplicada*. 1, 45-64.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationship among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair-play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301-317.
- Camiré, M. (2012). *Facilitating Positive Youth Development Through High School Sport*. (Doctoral dissertation, University of Ottawa, Canada). Retrieved 8 August, 2012 from <https://www.ruor.uottawa.ca/handle/10393/22903>
- Camiré, M., Forneris, T., Trudel, P., y Bernard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2, 92-99.
- Camiré, M., Trudel, P., y Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist*, 26(3), 243-260.

- Castillo, I., Ramis, Y., Cruz, J., y Balaguer, I. (2015). Formación de entrenadores de fútbol base en el proyecto PAPA. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 131-138.
- Côté, J., Salmela, J. H., Baria, A., y Russel, S. J. (1993). Organizing and interpreting unstructured qualitative data. *The Sport Psychologist*, 7(2), 127-137.
- Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., Baria, A., y Russell, S. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 17 (1), 1-17.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, A., y Viladrich, C. (2011). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 179-195.
- Danish, S., Petipas, A., y Hale, B. (1992). A developmental-educational model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 6, 403-415.
- Danish, S., Forneris, T., y Wallace, I. (2005). Sport-Based Life Skills Programming in the Schools. *Journal of Applied School Psychology*, 2 (21), 41-62.
- Danish, S., Nellen, V. y Owens, S. (1996). Teaching life skills through sport: Community-based programs for adolescents. En J. L. Van Raalte y B. Brewer (Eds.). *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 205-225). Washington, DC: American Psychological Association.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. y Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Dias, C., Cruz, J. y Danish; S. (2000). El deporte como contexto para el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales. Programa de intervención para niños y adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1-2), 107-122
- Dias, I., Gomes, A., Peixoto, A., Marques, B., y Ramalho, V. (2012). Treino de competências de vida: Conceptualização, intervenção e investigação. En L. S. Almeida, B. D. Silva, y A. Franco (Eds.), *Atas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 35-45). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Duda, J. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 311-318.
- Duda, J. y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En: S. Jowet. y D. Lavalle (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Falcão, W., Bloom, G., y Gilbert, W. (2012). Coaches' perceptions of a coach training program designed to promote youth developmental outcomes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4 (24), 429-444.
- Flett, M., Gould, D., Griffes, K., y Lauer, L. (2013). Tough love for underserved youth: A comparison of more and less effective coaching. *The Sport Psychologist*. 27, 325-337.

- Gilbert, W. y Trudel, P. (2004). Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their roles. *The Sport Psychologist*, 18 (1), 21–43.
- Gould, D., y Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1 (1), 58-78.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., y Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches'. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 16 – 37.
- Guest, G., Bunce, A., y Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and validity. *Field Methods*, 18, 59–82.
- Harwood, C., Barker, J., y Anderson, R (2015). Psychosocial development in youth soccer players: assessing the effectiveness of the 5Cs intervention program. *Sport Psychologist*, 29(4), 319-334.
- Holt, N. y Neely, K. (2011). Positive youth development through sport: a review. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6 (2), 299-316.
- Jackson, J. y Delehanty, H. (2014). *Onze Anéis*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Koh, T. y Camiré, M. (2015). Strategies for the development of life skills and values through sport programmes: review and recommendations. En H. Leng, y N. Hsu (Eds.), *Emerging Trends and Innovation in Sports Marketing and Management in Asia* (pp. 241-256). Taiwan: Aletheia University.

- Lazzaretti, A., Koller, S., y Nuñez, S. (2016). A teoria da autodeterminação e a psicologia positiva. En M. Polleto, B. Seibel y S. Koller, S. (Eds.), *Psicologia Positiva: Teoria, Pesquisa e Intervenção* (pp. 39-55). Curitiba: Juruá.
- Marques, M., (2016). Clima Motivacional Positivo: Estratégias utilizadas por treinadores esportivos. En M. Polleto, B. Seibel y S. Koller, S. (Eds.), *Psicologia Positiva: Teoria, Pesquisa e Intervenção* (pp. 303-314). Curitiba: Juruá.
- Marques, M., Nonohay, R., Koller, S., Gauer, G., y Cruz J. (2015). El estilo de comunicación del entrenador y el clima motivacional percibido en sus equipos. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15* (2), 47-54
- Marques, M., Sousa, C., y Cruz, J. (2013). Estrategias para la enseñanza de competencia de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social. *Apunts Educación Física y Deportes, 112*, 63-71.
- Marques, M., Sousa, C., Cruz, J., y Koller, S. (2016). El papel del entrenador en la enseñanza de competencias de vida a jóvenes brasileños en riesgo de vulnerabilidad social. *Universitas Psychologica, 15* (1). En prensa.
- McCallister, S., Blinde, E., y Weiss, W. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *Physical Educator, 57*(1), 35–45.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.

- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Perarnau, M. (2014). *Herr Pep*. Barcelona: Córner.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., y Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología*, 29, 243-248.
- Smith, R., Smoll, F., y Cumming, S. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on changes in young athletes' achievement goal orientations. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1 (1), 23-46.
- Smith, R., Smoll, F., y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training. A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- Smoll, F. y Smith, R. (2009). *Claves para ser un entrenador excelente*. Barcelona: Inde.
- Smoll, F., Smith, R., y Hunt, E. (1978). Toward a mediational model of coach-player relationships. *Research Quarterly*, 49, 528-541.
- Soriano, G., Ramis, Y., Cruz, J., y Sousa, C. (2014). Un programa de intervención individualizado con entrenadores de fútbol. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 99-106.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 263-278.

- Sousa, C., Smith, R., y Cruz, J. (2008). An individualized behavioral goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2, 258-277.
- Sousa, C., Torregrosa, M., Viladrich, C., Villamarín F. y Cruz, J. (2007). The commitment of young soccer players. *Psicothema*, 19, 256-262.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., y Cruz., J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20(2), 254-259.
- US Department of Education (2005) The condition of education in brief 2005. *National Center for Education Statistics*. Retrieved 15 November, 2015 from www.nces.ed.gov/pubs2005/2005095.pdf
- Wooden, J. y Jamison, S. (2012). *Jogando para vencer*. São Paulo: Sextante.

El estilo de comunicación del entrenador y la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros

Coaches' communication style and the perception of the motivational climate created by coaches and teammates

O estilo de comunicação do treinador e a percepção do clima motivacional gerado por treinadores e colegas

Maurício Marques¹, Roberto Nonohay², Silvia Koller², Gustavo Gauer² y Jaume Cruz¹

¹Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) – España y ²Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Brasil

Resumen: El presente estudio se propuso evaluar las relaciones entre el estilo de comunicación del entrenador y el clima motivacional generado por él y por los compañeros de equipo. Se observó a tres entrenadores de fútbol con el *Sistema de Evaluación de las Conductas del Entrenador* (CBAS) en tres partidos cada uno. También participaron 39 jugadores de los mismos equipos que los entrenadores, en la franja de edad de 12 a 14 años, que contestaron los cuestionarios: a) cuestionario de percepción de los comportamientos del entrenador (CBAS-PBS); b) clima motivacional generado por el entrenador (PMCSQ-2); c) cuestionario del clima motivacional de los iguales en el deporte (PeerMCYSQ). A partir de los resultados obtenidos, se evidencia una correlación entre conductas positivas que perciben que emiten los entrenadores y la percepción de un clima de implicación a la tarea. Además, de una correlación entre el clima de implicación a la tarea generado por el entrenador y el generado por los compañeros. También se encontró una correlación positiva entre las percepciones de comportamientos punitivos del entrenador y la generación de un clima motivacional de implicación al ego. El clima de implicación al ego generado por el entrenador también se correlaciona con los dos factores del clima de implicación al ego de los compañeros, la competencia y el conflicto intra-equipo.

Palabras clave: Estilo de comunicación, Clima motivacional, Entrenador, Compañeros, Teoría de metas de logro.

Abstract: Our study aims to research the relations between coaches' communication styles and the player's perception regarding the motivational climate generated by the coach and also by their teammates. Three soccer coaches were observed during three games using the *Coaches Behaviour Assessment System* (CBAS). Also, 39 players from the same teams as the coaches aged from 12 to 14 years participated answering questionnaires regarding a) perception of the coaches' behaviour (CBAS-PBS); b) perception of the motivational climate generated by the coach (PMCSQ-2); c) perception of the motivational climate generated by the teammates (PeerMCYSQ).

We found correlations between positive behaviors from the coaches and the perception of the task involving motivational climate created by them. Moreover, we found a positive correlation between the perception of coaches' punitive behaviors and the generation of an ego involving motivational climate. This also correlates with the idea that teammates create an ego involving motivational climate when competition and conflicts within group prevail.

Keywords: Communication style, Motivational climate, Coach Training, Teammates, Achievement goal theory.

Resumo: Nosso estudo tem por objetivo pesquisar relações entre o estilo de comunicação de treinadores e a percepção de jogadores sobre o clima motivacional gerado pelo treinador e também por seus colegas de equipe. Para tanto, foram observados três treinadores de futebol com o *Sistema de Avaliação das Condutas do Treinador* (CBAS) em três jogos cada um. Também participaram do estudo 39 jogadores das mesmas equipes que os treinadores, com idades entre 12 e 14 anos, que responderam aos questionários de a) percepção do comportamento do treinador (CBAS-PBS); b) percepção do clima motivacional gerado pelo treinador (PMCSQ-2); c) percepção do clima motivacional gerado por colegas de equipe (PeerMCYSQ). Foram encontradas correlações entre as condutas positivas dos treinadores e a percepção de um clima motivacional orientado à tarefa criado por eles. Além de uma correlação entre clima de implicação à tarefa gerado pelo treinador e gerado por colegas. Também encontrou-se uma correlação positiva entre a percepção de que comportamentos punitivos dos treinadores e a geração de um clima motivacional orientado ao ego. O clima de implicação ao ego gerado pelo treinador ainda se correlaciona os dois fatores do clima de implicação ao ego dos colegas, competição e conflito intragrupos.

Palavras-chave: Estilo de comunicação, Clima motivacional, Treinador, Colegas, Teoria do estabelecimento de metas.

Introducción

La influencia del entrenador deportivo en el logro de experiencias positivas de los jóvenes bajo su tutela a través de

Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Maurício Pinto Marques. Facultat de Psicologia. Dpt de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Bellaterra, Barcelona (Espanya). E-mail: mauriciopmarques@gmail.com

actividades organizadas ha sido un tópico recurrente en la psicología del deporte (Horn, 2008). Se afirma que el deporte tiene implicaciones en la salud física, psicológica, y en el desarrollo moral de sus participantes, que son afectados positiva o negativamente por aquellos con quienes conviven directamente en entrenamientos y partidos, como el entrenador y los

compañeros de equipo (Holt y Neely, 2011). Nuestro objetivo es investigar si la comunicación percibida por deportistas está acorde con el estilo que observamos en sus entrenadores, y si esta percepción se relaciona de alguna forma con un clima motivacional de implicación a la tarea o al ego generado por el entrenador y por los compañeros de equipo.

Las investigaciones en psicología sobre iniciación deportiva de finales del siglo pasado dejaron de centrarse solamente en cómo obtener un mejor rendimiento de los practicantes y empezaron a ocuparse en cómo asesorar la actuación de los entrenadores (Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich, 2006). Así, a partir de la teoría de Bandura (Singer, Hausencas y Janelle, 2001) el equipo liderado por el profesor Ronald Smith en la Universidad de Washington creó el *Coach Effectiveness Training* (CET; Smith, Smoll y Curtis 1979). Con este fin, implantaron un sistema de evaluación de la conducta del entrenador (Smith, Smoll y Hunt, 1977), el *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS) que permite la observación, codificación, registro y análisis de la actuación del entrenador durante situaciones deportivas reales y naturales, como partidos y entrenamientos (Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora y Viladrich, 2011). A partir del registro de las conductas reactivas y espontáneas que emiten los entrenadores mientras actúan, se definen sus perfiles de estilo de comunicación, fundamentados en las dimensiones de apoyo, instrucción y punición (Torregrosa, Cruz, Sousa, Viladrich y Villamarín, F 2008).

El CET es un programa cognitivo-conductual de soporte a la formación de entrenadores de iniciación y formación deportiva que procura dar líneas de orientación específicas sobre sus estilos de comunicación (Cruz, Dias, Gomes, Alves, Sá, Viveiros, Almeida y Pinto, 2001). De este modo, la formación del CET se ocupa en asesorar a los entrenadores sobre sus perfiles comunicacionales y les enseña a tener un enfoque más positivo, utilizando el apoyo, el refuerzo, y menos negativo, evitando el castigo y las críticas de los errores. Investigaciones en equipos con entrenadores que se han formado en el CET han comprobado que el enfoque positivo en el deporte infantil genera mayor bienestar, mejor autoestima, promueve mayor aprendizaje de habilidades motoras, además de reducir el miedo al error y la ansiedad deportiva en comparación con otros entrenadores del grupo control que no recibió formación en el CET (Smoll y Smith, 2009).

La evolución del CET hacia el *Mastery Approach to Coaching* (MAC) considera que el entrenador puede generar un clima motivacional de implicación a la tarea o al ego en los equipos, que afecta el modo en que un joven valora su práctica y a sus compañeros (Duda y Balaguer, 2007; Torregrosa, Cruz, Sousa, Viladrich y Villamarín, 2008). El clima motivacional generado por el entrenador hace referencia a la percepción que tienen los jugadores del modo en que este programa las actividades, gestiona al grupo dándole oportunidades y autoridad, y cómo se comunica, facilitando re-

troalimentación en función del rendimiento y esfuerzo en la práctica (Horn, 2011).

Basado en la Teoría de Metas de Logro (*Achievement Goal Theory*, Nicholls 1984; 1989) un clima motivacional puede ser de implicación a la tarea, donde el equipo tiene como principal objetivo el aprendizaje y el esfuerzo, o hacia el ego, en el que lo más importante es la competencia y la victoria. Además, el clima motivacional general percibido en el ambiente deportivo es influenciado también por otras personas significativas, como padres, directivos y compañeros. En la primera etapa de la adolescencia la influencia de los iguales crece, y comparte protagonismo con el entrenador como principal agente de influencia por la percepción del clima motivacional en el ambiente (Moreno, Conte, Martínez, Alonso, González-Cutre y Cervelló, 2011; Ntoumanis, Vazou y Duda, 2007).

Diversos estudios han revelado la importancia de la actuación del entrenador en la generación de uno u otro clima motivacional, y las ventajas asociadas a un estilo de comunicación más positivo que se correlaciona con un clima motivacional de implicación hacia la tarea (Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Cecchini, González y Montero, 2007; Smoll y Smith, 2009). Entre las ventajas están una orientación motivacional personal a la tarea en los deportistas, un compromiso mayor, con bajo abandono de un equipo o deporte, mayor satisfacción en la práctica y mejor percepción de habilidad, conjuntamente con más actitudes de *fair-play* y una ansiedad deportiva menor (Smith y Smoll, 1997; Smith, Smoll y Cumming, 2007). Lo inverso ocurre cuando un entrenador tiene un enfoque de comunicación negativo, que también se correlaciona con la percepción de un clima motivacional de implicación hacia el ego.

Teniendo en cuenta esas investigaciones se han propuesto programas de intervención como el Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE) (Sousa et al., 2006; Sousa, Smith y Cruz, 2008), que tiene como base la evolución del CET, el MAC. Estos programas buscan la promoción de un estilo de comunicación positivo, así como la promoción de estrategias motivacionales orientadas a la tarea (Cervelló, Moreno, del Villar y Reina, 2007). Un entrenador que ha tenido formación con fundamentos del MAC trabaja, sobre todo, priorizando la motivación, el esfuerzo y el aprendizaje de los jóvenes bajo su tutela, facilitando experiencias deportivas positivas que perdurarán a lo largo de la vida de sus deportistas (Marques, Sousa y Cruz, 2013).

En una revisión sobre el clima motivacional generado por el entrenador, Duda y Balaguer (2007) relacionan la percepción del clima motivacional de implicación a la tarea a una mayor cohesión social en sus equipos, además de fomentar relaciones positivas entre compañeros de equipo. Finalmente, Vazou, Ntoumanis y Duda (2006) encontraron correlaciones positivas entre la percepción del clima motivacional de implicación hacia la tarea generada por el entrenador con un clima

de implicación hacia la tarea entre iguales. Climas motivacionales que igualmente correlacionaron en negativo con una percepción de un clima motivacional de implicación hacia el ego creado por el entrenador y generado en el equipo.

Además, las investigaciones revisadas estudiaron la relación de otras variables con estilo de comunicación y clima motivacional generado por el entrenador. También investigaron las relaciones entre el clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros con otros constructos como el compromiso deportivo, la diversión o el género (Torregrosa *et al.*, 2011). Estos estudios nos llevan a la hipótesis de que entrenadores que emplean un enfoque positivo de comunicación son percibidos como reforzadores y no punitivos por sus deportistas, que perciben que él crea un clima motivacional de implicación a la tarea, lo que también prevalece entre los compañeros de equipo. Así, nuestro objetivo es investigar cómo actúan entrenadores de fútbol infantil del área de Barcelona a partir de la observación de sus estilos de comunicación y de cómo son percibidos por sus equipos. Además, verificar si hay relaciones entre este estilo de comunicación y el clima motivacional que los jóvenes creen que es generado por su entrenador y sus compañeros.

Método

Participantes

Participaron en la investigación tres equipos de fútbol infantil de la ciudad de Barcelona, sus tres entrenadores con edades comprendidas entre 24 y 45 años ($M=32.3$ $DE=11.15$) además de los jugadores de esos equipos, 39 jóvenes deportistas entre 12 y 14 años ($M=13.1$ $DE=0.36$). Todos competían en el campeonato de la liga Catalana de la categoría infantil, de primera y segunda división, considerada con un nivel competitivo alto dentro su franja de edad.

Instrumentos

Estilo de comunicación del entrenador. Se utilizó el Cuestionario de Percepción de los Comportamientos del Entrenador (CBAS-PBS) elaborado en inglés por Smith, Smoll y Curtis (1979) conjuntamente con el *Sistema de Evaluación de Comportamientos del Entrenador* (CBAS) instrumento de observación y codificación de los comportamientos del entrenador en situación de entrenamiento y competición y utilizado en España en numerosos estudios (Cruz, *et al.*; 2011, Mora, Cruz y Sousa, 2013; Sousa, Smith y Cruz 2008). El CBAS y el CBAS-CPBS se agrupan en tres dimensiones conductuales que determinan el estilo de comunicación del entrenador: a) Apoyo (incluye las Categorías Refuerzo y Ánimo Contingente al Error); b) Instrucciones (incluye Instrucción Técnica al Error e Instrucción Técnica General) y c) Punición (incluye

Castigo e Instrucción Técnica Punitiva). El CBAS evalúa los comportamientos observados del entrenador. El CBAS-CPBS mide la percepción que tienen los deportistas de la frecuencia con que su entrenador emite dichos comportamientos. Cuenta con 11 ítems representando las tres dimensiones en preguntas como (Ej.: “Os anima vuestro entrenador durante el partido?”) o (Ej.: “Se enfada tu entrenador cuando fallas en algo?”) que son contestadas en una escala Likert de 7 puntos que va de 0 (nunca) a 6 (siempre). Se obtuvo un $\alpha=0.65$ para la dimensión Apoyo, $\alpha=0.56$ para la dimensión Instrucción y $\alpha=0.41$ para la dimensión Punición, resultados de consistencia interna que no se deben a la ausencia de correlación entre ítems, sino a su reducido número en algunas subescalas.

Clima motivacional generado por el entrenador. Se utilizó la segunda versión del *Cuestionario de Percepción del Clima motivacional generado por el entrenador* (PMCSQ-2) elaborado originalmente en inglés por Newton, Duda y Yin (2000) y validado en español por Balaguer, Givernau, Duda y Crespo (1997). Este instrumento cuenta con 29 ítems contestados a partir de la frase: “En mi equipo el entrenador...” y divididos en dos subescalas, una de implicación a la Tarea (Ej. “...anima a los jugadores a trabajar sus puntos débiles”) y otra de implicación al Ego (Ej.: “...deja muy claro quiénes son los mejores jugadores”). La subescala de implicación a la Tarea tiene 15 ítems y de implicación al Ego 14 ítems que se contestan a partir de una escala tipo Likert de 6 puntos que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Una puntuación más alta en cada subescala se refiere a la percepción que el entrenador genera en el equipo un clima motivacional de implicación a la Tarea o al Ego. En el presente estudio obtuvimos un $\alpha=0.87$ para la subescala de implicación a la Tarea y de $\alpha=0.91$ para la escala de implicación al Ego.

Clima Motivacional promovido por los compañeros. Se utilizó la versión española del *Peer-Created Motivational Climate Sport Questionnaire* (PeerMCYSQ) un instrumento creado y validado en inglés por Ntoumanis y Vazou (2005) para evaluar el clima motivacional percibido entre los compañeros de equipo. Cuenta con 21 ítems que se agrupan en cinco factores: mejora, apoyo a la relación y esfuerzo (referentes a un clima motivacional de implicación a la tarea) y competición intra-equipos y conflicto intra-equipos (referentes a un clima motivacional de implicación al ego) en su versión original. Sin embargo, Moreno *et al.* (2011) hicieron un estudio en España donde se constató que un modelo con 3 factores (clima motivacional, tarea y competición y conflicto intra-equipos) se ajusta mejor para la evaluación. A partir de la frase “En este equipo, la mayoría de jugadores...” se contestan frases como (Ej.: “...se ayudan unos a otros para mejorar”) o (Ej.: “...critican a sus compañeros cuando cometen errores”) en una escala tipo Likert de 7 puntos que va del 1 (para nada de acuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo). En este

estudio obtuvimos un $\alpha = 0.85$ para el factor tarea, $\alpha = 0.53$ en el factor competición y $\alpha = 0.64$ en el factor conflicto.

Procedimiento

Al final de temporada, se solicitó a los tres equipos la colaboración en este estudio. Los coordinadores y los entrenadores de cada club dieron su consentimiento para participar en la investigación. Se observaron con el CBAS tres partidos por equipo, teniendo como mínimo observaciones en uno como local y uno como visitante. La administración de los cuestionarios ocurrió después de un entrenamiento en que se pidió a los deportistas que contestasen un cuadernillo con los siguientes cuestionarios: CBAS-PBS, PMCSQ-2 y PeerMCYSQ.

El encuestador estuvo presente todo el tiempo para constatar cualquier duda que pudiera surgir. Las aplicaciones se desarrollaron sin incidentes. Al terminar se agradeció la colaboración de los jugadores, entrenadores y coordinadores y se les indicó que recibirían un informe de los resultados al final del estudio.

Análisis de Datos

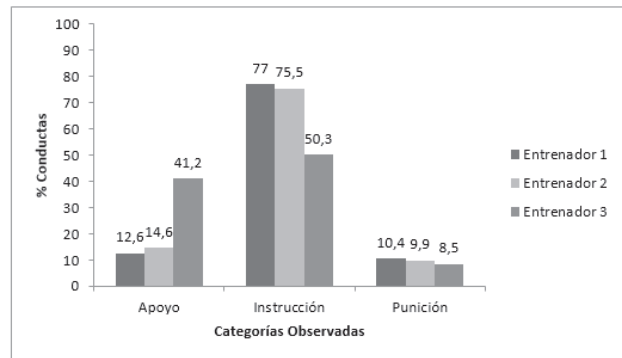
El análisis de datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS. La tasa de participación fue de 97.5% con sólo un cuestionario invalidado sobre un total de 40 recogidos. Se utilizaron técnicas de análisis descriptivo, análisis de fiabilidad mediante el Alpha de Cronbach y los coeficientes de correlación de Pearson. Los datos atienden a las indicaciones de normalidad, analizando kurtosis, asimetría y el gráfico Q-Q.

Resultados

En esta sección se presentan: a) el porcentaje de las conductas de cada entrenador en los tres partidos observados, agrupadas en las dimensiones de apoyo, instrucción y punición; b) los resultados descriptivos para cada una de las subescalas de los cuestionarios: CBAS-PBS, PMCSQ-2 y PeerMCYSQ; c) las correlaciones entre las subescalas de clima motivacional inducido por el entrenador, clima motivacional percibido entre los iguales y de la percepción del estilo de comunicación del entrenador.

a) Resultados de las observaciones de los entrenadores

Figura 1. Resultados de la observación de los entrenadores



Tal como aparece en la Figura 1, a partir de las observaciones de tres partidos de cada entrenador se obtuvo un perfil conductual por medio del porcentaje que cada dimensión ocupa dentro de sus comunicaciones por partidos. Los entrenadores 1 y 2 presentaron un estilo de comunicación de mucha instrucción (77% y 75,5% del total de comportamientos en cada partido), conductas de apoyo en menor cantidad (12,6% y 14,6%) y algunas conductas de punición (10,4% y 9,9%). El entrenador 3 demostró ser más reforzador (41,2% de sus comunicaciones fueron de apoyo), tener la mitad (50,3%) de sus conductas relacionadas a instrucciones y también emitió menos comportamientos punitivos en sus partidos (8,5% del total).

b) Resultados descriptivos para cada una de las subescalas

Verificamos en la Tabla 1, que los futbolistas perciben que reciben de sus entrenadores un nivel alto de apoyo ($M=4,78$) y de Instrucciones ($M=4,60$) y una menor cantidad de conductas de Punición ($M=2,23$). Los jugadores perciben que los entrenadores generan un Clima de Implicación a la Tarea ($M=4,12$) superior al Clima de Implicación al Ego ($M=2,36$). Los valores medios de la subescalas del Clima Motivacional percibido como generado por los pares se igualan en Tarea ($M=3,97$) y Conflicto ($M=3,93$) y es un poco superior en Competición ($M=4,53$).

Tabla 1. Media (*M*), desviación típica (*SD*) y rango de las subescalas de Estilo de Comunicación, Climas Motivacionales Entrenador e Iguales

Escalas	M	SD	Rango
Estilo de Comunicación Percibido			
Apoyo	4.78	1.15	0-6
Instrucciones	4.6	0.91	0-6
Punición	2.23	1.35	0-6
Clima Motivacional Percibido Entrenador			
Tarea	4.12	0.55	1-5
Ego	2.36	0.81	1-5
Clima Motivacional Percibido entre Iguales			
Tarea	3.97	0.97	1-7
Competición	4.53	0.96	1-7
Conflicto	3.93	1.23	1-7

c) *Correlaciones entre la percepción de los comportamientos de los entrenadores, clima motivacional generado por entrenadores e iguales*

Como se observa en la Tabla 2, la percepción que los jugadores tienen de los comportamientos de apoyo que emite el entrenador se relaciona positivamente con la percepción de que él emite comportamientos de instrucción ($r=0.4$) y genera un clima motivacional de implicación a la tarea ($r=0.62$). Además, que un entrenador instructivo correlaciona positivamente con la percepción de un clima motivacional de implicación a la tarea ($r=0.48$). Por su parte, la percepción de que un entrenador emite conductas de punición correlaciona positivamente con un clima de implicación al ego ($r=0.44$). Se encontró también una correlación positiva entre la percepción de que los entrenadores generan un clima motivacional al ego con climas motivacionales de competición y conflictos promovidos entre los compañeros de equipo ($r=0.55$ y $r=0.46$), que también se correlacionan positivamente entre sí ($r=0.57$).

Tabla 2. Correlaciones entre las subescalas de Estilo de comunicación, Clima motivacional generado por el entrenador y Clima motivacional entre Iguales

Factores	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Apoyo	-	0.40**	-0.25	0.62**	-0.18	0.18	-0.16	0.11
2. Instrucción		-	0.40*	0.48**	-0.03	0.28	-0.28	0.17
3. Punición			-	-0.17	0.44**	0.10	0.07	0.09
4. Clima Tarea Entrenador				-	-0.23	0.38*	-0.31	-0.12
5. Clima Ego Entrenador					-	0.09	0.55**	0.46**
6. Clima Iguales Tarea						-	-0.23	-0.26
7. Clima Iguales Competición							-	0.57**
8. Clima Iguales Conflicto								-

** La correlación es significativa en un nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en un nivel 0,05 (bilateral).

Discusión

Este estudio tiene como objetivo conocer las posibles relaciones entre el estilo de comunicación de entrenadores y la percepción del clima motivacional generado por entrenadores y compañeros. A partir de la observación de las conductas de los entrenadores, se encontró un predominio de conductas de instrucción, seguida por una frecuencia menor de conductas de Apoyo, y menor aún de conductas de punición. Esos perfiles van de acuerdo con los observados por Sousa *et al.* (2006) en una intervención con el PAPE. El entrenador 3, que se destacó por ser el más reforzador del estudio, emitió una menor frecuencia de instrucción que ellos. El hecho de que dicho entrenador estudiara educación infantil puede ser el motivo por el cual supera el promedio de los entrenadores en apoyo.

La percepción del estilo de comunicación positivo que los jugadores tienen de sus entrenadores es todavía superior a la observada, pues la media de percepción de conductas de apoyo es equivalente a media la de instrucciones (Tabla 1). Eso puede ser explicado porque ambas se relacionan entre sí, y también con la percepción de un clima motivacional generado por el entrenador de implicación a la tarea. Así, un entrenador que apoya e instruye es percibido como alguien interesado en el aprendizaje y la diversión de los futbolistas, resultado similar al encontrado por Torregrosa *et al.* (2008). Lo mismo sucede con los bajos promedios de conductas de punición observados y percibidos, que a su vez correlacionan positivamente con la percepción de un clima motivacional de implicación al ego. Clima motivacional que tuvo el promedio por debajo del clima motivacional hacia la tarea. Este perfil

con enfoque positivo es conocido también como “entrenador efectivo” (Horn, 2008).

La percepción de la generación de climas de implicación a la tarea y al ego no correlacionaron entre sí negativamente, tanto para entrenadores como para iguales, como en los resultados de Boixadós *et al.* (2004) donde se sugiere que los dos climas pueden coexistir simultáneamente en un contexto dado. Las subescalas de implicación al ego del cuestionario del clima motivacional entre iguales correlacionan positivamente con la percepción del clima motivacional hacia el ego generado por el entrenador, sugiriendo que la competición y el conflicto entre compañeros, también es motivada por el entrenador como se sugiere en Ntoumanis *et al.* (2007). Además, coexiste con la percepción del clima hacia la tarea generado por el responsable, que a la vez que enseña y apoya, también refuerza la competitividad entre los futbolistas, algo intrínseco al deporte en una liga competitiva como la de nuestros participantes. Posiblemente por eso los promedios entre los tres factores del clima motivacional percibido entre iguales están cercanos, aunque sólo los factores de competición y conflicto, que forman el clima motivacional de implicación al ego, correlacionen entre sí.

Nuestros resultados confirman que los entrenadores, aunque tengan un enfoque positivo, deben prestar atención al clima motivacional que puede existir entre compañeros, pues los resultados de este estudio sugieren que incluso en equipos con entrenadores reforzadores y poco punitivos puede darse la percepción de un clima motivacional de implicación al ego. En el mismo sentido, en equipos de deportistas jóvenes, sobre todo adolescentes, un clima de competición y conflicto entre compañeros puede existir independientemente del entrenador, lo que trae nuevos retos para los responsables en gestionar a estos jóvenes. Aunque esos factores sean parte del fútbol competitivo y de la adolescencia en sí, hay que resaltar que lo más importante es el aprendizaje y la diversión de todos, aspecto en el que puede influir el entrenador a través de sus charlas y, principalmente, de las conductas y actitudes en los partidos y entrenamientos (Horn, 2008).

Nuestro estudio aporta más datos en algunos temas que ya

describieron Horn (2008) y Ntoumanis *et al.* (2007) en sus trabajos sobre entrenadores efectivos y clima motivacional de los pares o compañeros de equipo, respectivamente, aunque presenta limitaciones. La principal fue el tamaño de muestra, que no ha permitido análisis estadísticos como la regresión, que posibilitaría analizar qué parte del clima motivacional de implicación al ego dentro del equipo puede ser explicado por la percepción del clima generado por el entrenador o la percepción de su estilo de comunicación. Otra limitación importante es el sesgo que pueden haber sufrido los datos observacionales, pues fueron recogidos por un solo investigador, aunque fue entrenado en el método de observación con el CBAS. El hecho de que todos los participantes sean del sexo masculino también debe ser considerado como una limitación para la generalización de los resultados.

Aplicaciones prácticas

Los resultados de nuestro estudio refuerzan la importancia de las conductas de apoyo y la generación de un clima motivacional de implicación a la tarea por parte de los entrenadores, como se ha estudiado ampliamente en la última década. Sin embargo, se sugiere la necesidad de que padres, directivos y entrenadores, permanezcan atentos al clima motivacional que existe entre los jugadores de sus equipos. Aunque un entrenador tenga un perfil positivo, el clima del equipo puede influir negativamente en la experiencia deportiva de los jóvenes, generando ansiedad, baja autoestima y malestar, llevando incluso al abandono deportivo. Sugerimos estudios con más participantes que permitan correlacionar el estilo de comunicación del entrenador con la percepción del clima motivacional generado por el entrenador y compañeros. Asimismo, nuestra investigación ha podido aportar nuevas ideas en relación a las variables trabajadas, que suelen ser investigadas por separado. Fomentamos más investigaciones de carácter práctico, para que el deporte sea fuente de experiencias sanas y positivas para los jóvenes, principalmente a partir de las conductas de los adultos responsables de ellos, los entrenadores.

Referencias

- Balaguer, I., Givernau, M., Duda, J.L., y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-58.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301-317.
- Cecchini, J.A., González, C., y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 57-64.
- Cervelló, E., Moreno, J.A., del Villar, F., y Reina, R. (2007). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 53-72.
- Cruz, J.F., Dias, C., Gomes, R., Alvez, A., Sá, S., Viveiros, I., Almeida, S., y Pinto, S. (2001). Um programa de formação para a eficácia dos treinadores da iniciação e formação desportiva. *Análise Psicológica*, 19, 171-182.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, A., y Viladrich, C. (2011). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 179-195.
- Duda, J. L., y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. In: Jowett, S. y Lavalle, D. (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, IL: Human Kinetics.

8. Holt, N. L., y Neely, K. C. (2011). Positive youth development through sport: a review. *Revista de iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 6 (2), 299-316.
9. Horn, T.S. (2008). Coaching effectiveness in the sport domain. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 239-268). Champaign, IL: Human Kinetics
10. Marques, M. P., Sousa, C., y Cruz, J. (2013) Estrategias para la enseñanza de competencia de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social. *Apunts Educación Física y Deportes*, 112, 63-71.
11. Mora, A., Cruz, J., y Sousa, C. (2013). Como mejorar el clima motivacional y los estilos de comunicación en el ámbito de la Educación Física y el deporte. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 91-103
12. Moreno, J. A., Conte, L., Martínez, C. Alonso, N., González-Cutre, D., y Cervelló, E. (2011). Propiedades psicométricas del Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ) con una muestra de deportistas españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 101-118.
13. Newton, M., Duda, J.L., y Yin, Z.N. (2000). Examination of the psychometric properties of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18, 275-290.
14. Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.
15. Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
16. Ntoumanis, N. y Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 432-455.
17. Ntoumanis, N., Vazou, S., y Duda, J. L. (2007). Peer-created motivational climate. En S. Jowette y D. Lavallee (Eds.). *Social psychology in sport* (pp. 145-156). Champaign, IL: Human Kinetics.
18. Singer, R.N., Hausenblas, A. H., y Janelle, C.M. (2001). *Handbook of Sport Psychology*. New York: John Wiley y Sons.
19. Smith, R.E., y Smoll, F.L. (1997). Coach-mediated team building in youth sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9, 114-132.
20. Smith, R.E. y Smoll, F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviors. En S. Jowett, y D. Lavallee (Eds). *Social Psychology in Sport* (pp.75-90).Champaign IL: Human Kinetics.
21. Smith, R.E. y Smoll, F.L., y Cumming, S.P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 39-59.
22. Smith, R.E., Smoll, F.L., y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training. A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
23. Smith, R.E., y Smoll, F.L., y Hunt, E.B. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
24. Smoll, F. L. y Smith, R. E. (2009). *Claves para ser un entrenador excelente*. Barcelona: Inde.
25. Sousa, C., Cruz, J., y Smith, R. (2008). An Individualized Behavioral Goal-Setting Program for Coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2, 258-277.
26. Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 263-278.
27. Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Viladrich, C., y Villamarín, F. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20, 2, 254-259.
28. Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.
29. Vazou, S., Ntoumanis, N., y Duda, J.L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach and peer-created climate. *Psychology of Sport & Exercise*, 7, 215-233.

Clima motivacional positivo: Estratégias utilizadas por treinadores esportivos

Maurício Pinto Marques

“Aqueles que impõem às crianças a prática de exercícios penosos e as deixam ignorantes em relação às outras partes indispensáveis da Educação na realidade fazem das crianças meros trabalhadores braçais, porque pretendem torná-los úteis à sociedade em uma única tarefa, e mesmo para esta as preparam pior que os outros(...)”.

Aristóteles

A opção de enfatizar os benefícios que podem advir da relação educador-aluno está em perfeita consonância com os preceitos da Psicologia Positiva, que procura salientar e estudar práticas focadas em um melhor desenvolvimento biopsicossocial. Assim, este capítulo apresentará aplicações de estudos que objetivaram propiciar melhores experiências a todos os partícipes do mundo do esporte e da atividade física.

O ambiente esportivo é reconhecido como benéfico por estar associado à prática física saudável, facilitar relações sociais e ensinar valores que perduram por toda a vida. Com a interação de aspectos lúdicos e competitivos, o esporte é atrativo e praticado por crianças e jovens de todas as idades. Em poucos locais podemos encontrar pessoas tão motivadas ao esforço, ao cansaço, e submetidas de forma voluntária à autoridade de um único adulto, o treinador (Brandão, 2000). Por isso os(as) treinadores(as), outrora reconhecido apenas como “técnico”, têm uma importante função de educador, responsáveis pelo ensino de valores positivos para a vida de seus alunos, que é tema de diversos estudos na psicologia esportiva (Boixadós, Valiente, Mimbreno, Torregrosa, & Cruz,

1998; Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora, & Viladrich, 2011; Smoll & Smith, 2006).

Ainda que existam muitos projetos sociais pregando a educação pelo esporte, sua prática por si só não garante experiências saudáveis para o presente e o futuro de jovens. Apesar de ter potencial para promover resultados positivos, o esporte também pode provocar efeitos negativos caso não seja conduzido de maneira adequada (para uma revisão ver Holt & Neely, 2011). Uma relação treinador(a)-atleta negativa pode ser fonte de estresse e ansiedade, fatores que podem aumentar atitudes negativas dos esportistas. Ao mesmo tempo, pode motivar o abandono de equipes e modalidades (Sousa, Cruz, Viladrich, & Torregrosa, 2007). Há muitos treinadores(as) que replicam no esporte infantil o modelo profissional, baseado na crítica e na vitória a qualquer custo, o que é prejudicial para seus praticantes. Preocupados com isso, pesquisadores investigaram quais estratégias utilizam educadores(as) preocupados com o crescimento psicossocial de seus alunos. Conjuntamente, buscaram compreender como jovens podem transferir as habilidades e valores aprendidos no esporte, chamadas de competências de vida, para outros espaços de seu cotidiano, como escola, família e grupos de amigos (Camiré, Trudel, & Forneris, 2012; Gould, Collins, Lauer, & Chung, 2007; Marques, Sousa, & Cruz, 2013).

Teoria da Autodeterminação, Apoio à Autonomia e Motivação Intrínseca

“Ganamos, perdimos, igual nos divertimos!”.

Eduardo Galeano – Fútbol a sol y sombra

A Teoria da Autodeterminação (SDT, por ser sigla de *Self-Determination Theory*) é uma macro teoria da motivação, personalidade e “funcionamento ótimo” que, além de se adaptar aos princípios da Psicologia Positiva, fornece uma estrutura teórica que pode contribuir muito com seus estudos e práticas (Deci & Vansteenkiste, 2004). A teoria da Autodeterminação está fundamentada na premissa de que os seres humanos possuem uma tendência inata à busca de crescimento pessoal, de integridade e bem-estar (ver capítulo sobre o tema). Para tanto, enfatiza o papel ativo das pessoas que tendem a mobilizar recursos internos para o

desenvolvimento de suas personalidades e a autorregulação de seus comportamentos (Ryan & Deci, 2000).

Essa teoria tem sido muito utilizada após o ano 2000 em diversas áreas de estudos da psicologia, como a psicologia da saúde, do trabalho e do esporte. Além disso, é base de programas de intervenção como o Empowering Coaching, que capacita treinadores(as) para a criação de um ambiente em que os praticantes sintam-se mais motivados intrinsecamente a participar. Ou seja, equipes em que as pessoas joguem por vontade própria e pelas sensações de diversão e bem-estar associadas à prática, uma motivação autodeterminada, e não associada a motivos externos/alheios, como prêmios ou vontade dos pais (motivação extrínseca).

A motivação intrínseca em um determinado ambiente, como família, escola ou equipe esportiva, possibilita a existência de um clima motivacional positivo. O clima motivacional é a atmosfera ou contexto social que cerca os participantes de uma determinada atividade (Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, & Cruz, 2008). Ele depende diretamente da atuação das figuras de autoridade desses locais (pais, professores(as), treinadores(as), entre outros) e de como essas autoridades gestionam o grupo e suas tarefas (Deci & Ryan, 1985).

Além do clima motivacional, o engajamento em diferentes ambientes sociais também depende do quanto este entorno satisfaz e estimula três necessidades básicas: autonomia, relações e competência pessoal (Deci & Ryan, 2000). Autonomia se refere ao poder de decisão e participação que alguém percebe ter em um grupo ou circunstância, ser escutado e poder expor suas crenças pessoais. Está ligada ao sentimento de singularidade e a um “senso de eu”. Já a necessidade de relações, ou vínculo social, diz respeito a sentir-se querido, respeitado, pertencente e conectado a colegas ou responsáveis. Esse vínculo social está relacionado às sensações de bem-estar, segurança e unidade dos membros em um grupo. Por fim, a competência pessoal diz respeito a sentir-se competente, hábil ou capaz de responder às demandas de alguma situação ou tarefa. Também está relacionada com aprendizagem, adaptação a um ambiente ou desenvolvimento cognitivo (Appel-Silva et al., 2010; Deci & Ryan, 2000).

A frustração das três necessidades básicas é provável quando se está submetido a pessoas com perfil controlador, autoritário, punitivo ou que pressionam constantemente (Balaguer, Castillo, & Duda, 2008). O que não quer dizer que uma pessoa com um líder que possua essas características terá um baixo rendimento no trabalho, mas que ela possivelmente se sentirá pouco motivada a fazê-lo e não desfrutará do tempo

gasto na tarefa. Por outro lado, há o conceito de “apoio à autonomia”, que se refere ao desejo de um gestor de criar um ambiente no qual as pessoas sintam-se escutadas e com voz ativa, onde se percebam com informações apropriadas para realizarem suas atividades e, assim, fazerem parte do processo de tomada de decisões (Deci & Ryan, 1985). Cabe salientar que a presença de apoio à autonomia também favorece a satisfação das necessidades de competência e relações, possibilitando formas mais autode-terminadas de motivação para indivíduo (Deci & Ryan, 2000).

Treinadore(a)s compreensivos e empáticos, que apoiam seus atletas incondicionalmente (independente dos resultados obtidos) colaboram para a satisfação das necessidades básicas de autonomia e também de relações de seus pupilos (Balaguer et al., 2008). Essas características, em conjunto com a satisfação da necessidade de competência, atuam como fatores preditores de uma maior motivação intrínseca para jogar e se relacionam positivamente a maiores sensações de satisfação de vida e autoestima. O papel central do treinador também foi comprovado por Ramis et al. (2013) quando compararam a importância de treinadore(a)s, pais e companheiros de equipe no que diz respeito à percepção do apoio à autonomia experienciada por jovens atletas. Para estes jovens se sentirem mais automotivados a praticarem seu esporte, o mais importante era perceberem que seu treinador estimulava sua autonomia, acima da percepção de amparo recebido de seus pais ou colegas de equipe. O contrário também se mostrou verdadeiro: quanto menos os jogadores percebiam que seus treinadores(as) os faziam partícipes do que acontecia na equipe, maior era a probabilidade de não se sentirem motivados à prática esportiva. Essa falta de motivação poderia resultar no abandono do time e, inclusive, do esporte.

Pessoas orientadas à autonomia têm maior capacidade de escolha, de iniciar e regular algum comportamento. Além disso, organizam suas ações com base em suas metas pessoais e interesses. Desta maneira, são mais intrinsecamente motivadas do que pessoas não orientadas à autonomia, as quais tendem a se sentirem incompetentes e incapazes de controlar intencionalmente determinada situação. Aqueles com baixa orientação à autonomia tendem a avaliar suas tarefas como difíceis e não se sentem responsáveis por seus resultados. Essas pessoas por vezes creem que os resultados de suas ações são decorrência de agentes externos, o que pode estar associado à experiência de sentimentos depressivos e alta ansiedade (Moreno & Martinez, 2006; Ramis et al., 2013). Por exemplo, duas amigas jogam vôlei, uma para entrar em forma e outra por gostar do jogo. Para a primeira, o reforço não está no esporte, e sim no resultado. Ela provavelmente abandonará o vôlei quando não perceber mais resulta-

dos em seu corpo, como perda de gordura ou aumento do tônus muscular, ou outras recompensas alheias à prática, como ganhar de alguém ou receber prêmios. Já para a segunda, o esporte é uma fonte de prazer, o que faz com que ela tenha maior probabilidade de sentir-se mais saudável e experimentar maior bem-estar (Ryan & Deci, 2000). Deste modo, provavelmente seguirá jogando por mais tempo.

Sentimento de Competência e Clima de Implicação à Maestria

“Sucesso é a paz de espírito proveniente da consciência de que você fez o maior esforço possível para se tornar o melhor dentro do seu potencial”.

John Wooden

O sentimento de competência pessoal é estimulado de diferentes formas para distintas pessoas. O quanto e como alguém se sente competente influenciam a quantidade e a qualidade de sua motivação. Para a promoção de maior motivação, é importante estar atento aos dois principais perfis de percepção de competência trabalhados pela Teoria de Orientação de Metas (AGT: *Achievement Goal Theory*, Nicholls 1984, 1989), que enfoca a qualidade da motivação, ou seja, a maneira como as pessoas se julgam competentes. Segundo esta teoria, alguém inserido em um ambiente, como o educativo ou o esportivo, pode ser orientado a alcançar suas metas de duas maneiras distintas: pela maestria ou pelo ego.

Alguém que tenha orientação à maestria (ou à tarefa) tem sua atenção focada na aprendizagem e na melhora pessoal, possui percepção de competência autorreferenciada. Ou seja, a medida deste indivíduo é ele próprio, ele compara seu rendimento com ele mesmo. Seu critério de sucesso é baseado no esforço que empregou para atingir seu objetivo e não na avaliação externa ou comparação de sua habilidade com a de outrem. Já quem tem uma orientação ao ego quer sentir-se o melhor, mostrar sua superioridade sobre outros, bater recordes, e também evitar sentir-se mal (Balaguer et al., 2011; Castillo et al., 2011).

Mandigo et al. (2000) reforçam que indivíduos orientados à maestria têm maior possibilidade de terem uma motivação intrínseca, pois estão engajados em uma atividade pelo prazer que ela proporciona. Por outro lado, os ego-orientados provavelmente estarão extrinsecamente

motivados, pois a causa de sua motivação é ganhar de alguém e obter reconhecimento externo (como um elogio ou prêmio), e por isso sentem-se pressionados e se controlam constantemente para manter sua autoestima.

Uma pessoa com uma orientação à maestria em uma academia aumentaria a carga de um exercício buscando superar sua marca anterior, se esforçaria e, mesmo que não conseguisse, se sentiria bem por tentar progredir dando o máximo de si. Por outro lado, para alguém orientado ao ego, o importante seria levantar mais peso que outra pessoa, independente de sua capacidade.

Todos podem ser mais orientados à maestria ou ao ego em diferentes momentos e contextos da vida, mesmo sendo duas perspectivas subjetivas distintas de sucesso e fracasso. As desvantagens de ser orientado ao ego é que a pessoa não costuma explorar seu potencial, pois opta por atividades simples para experimentar êxito – e evitar o fracasso – ou demasiado difíceis, pois, caso falhem, terão a desculpa de ter tentado algo “quase impossível”. Para esse tipo de pessoa, é estressante medir capacidade com alguém de seu nível, então ela tende a fugir dessas situações (referências).

John Wooden, considerado o maior treinador de basquete da história dos Estados Unidos, desenvolveu sua filosofia de trabalho com base no ideal de orientação à maestria. Ele declarou ter aprendido esses princípios com seu pai: *“Meu pai dizia: Johnny, lembre-se bem disto: nunca tente ser melhor que os outros, porém nunca deixe de tentar ser o melhor que você puder. É você quem tem o controle sobre isso, não os outros”* (Wooden & Jamison, 2011).

Por exemplo, alguém perde um jogo para uma equipe superior tendo dado tudo de si e feito uma bela partida: se esta pessoa for orientada à maestria, irá sentir-se satisfeita por ter tido possibilidade de buscar seus limites, enquanto um ego-orientado se sentirá fracassado, mesmo que tenha tido uma performance excepcional. Pode-se controlar o esforço empregado em uma tarefa, ao contrário do limitado controle que temos sobre seu resultado, principalmente se tratando de competições esportivas onde sempre há um adversário.

Um fator fundamental para alguém ser mais orientado à maestria, ou ao ego, em determinada situação, é o clima motivacional criado por seus responsáveis. Com o objetivo de ajudar treinadores(as) a criarem o chamado “clima de implicação/orientação à maestria”, pesquisadores conceberam programas de intervenção como o *Coach Effectiveness Training* (CET; Smith, Smoll & Curtis, 1979) e o *Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores* (PAPE; Sousa, Cruz, Torregrosa, Vil-

ches, & Viladrich, 2007). Ambos fornecem linhas de orientação específicas para melhorar as atuações psicopedagógicas de treinadores(as) e incluem o cuidado com a comunicação, o estímulo ao esforço e a valorização da aprendizagem e da diversão sobre a competição. Esses programas estimulam a comunicação positiva, que sugere que o treinador seja reforçador diante das boas condutas, elogiando, e que seja corretivo, sem ser punitivo, perante comportamentos não adequados. Também se recomenda o apoio e o ânimo diante de falhas, e que sempre haja retorno (*feedback*) para fortalecer os comportamentos desejados.

Uma série de investigações nessa linha (Duda & Balaguer, 2007; Torregrosa et al., 2008; Smoll & Smith, 2009) comprovou as vantagens que um clima de implicação à maestria empregado por educadores(as) pode trazer a seus alunos e atletas, das mais diversas idades, modalidades e níveis competitivos, dentre as quais estão:

- Desenvolver uma relação positiva entre treinador(a) e aluno, com respeito mútuo;
- Aumentar a satisfação pela experiência esportiva;
- Estimular a percepção de habilidade;
- Gerar atitudes de jogo limpo (*fair-play*);
- Promover coesão de grupo e um ambiente com mais apoio entre todos;
- Aumentar a sensação de competência e autoestima dos alunos;
- Reduzir a ansiedade que afeta o rendimento e o medo do fracasso;
- Fomentar o compromisso esportivo e diminuir as taxas de abandono.

Estratégias de Aplicação no Esporte

“Meu objetivo não é ganhar uma série de corridas este ano. Meu objetivo é dar o máximo e o melhor de mim. Minha motivação é a busca da perfeição, a busca de me aperfeiçoar sempre, de aprender sempre. Talvez nunca se chegue à perfeição absoluta, mas meu objetivo é chegar lá”.

Ayrton Senna

Ao entender as vantagens de um clima motivacional de orientação à maestria, de apoio à autonomia e que busque a satisfação de necessidades básicas, pode-se utilizar este conhecimento em diversas situações do cotidiano. Além do que já foi apresentado, estudos (Molinero et al., 2011; Moreno et al., 2006) sugerem estratégias de como treinadores(as) e educadores(as) físicos podem aplicar a Teoria da Autodeterminação para o aumento da motivação na realização de atividades físicas. Em seguida, uma breve explicação de como empregar as estratégias sugeridas e exemplos de como aplicá-las no esporte. Nota-se que, muitas vezes, elas podem ser combinadas nas mesmas situações.

1) Estimular o esforço

Esta é a “regra de ouro” de John Wooden e de diversos programas esportivos. O esforço deve ser priorizado sobre todas as outras condutas e objetivos, inclusive sobre o resultado final, como exemplifica a frase de Ayrton Senna, acima. Alguém que tenta superar-se a cada dia tem sempre um potencial de melhora, e não recorre a comparações para sentir-se bem-sucedido no que faz. Ademais, quem busca a melhora constante tende a ser mais disciplinado, o que traz outros bons hábitos.

Exemplo: “Time, quero que vocês esqueçam o placar quando estiverem jogando, concentrem-se apenas em tentar fazer o melhor possível, dar tudo de si. Se isso acontecer, sairão de cabeça erguida, independente do resultado”.

2) Usar a comunicação positiva e dar feedback

Se utiliza a comunicação positiva elogiando as condutas desejadas e evitando críticas, substituindo-as por instruções e estímulo, fornecendo um retorno sobre a atuação. Desta maneira, promovem-se sensações de competência e autoconfiança, além de se corrigir de maneira mais eficaz o que é necessário.

Exemplo: “Bom trabalho, estás te esforçando de verdade, apenas presta atenção neste detalhe da execução do exercício e seguirás melhorando!”.

3) Promover metas orientadas ao processo

Para promover metas orientadas ao processo deve-se utilizar os princípios da orientação à maestria, propondo metas pessoais progressivas, de preferência de curto e médio prazos, e de dificuldade moderada, condizentes com a capacidade de melhora de cada um.

Exemplo: “Esqueça os demais, tente melhorar essa tua marca hoje, que já será um grande avanço”.

4) Dar possibilidades de escolha

Quando se oferece opções de escolha de como os outros desejam trabalhar, no seu próprio ritmo, patrocina-se à autonomia.

Exemplo: “Para trabalhar esse grupo muscular podemos utilizar estes determinados aparelhos com estes exercícios. Qual preferes?”.

5) Explicar o propósito da atividade

Ao descrever previamente o que se vai pedir para alguém fazer e explicar o seu objetivo, gera-se uma sensação de autonomia, controle e uma percepção positiva da tarefa.

Exemplo: “Agora vamos trabalhar a resistência muscular, que é a capacidade de se realizar uma atividade por mais tempo, é um trabalho complementar aos exercícios de força, e que também ajuda a evitar lesões”.

6) Fomentar as relações sociais

Estimular a interação de todos que fazem parte do ambiente de trabalho. Em uma atividade grupal, promover o trabalho em equipe, favorecer a troca, a cooperação e os sentimentos positivos de todos. Mesmo em atividades mais individuais, é possível melhorar as relações entre todos os envolvidos, como algum funcionário presente, o público, e obviamente, o próprio professor(a).

Exemplo: “Vamos nos apresentar e, cada vez que formos passar a bola, devemos dizer o nome de um colega, cuidando para que todos participem”.

7) Ter cuidado ao oferecer recompensas

Não abusar das recompensas externas para estimular a prática de uma atividade, pois o excesso de prêmios pode inclusive baixar a motivação intrínseca do participante. O(a) atleta pode ficar dependente de estímulos externos e não fazer a atividade pelo que ela proporciona, mas sim pelo brinde e, necessitará cada vez mais de prêmios para motivar-se.

Exemplo: “Hoje, como foi um dia especial e o fim de um grande processo, vamos comemorar de tal forma... mas no próximo dia voltaremos à rotina normal com mais vontade ainda”.

8) *Auxiliar no “Estado de Flow” dos praticantes*

Chamado também de Estado de “Fluidez”, ou “Fluxo”, ele se refere a quando alguém está completamente concentrado, absorto, na realização de uma tarefa (ver capítulo sobre o tema). Este estado de imersão, diversão, e integração a uma atividade, é facilitado quando se está ao mesmo tempo motivado e concentrado, o que pode trazer maior desempenho e prazer na prática. Para que alguém atinja tal ponto, é necessário que sua habilidade e o nível de dificuldade da situação estejam ajustados; não sendo tão simples que se torne fácil, nem quase impossível, mas desafiador.

9) *Conscientizar da necessidade da aprendizagem*

Considera-se importante ressaltar que toda habilidade ou tarefa pode ser aprendida, e melhorada, com esforço e persistência e, que cada pessoa possui seu tempo para isso. Evitar o “eu não sei fazer isso”, e as comparações com outros mais eficazes, é muito importante nestes momentos.

Exemplo: “Ninguém nasce sabendo, verás como pouco a pouco vais melhorar até dominar este movimento”.

Estas estratégias podem ser adaptadas e utilizadas para além do esporte, como na escola, trabalho, família, ou quaisquer outros locais em que existam relações grupais ou tarefas. Tanto as teorias da Autodeterminação e Orientação de Metas, como o clima motivacional de implicação à maestria, nasceram de outras áreas do conhecimento e foram amplamente aplicadas ao esporte. Pode-se colocá-las em prática em diversos ambientes de convivência, para cultivar melhores relações e favorecer experiências mais saudáveis para todos, conforme a filosofia da Psicologia Positiva. Independente das dificuldades, todos podem evoluir e ser melhores pessoas a cada dia, apenas há de se esforçar.

Referências

- Appel-Silva, M., Wendt, G. G., & Argimon, I. I., de L. (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista*, 16(2), 351-369.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.

- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L. & García-Merita, M. (2011). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, regulaciones motivacionales y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadoras de tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1) 133-148.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbrero, J., Torregrosa, M., & Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(2), 295-310.
- Brandão, M. R. (2000). O papel do treinador como motivador do treinamento esportivo. In: Dobransky, I. Machado, A. (org.) *Delineamento da psicologia do esporte: evolução e desenvolvimento*. Campinas: Tecnograf, 2000
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012), Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist*, 26(3), 243-260.
- Castillo, I., Tomás, I., Balaguer, I., Fonseca, A. M., Dias, C., & Duda, J. L. (2010). The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Testing for Measurement Invariance and Latent Mean Differences in Spanish and Portuguese Adolescents. *International Journal of Testing*, 10(1), 21-32.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, À., & Viladrich, C., (2011). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 179-195.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). The coach-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavalee (Eds.), *Social psychology of sport* (pp. 117-130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches'. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 16- 37.
- Holt, N. L., & Neely, K. C. (2011). Positive youth development through sport: a review. *Revista de iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 6(2), 299-316.
- Mandigo, J. L. & Holt, N.L. (2000). Putting theory into practice. How cognitive evaluation theory can help us better understand how to motivate children in physical activity environments. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71(1), 44-49.
- Marques, M. P., Sousa, C., & Cruz, J. (2013) Estrategias para la enseñanza de competencia de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 112, 63-71.
- Molinero, O., Salguero del Valle, A., & Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: estado de la cuestión. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 287-304.
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.

- Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., & Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación auto-determinada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología*, 29, 243-248.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training. A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- Smoll, F.L., & Smith, R.E. (2006). Enhancing coach-athlete relationships: Cognitive-behavioral principles and procedures. En J. Dosil (Ed.). *The Sport Psychologist's Handbook*, 19-37. England: John Wiley & Sons.
- Smoll, F. L. & Smith, R. E. (2009). *Claves para ser un entrenador excelente*. Barcelona: Inde.
- Sousa, C., Cruz, J. Torregrosa, M., Vilches, D., & Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 263-278.
- Sousa, C., Cruz, J., Viladrich, C., & Torregrosa, M. (2007). Efectos del programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) en el compromiso deportivo y el abandono de futbolistas jóvenes. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 97-116.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., & Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20, 254-259.
- Wooden, J., & Jameson, S. (2011) *Jogando para vencer*. Rio de Janeiro: Sextante.

Estrategias para la enseñanza de competencias de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social

Strategies for Teaching Life Skills through Sport in Young People at Risk of Social Exclusion

MAURÍCIO MARQUES

CATARINA SOUSA

JAUME CRUZ FELIU

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Correspondencia con autor

Maurício Marques

mauriciopmarques@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es investigar cuáles son las estrategias utilizadas por entrenadores de fútbol para la enseñanza de competencias de vida a jóvenes que viven en zonas de riesgo de exclusión social. Para eso entrevistamos cinco entrenadores de fútbol (cuatro hombres y una mujer) con edades entre 19 y 40 años. Se indagó sobre cómo gestionaban los entrenamientos de sus equipos, cuál era su filosofía de entrenamiento y sus métodos de trabajo. El análisis de contenido de las entrevistas se hizo en base a las dimensiones llamadas estrategias efectivas de entrenamiento y estrategias de desarrollo de jóvenes creadas en el estudio de Gould, Collins, Lauer y Chung (2007). Se han identificado dos categorías nuevas dentro de la primera dimensión: comunicación y actuación. Las estrategias de desarrollo de jóvenes se agruparon en las categorías: “estrategias de mejora de participación” y “enseñanza de competencias de vida”, igual que en el trabajo original de Gould, Collins et al. (2007). También se ha averiguado y agrupado cuáles son las competencias de vida facilitadas o desarrolladas por la práctica deportiva, que se pueden trasladar a otros ámbitos como el familiar, el educativo o el profesional.

Palabras clave: competencias de vida, estrategias de enseñanza, riesgo de exclusión; fútbol, desarrollo positivo de jóvenes

Abstract

Strategies for Teaching Life Skills through Sport in Young People at Risk of Social Exclusion

The objective of this work is to investigate what strategies are used by soccer coaches to teach life skills to young people living in areas at risk of social exclusion. Five football coaches were interviewed (four men and one woman), aged between 19 and 40 years. Questions were asked about how they managed their teams' training sessions, what their training philosophy was and what methods of work they had. The content analysis of the interviews was based on the dimensions called effective training strategies and youth development strategies created in the study of Gould, Collins, Lauer and Chung (2007). We have identified two new categories in the first dimension: communication and action. The youth development strategies were grouped into these categories: strategies to improve participation and life skills education, as in the original work of Gould, Collins et al. (2007). It also found and grouped the life competencies provided or developed by sport, which can be transferred to other areas such as family, education or professional activity.

Keywords: *life skills, teaching strategies, risk of exclusion, soccer, positive youth development*

Introducción

Diferentes programas de intervención socioeducativos estimulan la práctica deportiva para la adquisición de competencias de vida, buscan la integración social de los jóvenes y la transmisión de valores intrínsecos al deporte (Danish, 1996; Danish, Nellen, & Owens, 1996; Gould & Carson, 2008; Papacharisis, Goudas, Danish, & Theodorakis, 2005; Petipas, Van Raalte, Cornelius, & Presbrey, 2004). Por competencias de vida se entienden las competencias físicas (e.g., tener una postura correcta); conductuales (e.g., comunicación efectiva); y cognitivas

(e.g., toma de decisiones), que pueden ser facilitadas o desarrolladas con la práctica deportiva y que pueden trasladarse a otros ámbitos de la vida como el familiar, educativo o profesional (Danish & Nellen, 1997; Danish, Petipas, & Hale, 1992; Gould, Chung, Smith, & White, 2006). Sin embargo, la psicología del deporte ha enfocado sus estudios más en conocer las estrategias utilizadas por entrenadores para optimizar el rendimiento de sus jugadores, que en analizar las estrategias empleadas para mejorar competencias de vida o para el desarrollo personal de los deportistas (Gould, Collins et al., 2007).

Para comprender mejor las estrategias de enseñanza de competencias de vida, Gould y Collins et al. (2007) realizaron un estudio en el que entrevistaron a diez entrenadores escolares premiados, por ser considerados exitosos en la formación del carácter de sus jugadores, a través de la enseñanza de competencias de vida. Los entrenadores hablaron de su trabajo a partir de un guión de entrevista creado por los investigadores en que se les preguntaba sobre sus experiencias, su filosofía de entrenamiento, sus metas, conductas, reacciones a los comportamientos, jugadas de sus deportistas y estilos de entrenamiento. A partir del análisis de las respuestas emergieron dos categorías generales: estrategias efectivas de entrenamiento y estrategias de desarrollo de jóvenes. Los resultados mostraron que los entrenadores llevaron a cabo la enseñanza de competencias de vida, conjuntamente con sus estrategias generales de entrenamiento y/o mejora de rendimiento. Goudas y Giannoudis (2008) complementaron estos resultados afirmando que las competencias de vida no se crean o mejoran solamente por la práctica deportiva, sino que hay que incluir como objetivo su desarrollo en los programas deportivos.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1999) considera la enseñanza de competencias de vida esencial para la promoción de la salud en niños y adolescentes, para la calidad y eficiencia del sistema educacional, promoción de la paz, etc. La OMS conjuntamente con la UNICEF (2001), como la Organización Panamericana de la Salud (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001) estimulan y promueven diferentes proyectos con este enfoque en países como Egipto, Uganda, Colombia y Estados Unidos, principalmente en zonas consideradas en riesgo de exclusión social.

La exclusión social no es considerada un estado sino un proceso que resulta de un conjunto de dificultades que afectan a individuos o grupos que son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven (para una revisión ver Gómez, Puig, & Maza, 2009). En España, se consideran zonas de riesgo de exclusión social aquellas donde hay un elevado porcentaje de personas: inmigrantes ajenos a la Unión Europea; minorías étnicas; familias con personas en situación de paro prolongado; y jóvenes que presentan absentismo o bajo rendimiento escolar (Subirats, Carmona, & Torruella, 2005). Como muchos de los jóvenes en ese contexto tienen problemas escolares y sociales, hay que buscar formas de ense-

ñarles competencias de vida en un ambiente donde estén motivados a participar. Autores como Bandeira, Koller, Hutz y Forter (1996) y Smith y Smoll (2002), sugirieron que programas deportivos son particularmente enriquecedores para estos jóvenes considerados en riesgo social.

Dado que la adolescencia es un período en que los jóvenes necesitan abandonar o cambiar los roles que tenían anteriormente, puede ser el principal momento para trabajar las competencias de vida (Dias, Cruz, & Danish, 2000). Pues en esa etapa los jóvenes adoptan nuevos y más complejos roles que implican nuevas tareas, como son tratar con emociones complejas, promover relaciones interpersonales más maduras y volverse autónomos. Dichas tareas exigen desarrollar nuevas competencias y adquirir recursos para que la adaptación a esta nueva fase sea vivida de manera saludable (Danish, Nellen et al., 1996; Dias et al., 2000).

En los equipos de fútbol que los jóvenes participan por voluntad propia, como en las escuelas y clubs, una de las figuras más importantes es el entrenador (Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora, & Viladrich, 2011). El reconocimiento de su papel como referente en la educación de sus jugadores, y no solamente como alguien que enseña la técnica y táctica del juego, se ha investigado y comprobado en diversos estudios (Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregrosa, & Cruz, 1998; Cruz, 1994; Smith & Smoll, 2007). La Teoría de la Autodeterminación (SDT, en inglés *Self Determination Theory*; Deci & Ryan, 2000) está fundamentada en la creencia de que las bases de la motivación autodeterminada son la tendencia inherente de crecimiento personal y la satisfacción de tres necesidades básicas innatas (i.e., autonomía, competencia y relaciones). Lo que puede ser facilitado, o frustrado, dependiendo del entorno que se vive y de las personas con quien se establecen relaciones. El entrenador puede ser un actor importante en la satisfacción de las necesidades básicas y bienestar psicológico de sus deportistas, si les ofrece un ambiente de apoyo a la autonomía (Deci & Ryan, 1985) donde haya una comunicación correcta y efectiva además de la oportunidad para elegir y gestionar las tareas del equipo sin hacer o permitir demasiada presión externa (Balaguer, Castillo, & Duda, 2008; Black & Deci, 2000).

Así, el principal objetivo de este estudio es investigar cómo se enseñan y cuáles son las competencias de vida que los entrenadores de fútbol trabajan con jóvenes en riesgo de exclusión social.

Método

Participantes

Se entrevistó a cinco entrenadores de fútbol sala, cuatro de los participantes son hombres y entrenaban equipos masculinos, el entrenador 5 (E5) es mujer y entrenaba un equipo femenino. Los entrenadores tenían entre 19 y 40 años ($M = 26,8$; $DT = 7,3$), su experiencia en esta tarea iba de seis meses hasta seis años ($M = 2,7$; $DT = 2,0$), y todos habían participado en equipos deportivos a nivel amateur o incluso profesional (E4).

Los entrenadores fueron seleccionados por conveniencia por entrenar, en el momento de las entrevistas, equipos de fútbol sala, que forman parte de proyectos de educación a través del deporte, subvencionados por el ayuntamiento local de un mismo barrio de la periferia de una ciudad en Cataluña. El barrio elegido es reconocido localmente por tener altos índices de inmigración, paro, absentismo escolar y diversidad étnica, con una renta media familiar baja, lo que son indicadores importantes del riesgo de exclusión social.

Los entrenadores 1, 2, 3 y 4 tenían la educación secundaria completa y certificado de monitor de ocio o deportivo, la E5 tenía la educación secundaria y formación profesional en otra área ajena al deporte y larga experiencia con colectivos multiétnicos, además de seguir practicando el fútbol. El E3 tenía formación universitaria como psicólogo. Ninguno de los participantes había recibido formación específica para trabajar con jóvenes en riesgo de exclusión social. Todos ellos pasaban entre 7 y 11 horas semanales con sus jugadores, distribuidas entre entrenamientos y partidos.

Los equipos masculinos participantes tenían entre 8 y 13 jugadores fijos, con una distribución étnica bastante similar, siendo la mayoría autóctonos, de etnia gitana y pakistaníes, además de algunos jugadores de origen marroquí. En el equipo femenino, la mitad de jugadoras eran sudamericanas y la otra mitad autóctonas de etnia gitana. E1 y E4 entrenaban jugadores en la franja de edad de 8 a 12 años, y los otros tres entrenadores, jugadores entre 13 y 18 años. Los cinco equipos competían en la liga escolar local y jugaban contra equipos de escuelas formadas, en su gran mayoría por autóctonos, con menor diversidad étnica.

Procedimiento

Se contactó con los entrenadores personalmente en el año 2011, y se realizó una reunión individual donde

se explicaban los objetivos generales de la investigación, y en qué consistía su participación en el estudio. Todos los entrenadores se mostraron dispuestos a participar y una vez obtenidos sus consentimientos se realizaron las entrevistas de manera individual. Después de una introducción general, los entrenadores tenían aseguradas la confidencialidad y anonimato, y garantizadas la libertad de contestar o no, cada pregunta de forma libre y con la duración deseada. El entrevistador era experto en psicología deportiva, entrenador de fútbol titulado y tenía dos años de experiencia en equipos similares en el mismo barrio. Se realizó una primera entrevista piloto con el objetivo de aplicar el guión de entrevista y realizar los cambios considerados necesarios para la versión final. Cada entrevista se realizó en horarios previos o posteriores a los entrenamientos y fueron grabadas y transcritas *verbatim*. La duración de las mismas osciló entre 36 y 81 minutos, con un promedio de 63 minutos por entrevista.

Instrumento

El instrumento utilizado fue el guión de entrevista creado por Gould, Collins et al. (2007), traducido y adaptado al español por tres expertos en psicología del deporte (el guión se puede solicitar al primer autor por correo electrónico). A partir de la entrevista piloto, y tras su análisis, se hicieron pequeñas alteraciones de contexto (p. ej., cambiar “escuela” por “equipo” o “barrio”), se suprimió una pregunta sobre el porcentaje de victorias por no ser relevante en nuestro estudio, y se añadió una pregunta más (“Qué competencias de vida consideras fundamentales para trabajar en tu equipo aunque no lo hagas actualmente?”). El guión empezaba con una anamnesis sobre datos personales del entrenador como edad, experiencia dentro del deporte y formación general y específica. Posteriormente se pidió información sobre el equipo entrenado en el momento de la realización de la entrevista, sobre sus participantes y el contexto en que vivían. A continuación se pasaba a preguntas sobre estilo y filosofía de entrenamiento (e.g., ¿Cómo defines tu filosofía de entrenamiento?), estrategias para el desarrollo del carácter y enseñanza de competencias de vida (e.g., ¿Qué competencias de vida específicas desarrollas en tus jugadores?) y reacciones a distintos escenarios (e.g., jugador con problemas en la escuela) y obstáculos encontrados en la práctica cotidiana (e.g., ¿Tienes alguna estrategia para afrontar esos problemas?). Finalmente, se pedía una evaluación global sobre el éxito o fracaso en la enseñanza

Tabla 1
Categorías y competencias
de vida trabajadas por los
entrenadores

Categorías	Competencias de vida
Competencia	Aprendizaje, esfuerzo, estudios, autoestima y empoderamiento
Relación	Compañerismo, cooperación, diversión e integración cultural
Educación	Civismo, compromiso, deportividad, higiene, humildad, respeto y responsabilidad

de las competencias de vida, recompensas personales por el trabajo con colectivos en riesgo social y sugerencias o consejos a otros entrenadores (e.g., ¿Qué consejos darías a otros entrenadores para ayudar al desarrollo personal de los jugadores?).

Análisis

Siguiendo el método aplicado por Gould, Collins et al. (2007), basado en el modelo de investigación cualitativa en psicología del deporte utilizado por Scanlan, Steim y Ravizza (1989), se realizó un análisis de contenido de las entrevistas en dos pasos: a) En un primer momento cada entrevista fue transcrita y leída para tener una comprensión holística del perfil del entrenador y del trabajo desarrollado. Posteriormente, se hizo una relectura donde se buscó identificar todas las acciones referidas por los entrenadores sobre su forma de entrenar, al mismo tiempo en que se subrayaban las competencias de vida que pretendían enseñar. b) En una segunda etapa se identificaron y describieron patrones en las respuestas dentro de cada entrevista y entre las mismas. Se designó una etiqueta con el objetivo de nombrar cada respuesta dentro de una misma entrevista, cuando se trataba de un concepto que ya había sido comentado por el entrenador, elegíamos la frase que mejor ilustraba la idea en la entrevista. Si se entendía que una estrategia, acción, o competencia de vida, se repetía entre las diferentes entrevistas le dábamos el mismo nombre de la predecesora, aunque manteniendo un ejemplo para cada entrenador. Así se llegó a unas respuestas generales a las estrategias de enseñanza de competencias de vida. Se dividieron las respuestas obtenidas sobre las estrategias utilizadas en 21 subcategorías agrupadas en cuatro categorías mayores, a su vez agrupadas en las dos grandes dimensiones de Gould, Collins et al. (2007): “estrategias efectivas de entrenamiento” y “estrategias de desarrollo de jóvenes”. Cada una de las dos dimensiones contemplan dos categorías: a) Comunicación y actuación; b) Estrategias de mejora de participación y enseñanza de competencias de vida, respectivamente.

Resultados

Competencias de vida trabajadas

Las 66 repuestas distintas que reflejaban directa o indirectamente las competencias de vida que se trabajan en los cinco equipos de los entrenadores entrevistados fueron separadas en tres grandes categorías: competencia, relación y educación (ver *tabla 1*). El primer grupo se refiere a las competencias que, aunque puedan ser trabajadas grupalmente, tienen que ver con la forma que se siente cada uno, y se relaciona con una tarea o distintas situaciones. Las competencias de vida de relación tratan de la cohesión y sentimiento de pertinencia entre los participantes de cada equipo, temas que se desarrollan grupalmente en sesiones de entrenamiento, partidos, y salidas. Respecto a la educación se refiere a los valores pro sociales de educación que buscan ser inculcados por los entrenadores tras la participación, individual o grupal, de los jóvenes en sus equipos, en relación con urbanidad y cortesía.

Estrategias para la enseñanza de competencias de vida

Estrategias efectivas de entrenamiento

Esta primera dimensión informa sobre la práctica de los entrenadores, de cómo entrenan los jugadores en su rutina de trabajo, en la parte deportiva, y está dividida en dos categorías, *comunicación* y *actuación*. La *actuación* se fragmenta en dos temas que son: relaciones y gestión de equipo. Ambas categorías no se presentan en el estudio original de Gould, Collins et al. (2007) y fueron creadas en base a los datos de esta investigación (*tabla 2*).

Comunicación

La primera de las dos categorías está formada por cinco subcategorías referentes a la manera cómo los entrenadores se comunican con los jóvenes que entrenan, incluyendo la importancia de hablar, tener un estilo relajado, criticar las malas conductas, dar *feedback* y hablar con sinceridad.

Estrategias	efectivas de entrenamiento	de desarrollo de jóvenes	
Comunicación	Importancia de hablar Tener un estilo relajado Criticar las malas conductas Dar feedback Hablar con sinceridad	Mejora de participación	Valorar el esfuerzo Animar/apoyar Apoyo emocional Crear vínculo Promover valores positivos Buscar la cooperación Promover la autonomía
Actuación	<i>Relación</i> Ser empático Utilizar roles familiares Ensayo y error <i>Gestión de equipo</i> Estimular el liderazgo de los capitanes Planificar entrenos Dar las mismas oportunidades	Enseñanza de Competencias de Vida	Incentivar los estudios Incentivar la diversión en el deporte Enseñar a vivir en sociedad

Tabla 2

Estrategias de Entrenamiento para la Enseñanza de Competencias de Vida

Importancia de hablar. Todos los entrenadores subrayaron la importancia de comunicarse bastante con sus jugadores y estar disponibles para escucharles, como han ejemplificado los entrenadores 2 y 5. “[...] tanto antes de empezar el partido, como después del partido en sí. Hay una charla, sí que me gusta que haya unos mensajes claros para los jugadores” (E2). “[...] A mí sí que me gusta generar un espacio donde ellas puedan sentirse tranquilas para explicarse estas cosas, o bien entre ellas o bien a mí, o bien así como colectivo” (E5).

Tener un estilo relajado. Los entrenadores 1, 3 y 4 consideran que es importante tener un estilo menos directivo en los entrenamientos, como dijo el entrenador 1: “pero más que nada soy más relajado y dejo a los niños que fluyan, dejo que saquen sus destrezas, su trabajo, sus esfuerzos, que ellos mismos vayan demostrando, yo sólo lo veré y les iré corrigiendo, que esto está bien, esto está mal, pero el camino que busquen ellos mismos”.

Criticar las malas conductas. Las malas conductas en entrenamientos y partidos, como criticar a un compañero o al árbitro, no son consentidas por los entrenadores 1 y 5, como en el ejemplo del E1 “A las malas conductas de los jugadores suelo reaccionar muy negativamente, suelo criticar, es el único momento donde crítico a los jugadores”.

Dar feedback. Dentro de la comunicación un componente importante es la retroalimentación (o en inglés *feedback*) que se da y recibe del grupo de jóvenes, y

que puede cambiar los entrenamientos, como resumió el entrenador 2 en dos oportunidades: “Siempre nos reunimos en el centro del campo e intentamos hablar sea de entrenamientos anteriores, cosas que les hayan gustado, cosas que no les hayan gustado”, “Que no sea una educación unidireccional sino que siempre haya un *feedback* de los participantes que te haga replantear los objetivos, la metodología”.

Hablar con sinceridad. Los entrenadores 4 y 5 consideran muy importante que los entrenadores sean siempre sinceros: “Yo le diría que todo lo que diga que lo diga de entraña, y lo diga de verdad, y lo diga creyéndoselo, porque si no, no tiene ningún sentido” (E5). “Y la simpatía la dulzura y con la verdad se va a todas partes. Nunca engañéis a un niño, nunca engañar a un jugador” (E4).

Actuación

La segunda categoría en estrategias efectivas de entrenamiento es sobre la actuación de los entrenadores en los entrenamientos y partidos, las relaciones que mantiene con sus deportistas y cómo gestiona el equipo. Está formada por seis subcategorías divididas en dos temas relaciones y gestión de equipo.

Relaciones comprende tres subcategorías: ser empático, utilizar roles familiares y ensayo y error.

Ser empático. Esa subcategoría emergió a partir de lo mencionado por los entrenadores 2, 3 y 4, que creen que ponerse en el lugar del otro es la mejor forma de

evitar o resolver conflictos en el grupo: “Es un poquito digamos de eso, darse cuenta de que no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan” (E3).

Utilizar roles familiares. Los entrenadores 1 y 4, que trabajan con los equipos más jóvenes, utilizan roles familiares para conectar mejor con sus jugadores: “tengo un truco (en que intento identificar) de quien necesita el niño, a veces algún niño necesita un hermano, otro necesita un padre otro una madre, les suelo dar aquello (hacer el rol) de lo que él necesita” (E1).

Ensayo y error. Uno de los métodos de trabajo más citados sobre como trabajar con los jóvenes para desarrollar competencias de vida es actuar a partir de lo que se observa y se prueba en los entrenos, y no con ideas previamente establecidas e inflexibles. Como se percibe en dos respuestas distintas: “[...] sobre todo a través de la experiencia y a través del ensayo y error, para entendernos iba cambiando según qué aspecto de mi metodología para que los participantes para que fuera más eficaz la acción educativa” (E2). “De trabajar correctamente pero al mismo tiempo entender que no todos los jugadores son iguales, por lo tanto no todos te van a dar lo mismo. Habrá que apretar en ciertos casos y aflojar en otros” (E2).

Gestión de equipo, el segundo tema de Actuación, está formado a su vez por tres subcategorías: estimular el liderazgo de los capitanes, planificar entrenos y dar las mismas oportunidades.

Estimular el liderazgo de los capitanes. Los entrenadores 1 y 4 sugieren que aliarse con los capitanes del equipo por su liderazgo es una manera de estimular las buenas conductas: “Al ser el líder, tu coges el líder y dices al líder ‘soy tu entrenador’ Tu eres el líder, tu tienes la responsabilidad de todos tus compañeros, igual que tengo yo tu responsabilidad y de todos tus compañeros” (E4).

Planificar entrenos. Tener una estructura básica de entrenamiento es importante para tener credibilidad como entrenador y facilitar el aprendizaje en la opinión de los entrenadores 2, 3 y 4. “(aunque sea un proyecto social, hay que tener) una parte en serio de fútbol, [...] bien armada técnicamente y futbolísticamente para que el proyecto [...] a los ojos de las jugadoras avance deportivamente y tenga sentido” (E5).

Dar las mismas oportunidades. En equipos en que la prioridad no es ganar partidos, y si la diversión y las buenas conductas, se pueden utilizar estrategias que no se suelen utilizar en equipos demasiado competitivos, resaltaron los entrenadores 1, 4 y 5. Cómo dar muchos

minutos de juego a los jugadores con peor técnica, o entonces poner a los protagonistas en la defensa, son algunos ejemplos. El entrenador 1 explica como lo hace: “A veces lo que hago es hacer un cambio radical de defensas y delanteros, delanteros y defensas para que vean que todos pueden hacer todo”.

Estrategias de desarrollo de jóvenes

En la segunda dimensión general emergieron dos categorías “*estrategias de mejora de participación* y “*enseñanza de competencias de vida*”. La primera, formada por siete subcategorías, que reflejan los métodos y filosofía que tienen los entrenadores para educar los jóvenes. La segunda categoría está formada por tres subcategorías, donde los entrenadores explican cómo perciben que enseñan competencias de vida.

Estrategias de mejora de participación. La primera gran categoría de Estrategias de desarrollo de jóvenes fue denominada así a partir de una adaptación de una categoría llamada “estrategias para mejora de rendimiento” por Gould, Collins et al. (2007). Como nuestro enfoque es el deporte escolar, y busca la participación más que el rendimiento, elegimos hacer un cambio de nombre para que la categoría reflejase las estrategias que utilizan los entrenadores para vincular y mantener los jóvenes en los proyectos de los que forman parte.

Valorar el esfuerzo. Todos los entrenadores subrayaron que el esfuerzo es valorado y pedido en sus rutinas de entrenamiento, como en los ejemplos: “Creo que una persona que se esfuerza en el deporte también se esforzará en el resto de su vida cotidiana” (E2). “[...] sin esfuerzo [...] se consiguen cosas, pero no se consigue todo lo que quieres” (E3). “les digo que no se rindan, que siempre hay un día nuevo en el cual pueden hacer mucho más de lo que han hecho” (E1).

Animar/apoyar. El reconocimiento de lo que se hace bien, y el estímulo a la mejora también es una estrategia para mantener a los chicos y chicas motivados a participar en el deporte utilizada por todos los entrevistados: “Venga va tú puedes” (E1). “Y siempre está la típica cordura de decir [...]. Bueno, no ha estado nada mal, podía mejorarse, podía mejorarse” (E4).

Apoyo emocional. Ser amable con los jugadores es una estrategia utilizada a menudo por los entrenadores 1, 4 y 5: “Que al jugador no lo tomes como un objeto, o como una persona que va hacer cosas, y sí que sea un hijo, un hermano, un amigo” (E1).

Crear vínculo. Buscar tener un vínculo es importante para ganar la confianza de los jóvenes, según las

entrevistas de los entrenadores 3 y 5 “Primero conectar, conectar con los jugadores, conectar desde el punto de vistas emocional, pero también desde el punto de vista deportivo” (E3).

Promover valores positivos. Los entrenadores fueron unánimes cuando se les preguntó sobre conflictos entre enseñanza de competencias de vida y ganar partidos. Todos dijeron que sus objetivos eran otros y no los resultados de los partidos, como manifestó el entrenador 2: “[...] aparte que jueguen mejor, jueguen peor, o ganen más partidos o ganen menos partidos, es el hecho de transmitir una serie de valores educativos” o entonces fomentando la honestidad con el juego limpio como el entrenador 4 “tírala fuera” o “[...] no es falta de ellos, es falta nuestra”.

Enfatizar la cooperación. Que el grupo esté unido, buscando la cohesión entre los jugadores, incluso con ejercicios específicos, es otro objetivo de los entrenadores para que los jugadores estén a gusto en sus equipos: “[...] siempre que se puedan hacer juegos cooperativos, juegos donde la importancia de la suma de los participantes lleve a un objetivo que no pueden llegar a nivel individual” (E2).

Promover la autonomía. Que los jugadores se sientan autónomos y responsables es parte fundamental dentro de los equipos y es una buena forma de fomentar las competencias de vida para los entrenadores 2, 3, 4 y 5: “Para mí lo importante en realidad, es fomentar la autoresponsabilidad y la coherencia con ellas mismas ¿No? Y sobre todo la información, que sepan lo que están haciendo” (E5).

Enseñanza de competencias de vida. Las estrategias que tienen por objetivo enseñar competencias de vida están presentes en tres subcategorías que son:

Incentivar los estudios. Todos los entrenadores se preocupan por los estudios de sus jugadores, aunque el aliciente de la participación en los equipos sea el fútbol, ellos usan de esa excusa para inculcarles el valor de la educación en sus vidas. “[...] de tal forma educarles que estudien bien [...] y no tan sólo jugando puedan llegar a ser grandes jugadores [...] Sino grandes profesionales también” (E1). “Para mí en realidad el fútbol es una herramienta. Yo no quiero crear grandes jugadoras de fútbol yo quiero crear gente” (E5).

Incentivar la diversión en el deporte. Hacer que los jóvenes que hacen deporte se lo pasen bien es destacado como objetivo de los proyectos que trabajan los distintos entrenadores: “que los niños no sólo sepan jugar a fútbol, sino que se diviertan y cojan un áni-

mo por el fútbol” (E1). “[...] intentar siempre que el juego o que el deporte sea una manera que se lo pasen bien, porque así ellos también están más motivados para continuar haciendo deporte” (E3).

Enseñar a vivir en sociedad. Educar para el civismo es un objetivo de los proyectos de fútbol en que están todos los entrenadores, y se promueve como vemos en los ejemplos de los entrenadores 1 y 4 respectivamente: “Tomar el barrio como tomas tu casa. Tal como tú quieres que tu casa esté limpia, tu barrio tiene que estar limpio” (E1). “Que no roben, que sean cívicos, cívicos es decir, pagar el autobús al coger un trayecto, no tirar un papel al suelo [...] esta es mi misión” (E4).

Discusión

A partir de las entrevistas realizadas ha sido posible señalar algunos aspectos sobre las prácticas llevadas a cabo por entrenadores que trabajan en equipos de proyectos sociales con jóvenes en riesgo de exclusión social. A diferencia del trabajo de Gould, Collins et al. (2007) se han identificado cuales son las competencias de vida que trabajan los entrenadores, entrevistados (presentado en la *tabla 1*) lo que facilita una mejor comprensión de los objetivos que tienen ellos en proyectos sociales. Aunque todos los entrenadores entrevistados utilicen estrategias para la enseñanza de competencias de vida, cuando se les preguntaba sobre las estrategias utilizadas, muchas veces no las identificaron inmediatamente. Eso puede ser debido al poco tiempo que llevan entrenando equipos, o por su corta formación como entrenadores. Además, en los cursos de entrenadores no se suelen enseñar filosofías específicas para implementar estrategias de enseñanza de competencias de vida, tal como subraya la revisión realizada por Camiré, Trudel y Forneris (2012). Gran parte de las estrategias identificadas en el presente estudio fueron halladas cuando los entrenadores contestaban otras preguntas sobre su filosofía de entrenamiento y no en las que se les preguntaba directamente sobre las estrategias más utilizadas.

Teniendo en cuenta que los entrenadores consideran que su principal función es la educación a través del fútbol, y que el deporte es una excusa para la participación de los jóvenes en sus equipos, su preocupación por la enseñanza de las competencias de vida es constante, y no está apartada de la enseñanza deportiva propiamente dicha, tal como pasó con los entrenadores entrevistados por Gould, Collins et al. (2007).

El hecho de que los entrenadores entrevistados comuniquen positivamente con sus jugadores, critiquen poco y devuelvan *feedback*, está de acuerdo con lo recomendado por importantes estudios sobre el tema realizados por Smoll y colaboradores que crearon el *Coach Effectiveness Training* (CET; Smith, Smoll & Curtis, 1979). El CET es un programa cognitivo-conductual de formación de entrenadores de iniciación, que proporciona líneas de orientación específicas sobre estilos de comunicación. Dichas recomendaciones pueden ser utilizadas por los entrenadores con el objetivo de mejorar la experiencia deportiva de los jóvenes, reforzando y dando más instrucciones de manera positiva y reduciendo las conductas punitivas. Aunque no tengan formación específica para trabajar con colectivos en riesgo de exclusión social, las conductas de los entrevistados están de acuerdo con las sugeridas por los programas más modernos de formación de entrenadores que pretenden facilitar a los jóvenes experiencias saludables en el deporte, como es el Programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE; Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches & Viladrich, 2006).

El PAPE sugiere, además de la comunicación positiva, el empleo de un clima motivacional de implicación a la maestría en los equipos entrenados. Es decir, un clima en que los jugadores sean motivados a esforzarse, más que a jugar mejor que los demás, y que el aprendizaje y la diversión sean valorados más que la competición o el logro de victorias o récords. Así parecen actuar los entrenadores entrevistados, a partir de las estrategias utilizadas en los entrenamientos y las competencias de vida enseñadas, principalmente las “estrategias de mejora de participación” y las competencias de vida que nombramos como de competencias (e.g. aprendizaje, esfuerzo, diversión, etc.). Si son exitosos en los métodos de trabajo que relataron tener, es posible que los jóvenes de sus equipos presenten efectos positivos sobre el compromiso deportivo, satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de *fair-play*, como indican estudios sobre la generación de un clima motivacional de implicación a la maestría (Boixadós, Cruz, Torregrosa, & Valiente, 2004; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, & Cruz, 2008).

Las conductas de los entrenadores del presente estudio parecen también estar ajustadas a una de las teorías motivacionales más aceptadas hoy en psicología del deporte, la teoría de la autodeterminación (SDT). Tanto las estrategias efectivas de entrenamiento como las estrategias de desarrollo de jóvenes y las competencias de vida identificadas en nuestra investigación sugieren que los entrena-

dores entrevistados promueven la autonomía, las buenas relaciones y el sentimiento de competencia por parte de sus jugadores aunque de forma instintiva.

Conclusiones

El análisis de los relatos de cada uno de los entrenadores sobre su trabajo en los diferentes equipos de distintas categorías de edades lleva a concluir que sus métodos son adecuados para generar experiencias deportivas saludables. El trabajo de los entrenadores está de acuerdo con lo recomendado por las teorías motivacionales y programas de formación más utilizados actualmente en psicología del deporte. El hecho de que algunas estrategias no fueron directamente relatadas o identificadas como facilitadoras para enseñar competencias de vida, quizás indique que ese objetivo no esté presente en la planificación de la rutina de trabajo de forma consciente y frecuente, lo que puede reducir la potencia de enseñanza que tienen estos proyectos como ya hemos subrayado a partir del estudio de Goudas y Giannoudis (2008). Puesto que incluso con buena voluntad para enseñar competencias de vida su transferencia no es automática, hay que establecer pautas en su rutina de trabajo. Tal como recalcan Gould, Collins et al. (2007) cuando hablan que para facilitar el aprendizaje de competencias de vida y el desarrollo moral, las conductas deseadas tienen que ser claramente definidas, repetidamente comunicadas y reforzadas cuando ocurren.

Por tratarse de un estudio exploratorio, el número reducido de participantes es un factor que debe tenerse en cuenta para la generalización de los resultados encontrados. En investigaciones futuras se sugiere ampliar el número de entrenadores participantes para que la información obtenida pueda servir de base para la creación de programas de intervención, para formar entrenadores en técnicas para la enseñanza de competencias de vida para poblaciones en riesgo de exclusión social. También resulta pertinente la idea de realizar estudios transversales para investigar el camino de estos jóvenes en el tiempo y comparar con otros jóvenes en la misma situación de riesgo social pero que no participen en el deporte organizado.

Referencias

- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.

- Bandeira, D., Koller, S. H., Hutz, C., & Forster, L. (1996). Desenvolvimento psico-social e profissionalização: uma experiência com adolescentes de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 185-207.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. doi:10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbrero, J., Torregrosa, M., & Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(2), 295-310.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., & Valiente, L. (2004). Relationship among motivacional climate, satisfaction, perceived ability and fair-play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317. doi:10.1080/10413200490517977
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist*, 26(3), 243-260.
- Cruz, J. (1994). Asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación. *Apunts. Educación Física y Deportes* (35), 5-14.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, À., & Viladrich, C., (2011). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 179-195.
- Danish, S. J. (1996). Interventions for enhancing adolescents' life skills. *The Humanistic Psychologist*, 24(3), 365-381. doi:10.1080/08873267.1996.9986864
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49(1), 100-113. doi:10.1080/00336297.1997.10484226
- Danish, S. J., Nellen, V. C., & Owens, S. S. (1996). Teaching life skills through sport: Community-based programs for adolescents. En J. L. Van Raalte & B. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 205-225). Washington, DC: American Psychological Association.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. (1992). A developmental-educational model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 6(4), 403-415.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dias, C., Cruz, J. F., & Danish, S. J. (2000). El deporte como contexto para el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales. Programas de intervención para niños y adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 107-122.
- Gómez, C., Puig, N., & Maza, G. (2009). *Deporte e integración Social*. España: INDE.
- Goudas, M., & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18, 528-536. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.11.002
- Gould, D., & Carson, S. (2008) Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. doi:10.1080/17509840701834573
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future directions in coaching life skills: understanding high school coaches' views and needs'. *Athletic Insight On-line*, 8(3).
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches'. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 16- 37. doi:10.1080/10413200601113786
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, USA: Organización Panamericana de la Salud, Unidad Técnica de Adolescencia
- Organización Mundial de la Salud. (1999). *Partners in life-skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Skills for Health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a school-based sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(3), 247-254. doi:10.1080/10413200591010139
- Petitpas, A., Van Raalte, J., Cornelius, A., & Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 325-334. doi:10.1023/B:JOPP.0000018053.94080.f3
- Scanlan, T. K., Stein, G. L., & Ravizza, K. (1991). An in-depth study of Former elite figure skaters III: Sources of stress. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(2), 103-120.
- Smith, R., & Smoll, F. (2002). Psychosocial interventions youth sport. En J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology*. (pp. 287-315). Washington, EUA: American Psychological Association.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviours. En S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 75-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smith, R. E., Smoll, F.L., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training. A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1(1), 59-75.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., & Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 263-278.
- Subirats, H. J., Carmona, R. G., & Torruella, J. B. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA. Recuperado de http://www.inau.gub.uy/biblioteca/exclusion_social.pdf
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., & Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20(2), 254-259.

Anexo 4 – Trabajo 4:

Marques, M., Sousa, C., Cruz, J., y Koller, S. (2016) El papel del entrenador en la enseñanza de competencias de vida a jóvenes brasileños en riesgo de vulnerabilidad social. *Universitas Psychologica*, 15 (1), En prensa.

El papel del entrenador en la enseñanza de competencias de vida a jóvenes brasileños en riesgo de vulnerabilidad social

Maurício Marques*, Catarina Sousa*, Jaume Cruz* y Silvia Koller**

*Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación - Universitat Autònoma de Barcelona

**Instituto de Psicología, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Correspondencia: Maurício Pinto Marques

Facultat de Psicologia. Dpt de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Bellaterra – Barcelona, España

E-mail: mauriciopmarques@gmail.com

Fecha de recepción: 13/03/2015

Fecha de aceptación: 21/09/2015

Resumen:

Este estudio busca investigar y analizar cómo piensan y actúan entrenadores de proyectos sociales brasileños con respecto a la enseñanza de competencias de vida a jóvenes que viven en áreas de riesgo de exclusión social. Entrevistamos a seis entrenadores de fútbol y otros deportes de distintas clases de proyectos de educación por el deporte. Se implementó un análisis cualitativo identificando y organizando *Meaning Units*, que resultó en la creación de cuatro grandes dimensiones: Trabajo en Equipo, Disciplina, Actuación y Vínculo, y Educación Integral; formadas por 28 categorías que reflejan las filosofías y prácticas de los educadores. Los resultados indican que todos los entrenadores entrevistados tienen un perfil análogo al “modelo de entrenamiento de competencias de vida” de Gould, Collins, Lauer y Chung (2007) que utilizan estrategias para la enseñanza de competencias de vida, como por ejemplo fomentar la autonomía, estimular el esfuerzo y dar *feedback*, aunque carecen de un planteamiento sistemático y tiene recursos precarios para llevar a cabo dicho modelo.

Palabras Clave competencias de vida; desarrollo positivo de jóvenes; psicología del deporte; riesgo de vulnerabilidad

Abstract**The coach's role in teaching life skills to young at-risk Brazilians**

This study aims to investigate and analyze how coaches of Brazilian social projects think and act when teaching life skills to young people who live in areas of social risk. We interviewed six coaches of both football and other sports about different types of educational projects delivered through sport education. A qualitative analysis was developed through the identification of Meaning Units resulting in the creation of four large dimensions: Teamwork, Discipline, Performance and Bonding, and Integral

Education, composing of 28 categories which reflect the philosophies and practices of these educators. The results show that all coaches that participated in this study have a similar profile "coaching life skills model" Gould, Collins, Lauer & Chung (2007) using strategies for teaching life skills, such as fostering autonomy, stimulate the effort and give feedback, but lack a systematic approach and has weak resources to carry out this model

Keywords life skills; positive youth development; sport psychology; at-risk

El papel del entrenador en la enseñanza de competencias de vida a jóvenes brasileños en riesgo de vulnerabilidad social

Introducción

La enseñanza a jóvenes ha ganado espacio dentro de la psicología del deporte en la última década, generando estudios y compartiendo publicaciones con temas como el entrenamiento mental para el rendimiento, que ha caracterizado el área desde su creación. Desde el punto de vista social, el deporte es más importante para la juventud como herramienta educativa para promover competencias de vida que para formar a unos pocos deportistas de élite u obtener éxitos olímpicos (Danish & Nellen, 1997). De hecho la mayoría de niños y niñas que acuden a equipos deportivos no llegan al profesionalismo cuando son adultos.

El desarrollo positivo de jóvenes (PYD del inglés *Positive Youth Development*) se refiere a las formas como los niños y adolescentes pueden acumular experiencias de desarrollo óptimas a través de su participación en actividades organizadas, como el deporte (Holt & Neely, 2011). Fundamentado en la psicología positiva, el PYD se basa en la creencia que toda la juventud tiene potencial para vivir productivamente, establecer relaciones sociales saludables, adquirir competencias para la vida adulta, y evitar conductas de riesgo (Falcão, Bloom, & Gilbert, 2012). Así que engloba diferentes enfoques conceptuales como las 5 C's de Richard Lerner (e.g. *competence, confidence, character, caring/compassion y connection*), el *Athlete Development Approach*, de Jean Côté, y las competencias de vida, de Steven Danish, que estructuran programas en distintos contextos como, por ejemplo, el comunitario, el escolar o el deportivo, como cita la revisión de Falcão et al. (2012).

En la aplicación de cualquiera de esos tres marcos en el deporte, el entrenador tiene el rol principal para la instauración y organización del ambiente para el desarrollo positivo

de jóvenes cómo subrayan Falcão et al. (2012). Todavía, los programas de formación para ayudar a los entrenadores en la tarea educativa son escasos y, en general, en países más desarrollados como el - *Mastery Approach to Coaching* (MAC) en Estados Unidos (Smith, Smoll & Cummings, 2007) y el *National Coach Certification Program* en Canadá¹ y el *Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores* (PAPE) en España (Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches, & Viladrich, 2006). Aún sin la formación adecuada, los entrenadores se sienten responsables de la educación integral de los jóvenes deportistas, como subraya el estudio de Vella, Oades y Crowe (2011). En este estudio los instructores relataron enseñar competencias específicas para el contexto deportivo y también para el contexto social y/o personal.

El concepto de competencias de vida aborda las competencias que pueden ser enseñadas en un ambiente, como el deporte, y que facilitan el éxito en otras áreas de la vida, como la escuela, o el trabajo. Estas competencias pueden ser conductuales, cognitivas, interpersonales e intrapersonales, como: comunicación positiva, establecimiento de metas, control emocional y trabajo duro (Gould, Chung, Smith, & White, 2006). Observando la eficacia del deporte como medio para la enseñanza de competencias de vida, el *Life Skills Center* coordinado por Steven Danish, creó el Programa SUPER - *Sports United to Promote Education and Recreation* - (Danish, Nellen, & Owens, 1996).

En este programa SUPER participan estudiantes-deportistas de educación secundaria, con el objetivo de enseñar a otros estudiantes más jóvenes que: (a) hay modelos de estudiante-deportista efectivos y asequibles; (b) las competencias físicas y mentales son importantes tanto en el deporte como en la vida; (c) es importante el

¹ www.coach.ca

establecimiento y la consecución de metas en el deporte y en la vida; (d) se pueden superar los obstáculos que surgen en ese camino (Danish et al., 1997).

En la misma línea de trabajo, Gould y Carson (2008) han realizado una importante revisión sobre investigaciones y programas que tratan de la enseñanza de competencias de vida mediante el deporte. Incluso, proponiendo un modelo heurístico para la comprensión de este proceso de entrenamiento y las necesidades de investigaciones futuras. Los autores subrayan la importancia de comprender qué características y estrategias tienen los entrenadores reconocidos por el éxito en la educación de sus deportistas, como, por ejemplo, han estudiado Gould, Collins, Lauer y Chung (2007) en una investigación con entrenadores escolares destacados de los Estados Unidos. En este estudio se concluye que los entrenadores: (a) aunque estuvieran motivados para ganar, ellos tenían filosofías de entrenamiento que conceden gran importancia al desarrollo de competencias de vida en sus jugadores; (b) tenían la capacidad para formar relaciones sólidas y crear vínculos con los jóvenes; (c) informaron de una serie de estrategias consistentes para la enseñanza de las competencias de vida que se consideran más importantes; y (d) reconocieron que factores como el nivel socioeconómico y características familiares influyen fuertemente en el desarrollo de competencias de vida, y que los tenían en cuenta.

Marques, Sousa y Cruz (2013), hallaron resultados similares en una reciente investigación con entrenadores de proyectos sociales en España, basada en la investigación y en el guión de entrevista creado por Gould et al. (2007). Los entrenadores participantes relataron trabajar con competencias de vida que fomentan el sentimiento de competencia personal de los jóvenes, las buenas relaciones entre ellos, y la educación integral (e.j. civismo, deportividad, higiene, etc.). Las estrategias utilizadas para lograr sus objetivos mezclan el estilo de comunicación del entrenador y su actuación en la gestión de entrenamientos y partidos (Marques, Nonohay, Koller, Gauer, & Cruz, 2015) e incluyen

también en sus objetivos la participación saludable de todos y el aprendizaje que va más allá del deporte, contemplando estudios, diversión y la vida en sociedad.

Finalmente, Camiré, Trudel y Forneris (2012) utilizaron el modelo de Gould et al. (2008) para entrevistar a entrenadores y estudiantes-deportistas canadienses, con el intento de conocer ambas perspectivas sobre las filosofías y sus estrategias para la enseñanza, además de cómo se da la transferencia de esas competencias. Las entrevistas revelaron que los entrenadores tenían en cuenta las características previas de los jóvenes y basaban sus filosofías en el desarrollo personal de ellos. Los resultados subrayaron la necesidad de la creación de vínculos entre ambos, lo cual supone por parte del entrenador tener filosofías claras y adaptadas a la realidad de cada equipo, además de utilizar sus estrategias de enseñanza con intencionalidad y de modo sistemático. Además, tanto entrenadores como estudiantes, creen que las competencias aprendidas en el deporte pueden transferirse a otras áreas de la vida.

En resumen, las investigaciones realizadas con entrenadores sobre la enseñanza de competencias de vida a través del deporte, están de acuerdo en que las competencias psicológicas solamente son asimiladas tras demostración, modelado y práctica (Gould et al., 2008). Este aspecto en común viene reforzado por Silva (2010) cuando refiere la necesidad de toda una estructura que convalide la adquisición de esas competencias, en la que los entrenamientos sean configurados de manera que los jóvenes puedan manifestarlas, bajo el constante reforzamiento y una comunicación abierta y bidireccional. Larson (2000) concluye que el aprendizaje para el desarrollo positivo de jóvenes se da mejor en actividades estructuradas de participación voluntaria, como en el deporte y las artes, donde hay la rara combinación de motivación intrínseca con alto nivel atencional, como son los proyectos sociales que atraen a los jóvenes que buscan equipos deportivos.

Entrenadores de proyectos sociales en Brasil actúan casi siempre solos en la labor educativa, y tienen recursos precarios para entrenar en barrios caracterizados por el alto grado de vulnerabilidad/riesgo social. Asimismo, coordinan equipos donde acuden voluntariamente decenas de deportistas que permanecen durante muchas temporadas. Así que el objetivo de este estudio es investigar cómo entrenadores de proyectos sociales en Brasil enseñan competencias de vida a partir de sus filosofías, estilos de comunicación, rutinas y estrategias de trabajo empleadas en sus entrenamientos.

Método

Participantes

Se entrevistó un total de seis entrenadores de proyectos sociales (cinco hombres y una mujer). Cuatro de ellos (los entrenadores identificados como 2, 3, 4 y 5) entrenaban equipos de fútbol campo masculino, el Entrenador 3 también un equipo femenino. El Entrenador 1 trabajaba con fútbol sala y baloncesto masculinos, y el Entrenador 6 con voleibol mixto y fútbol sala femenino. Todos competían en las ligas de la ciudad de Porto Alegre, Brasil. Tenían entre 29 e 56 años ($M=39.1$, $DT=9.4$) y su experiencia como entrenadores iba de dos hasta 32 años ($Medad=12.3$, $DT=11.8$). En cuanto a su formación, cuatro entrenadores tenían algún postgrado universitario en educación física, otros dos estaban finalizando el grado en el mismo curso. Dos entrenadores trabajaban en un centro privado, tres en centros del ayuntamiento, mientras la entrenadora llevaba un proyecto de forma autónoma, sin ayudas de instituciones. Cada entrenador coordinaba por lo menos tres equipos de franjas de edad distintas, con jóvenes entre 7 y 18 años.

Procedimiento

En primer lugar se contactó con la “*Secretaria Municipal de Esporte*”, órgano del ayuntamiento que organiza la liga de la ciudad, para comprobar cómo funcionaban los proyectos deportivos vinculados a ella. En una cita con el principal responsable de la liga municipal, basándonos en el proceso empleado por Gilbert y Trudel (2004), se presentaron los objetivos del estudio y se pidió la colaboración de entrenadores con las siguientes características: a) que llevasen el mismo equipo desde hacía más de una temporada y media, así garantizando la convivencia con los jóvenes durante toda una categoría; b) que sus equipos tuviesen buena reputación en lo que concierne al juego limpio y disciplina; c) que la participación en los equipos fuera voluntaria y gratuita; d) y que sus equipos perteneciesen a barrios reconocidos por la baja renta y riesgo de exclusión social,

Se realizó el contacto telefónico con los entrenadores confirmando las informaciones recibidas sobre los equipos, y apuntando una cita para una charla y, cuando fuera posible, observar un entrenamiento. Los objetivos del estudio fueron presentados a los entrenadores de forma presencial y todos aceptaron voluntariamente participar. Al inicio de la entrevista se garantizó el anonimato y confidencialidad, además de la posibilidad de no contestar a cualquier pregunta. Con el consentimiento explicado y firmado, se pasó a las entrevistas, que tuvieron una duración entre 41 y 157 minutos ($M = 74$ min). El entrevistador fue el primer autor, experto en psicología deportiva, entrenador de fútbol titulado, con experiencia en entrevistas semi estructuradas del mismo contenido, realizadas bajo la supervisión del Grupo de Estudios de Psicología del Deporte de la Universitat Autònoma de Barcelona. Tras el análisis de resultados, y la confirmación que se había logrado la saturación teórica descrita por Guest, Bunce y Johnson (2006), se consideró suficiente el número de entrevistas realizadas.

Instrumento

Para las entrevistas se utilizó el mismo guión de Marques et al. (2013), traducido al portugués y adaptado culturalmente por dos expertos bilingües. El guión² contiene ocho bloques de preguntas abiertas, empezando con datos personales, de formación y experiencia deportiva, seguido de datos sobre los equipos que entrenaban en el momento de la entrevista. El tercer y cuarto bloque abordaban sus filosofías y estilos de entrenamiento, y el quinto preguntaba directamente sobre las competencias de vida que enseñaban y las estrategias utilizadas. El sexto bloque que no existía en el estudio anterior, fue creado utilizando cuestiones adaptadas del guion de Camiré (2012) con preguntas sobre cómo y cuáles competencias se adquieren y pueden ser transferidas por los jóvenes. Posteriormente, se les pedía hablar de las principales dificultades encontradas en sus entrenamientos, además de cómo trabajaban temas como la deportividad, abuso de sustancias y el desarrollo de la autonomía en el equipo. Finalmente, se solicitaba una evaluación global de su trabajo como educador y entrenador, así como consejos y sugerencias para la mejora del tema en la ciudad

Análisis de datos

El contenido de las entrevistas fue analizado por dos expertos, el primer autor y un psicólogo miembro del grupo de investigación en psicología del deporte y competencias de vida, con experiencia en análisis cualitativo, que identificaron las *Meaning Units* (MU) existentes en cada una de ellas, según el modelo de análisis cualitativo para datos no estructurados de Côté, Salmela, Trudel, Baria y Russell (1995). Una MU es un segmento de texto, frase, o párrafo, que es entendible por sí mismo y contiene una idea, episodio o sección de información expresada por el entrevistado de manera clara y objetiva. Primero ambos expertos seleccionaron las MU de cada entrevista discutiendo la relevancia de cada

² El guión se puede solicitar al primer autor por correo electrónico

una de ellas hasta llegar a un consenso, además de nombrarlas con una etiqueta provisional.

Tras seleccionar 270 MU entre todas las entrevistas, éstas fueron agrupadas según sus etiquetas y reorganizadas en categorías por similitud de contenido. Así, fueron elegidas aquellas MU que representaban mejor cada categoría, teniendo en cuenta que algunas explicaban la filosofía de los entrenadores y otras, cómo la llevaban a cabo de forma práctica, es decir, las estrategias. Esas 74 MU fueron distribuidas en 28 categorías que fueron discutidas y reajustadas en cuatro temas de orden superior etiquetados inductivamente: Trabajo en Equipo, Disciplina, Actuación y Vínculo, y Educación Integral. Finalmente, para garantizar la credibilidad del proceso, un tercer experto del grupo de investigación en psicología del deporte y competencias de vida, que no había participado de las etapas anteriores de la investigación, analizó una lista de todas las MU y aparte otra lista con los temas y sus categorías, eligiendo qué filosofías y estrategias estaban más relacionadas unas con otras. La discusión con los otros dos expertos condujo a la reorganización de algunas categorías, y a la elección de aquellas MU más representativas de cada categoría.

Resultados y Discusión

Los resultados de la investigación sobre cómo piensan y actúan entrenadores de equipos con respecto a la enseñanza de competencias de vida fueron clasificados en cuatro grandes temas: Trabajo en Equipo, Disciplina, Actuación y Vínculo, y Educación Integral, cada uno con sus categorías³ y estrategias.

Trabajo en Equipo

³ Las categorías están marcadas en negrita

Todos los entrenadores entrevistados subrayaron la importancia de fomentar el trabajo y el espíritu de equipo entre los jóvenes bajo su orientación. La **Cooperación** fue frecuentemente mencionada como un valor que debe ser trabajado, como comenta el Entrenador 1:

Es tener un grupo muy heterogéneo y hacer que trabajen por la misma cosa, los mismos objetivos. Trabajar por el grupo, aunque haya poco en común. Lo que tienen en común cuando entran en la pista, es el fútbol.

Por lo tanto, es fundamental la generación de un **Clima Positivo** en el equipo para que haya buenas relaciones entre todos y apoyo en lugar de críticas:

[...] es un botón que se presiona todos los días. Una buena relación de grupo en el deporte colectivo es una necesidad. No es posible trabajar, o hacer un deporte colectivo, con un grupo inmenso sin relacionarte bien con la gente. (E1)”

[Hago] Ejercicios en que perciban la importancia del trabajo en grupo para el deporte, cuando hay que apoyar al colega que comete un error o animar a aquél que es novato. En lugar de regañar, yo digo: Hay que animar a la gente que está empezando, ustedes también empezaron alguna vez. (E6)

El cuidado con la **Inclusión** de todos en las actividades del equipo fue destacado en el proceso de formación de un grupo unido:

Entreno para la competencia, todavía no me olvido del enfoque del proyecto social. Tengo que cuidarme mucho. Incluso para que los que no son buenos jugadores no se sientan perjudicados y no abandonen el equipo. Yo siempre tengo esa preocupación en acordarme de que es un proyecto social que incluye a todos. (E5)

Una estrategia utilizada por el Entrenador 2 es hacer que todos jueguen entre ellos, incluso los que no tienen lazos de amistad: “a veces les dejo elegir los equipos, eligen a sus amigos, y, antes de empezar, cambio a los capitanes”.

Asimismo, con el tiempo, se acaba creando la **Amistad** entre los jóvenes de los equipos, como en la declaración del Entrenador 1:

[El equipo] siempre está en contacto, se encuentra y juega en otros sitios con los chicos de escuelas privadas. No veo en que otro medio que no sea el deporte ellos podrían encontrarse. Están en barrios completamente distintos, opuestos en todos sentidos geográficamente y económicamente.

Algunos entrenadores incluso intentan **Dar las mismas Oportunidades** a todos para ejercitar lo que han aprendido en entrenamientos, o incluso en las competiciones:

En el partido hacer que todos los niños puedan probar situaciones de juego. Así que no solamente el mejor va tirar el córner, el saque de banda, el tiro libre. El adulto que está coordinando debe disolver eso en el grupo. (E2)

Todos van a jugar. Yo tenía un equipo titular, sin embargo, no he excluido a nadie por jugar mejor o peor. Si estuviera en un club, con enfoque de competición, pondría los mejores a jugar y los otros al banquillo. (E6)

Luego los entrenadores buscan y logran la **Mejora Personal y Colectiva** en sus equipos, como bien explica el Entrenador 6:

Pues cuando aquel que no es tan bueno mejora, todo el grupo mejora. Les hago que el nivel del juego mejore y quien es mejor quiere jugar con más nivel. [...] Busco coger los más experimentados que tienen más técnica, más tiempo en el equipo y emparejarles con alguien. “Hoy vas hacer el calentamiento con ese que está empezando, ayúdalo con el toque, explícale”. Y va bien.

También en el trabajo en equipo, es estimulada la **Responsabilidad con el Grupo** como un todo como mencionaron los Entrenadores 4 y 2:

Hay situaciones de juego, por ejemplo, que uno hace el pase mal porque está perezoso, y el otro equipo va por ahí y hace un gol. Doy este ejemplo para que todo lo que hacemos tenga que ser bien hecho. Si uno hace algo mal hecho, va perjudicar a otra persona, su grupo será castigado.

Ellos ayudan a llevar las cosas a la cancha. Todo es un proceso en el que hay que dar su contribución al equipo. No puede ser que uno llegue aquí y ponga las botas, pantalones, calcetines, a jugar y listo. Hay que tener algo más, el vínculo, la trayectoria.

La investigación de Marques et al. (2013) demostró que una categoría de competencias de vida trabajada por entrenadores de proyectos sociales en España es la Relación, que incluye: cooperación, compañerismo y la integración (cultural en el caso del contexto Europeo), lo que parece estar en consonancia con la práctica de los educadores brasileños entrevistados respecto a las categorías Cooperación, Inclusión y Amistad. El dar las mismas oportunidades también es una estrategia para la enseñanza de competencias de vida en el referido estudio. El establecimiento de un clima motivacional positivo por parte del entrenador es una de las pautas del MAC (Smith et al., 2007) programa de intervención para entrenadores que enseña directrices de actuación en la búsqueda de beneficios asociados a un clima orientado a maestría.

Por otra parte, la Teoría de la Autodeterminación (*Self-Determination Theory*; Deci & Ryan, 2000) está fundamentada en la creencia de que una de las bases de una motivación autodeterminada es la satisfacción de tres necesidades básicas innatas (i.e., autonomía, competencia y relación). Esta teoría nos ayuda a comprender por qué fomentar las relaciones dentro del grupo es tan importante para mantener a los jóvenes motivados en

participar del equipo. Lo mismo sucede con la necesidad básica de competencia, que tiene que ver con las posibilidades de aprendizaje y perfeccionamiento que alguien percibe que tiene sobre alguna habilidad, y explica la categoría de Mejora Personal y Colectiva.

Disciplina

Todos los entrenadores se preocupan por la disciplina de sus equipos en todos sus aspectos. Primeramente exigen el **Respecto** de sus deportistas, Entre Ellos mismos, a los Adversarios, al Árbitro y a las Reglas, conjuntamente con el **Juego Limpio**, como bien ejemplifica el Entrenador 6:

Yo trabajo mucho con ellos la honestidad en el juego, digo "Viste que ha salido el balón, acusa, tocó la mano, acusa". El objetivo no es ganar a cualquier coste, ayuda y respeta al árbitro y a tus compañeros. [...] Porque creo que todo el mundo que forma parte de un grupo, un equipo deportivo, en algún momento aprende a tratar con diferentes personas de una mejor manera, porque dentro del grupo hay múltiples personalidades. Y uno aprende a manejar las diferencias y a respetar a los demás. Esto es lo que uno lleva para la vida, para el hogar y para la escuela con sus colegas.

Además, hay la preocupación con el **Saber Perder y Ganar**:

Desde el ganador saludar al perdedor, es una cosa de honor, un deporte de caballeros, ética, eso tiene que ocurrir. Así que el ganador saluda por el honor de haber tenido la oportunidad de haber jugado con usted. (E2)

Los entrevistados en un primer momento tienen establecido un **Reglamento** para las conductas permitidas o no permitidas en entrenamientos y partidos, y utilizan distintas estrategias cuando notan que los ánimos se calientan, como la Entrenadora 5:

A veces hacemos un ejercicio, cuando hay mucha querrela yo detengo "¡Para! ¡Que cada uno cuente hasta diez! "En medio del partido, me da igual si está bueno. Pues primero está la armonía, equipo que pelea entre sí nunca va ganar a nadie.

O cuando dos jóvenes discuten: "Saco, y no hablo. Lo que quieren es platicar, sácale, aléjale y seguimos aquí. Sólo después es que hablo con ellos por separado. (E4)". Lo mismo pasa en partidos, como relata el Entrenador 3: "Lo saco, no pasa nada si pierdo el partido. Pero no va a ser expulsado, no habrá pelea porque nunca sucedió".

Todos relataron tener como "Regla de oro" que "**Quien se pelea sale del equipo**" idea resumida por el Entrenador 2: No se puede reaccionar con violencia. Hay que tener un pacto de no violencia. Tal vez es la primera regla básica, no podemos hacer daño a nadie aquí. Ni desde el punto de vista moral, ni tampoco desde un punto de vista físico.

Así que hay **Punición** a quien se pelea, aunque con la posibilidad de **Perdón** según en qué caso:

Por supuesto que hoy ha vuelto al equipo [un chico que fuera sacado por pelear], mucho mejor desde su regreso, sufrió en la piel lo que es ser excluido del grupo, hay que trabajar para volver.

Pues como justifica la Entrenadora 5: "No, de nada vale [expulsar] aquél niño [el problemático] es el que más me interesa a mí, es una forma de mantenerlo cercano a mí."

El respeto a todos los participantes de la escena deportiva y la deportividad son tópicos comunes en la actuación de los entrenadores preocupados con la enseñanza de competencias para la vida. Los mejores entrenadores del estudio de Gould et al. (2007) también responsabilizan los jóvenes de sus actos, además de castigar las infracciones que ocurren. Los entrenadores entrevistados por Camiré et al. (2012) crean y utilizan expresiones para hacer recordar a los alumnos que deben portarse bien, pues representan a su escuela y barrio. Lo mismo pasó con los participantes del estudio de Marques et al.

(2013) que buscaban trabajar una serie de competencias sobre la Educación, y solamente hacían críticas en sus entrenamientos al observar malas conductas.

Actuación y Vínculo

Los entrenadores utilizan distintas estrategias sobre cómo actuar en el trato personal con los jóvenes de sus equipos con el objetivo de crear un buen vínculo. **Estimular el Esfuerzo** y **Reforzar Positivamente** son las prácticas más comunes, a nivel personal y grupal: “Hablar, animar, estimular el esfuerzo, retar y ofrecer situaciones para que el niño tenga que pensar, plantear problemas que tengan que solucionar dentro de las situaciones de partido.” (E2). “Podemos perder, como hemos perdido muchas veces, pero tenemos que tener más ganas que los otros.” (E4). “Yo apoyo mucho, enaltecendo y valorando su crecimiento al darme cuenta de su dedicación, su compromiso y su aprecio en los entrenamientos y partidos.” (E2).

Incentivar la Autonomía y **Dar feedback** también son prácticas comunes: “Quién dicta las reglas soy yo, pero respetando sus opiniones y tratando de mejorar lo que pensamos que está mal, teniendo feedback de ellos también.” (E4). “Darles la oportunidad de elegir a sus pares en distintos juegos. En un juego, una carrera de relevos, un juego cooperativo, como la elección del propio equipo.”(E2). “Siempre, antes de cada entrenamiento nos encontramos con ellos y pasamos algunas pautas, además de reflexionar sobre cada práctica.” (E4).

Otro punto importante para la creación y mantenimiento del vínculo es el **Convivir** y **Charlar** con los chicos y chicas de sus equipos no solamente en los entrenamientos y sobre el deporte, como nos comentaron los entrenadores 2 y 1 respectivamente:

[De la comida colectiva que hay después del juego] no debe ser algo sólo para satisfacer el hambre, y mientras tanto, hablar de alguna jugada, o ahora nos toca jugar contra este equipo. Es más un espacio de socialización.

Hay, por supuesto, un vínculo afectivo muy fuerte con los chicos. Hay unos pocos que están tres, cuatro, cinco años allí. Todo el año entrenando y saliendo a partidos todas las semanas. [...] Con el tiempo empezamos a crear otra relación, como de amistad. Hablamos de otras cosas, no sólo de baloncesto. Vamos a hablar de la escuela, a veces de las novias, o que no está bien por algo, o incluso si hay algunos dramas familiares.

La enseñanza con **Diversión y Afecto**, además de **Ser un Buen Ejemplo**, es igualmente una estrategia que ayuda en las relaciones con los jóvenes, como se puede apreciar “[Me aburro de entrenar] no tiene sentido, nadie está obligado a venir. No es profesional, hay que venir con goce, divertirse y jugar con sus compañeros, con tus amigos, pero sin lío.” (E6).

[...] Veo que la mayoría han sufrido maltratos en su hogar y ya están acostumbrados. Vinieron de otros equipos en los que el entrenador chillaba y regañaba. Les pegan en casa y pelean en la calle. Así que reflexioné y pensé: "Voy a hacer todo diferente con ellos solamente basado en el amor y el afecto. Incluso los más molestos, esos son los más necesitados de afecto. Veo que va bien. (E5)

Los veo allí en la cancha como si fueran un montón de palillos de fósforo, algunos pueden explotar en cualquier momento. Así que si me pongo a gritar es como estar echando alcohol para que ocurra una explosión general. Intento ser lo más tranquila posible, como son mis modales también, siempre tranquila para así mantener al

equipo. Creo que es por eso que nunca hubo peleas en el equipo, nunca se pelearon en el campo. (E5)

Es importante subrayar el hecho de que solamente el Entrenador 2 adopta Capitanes para la elección de equipos en los entrenamientos y valora esa función de liderazgo, lo que no es práctica común en los otros equipos entrevistados en Brasil, y todavía ocurre con todos los entrenadores participantes de los estudios referidos que se efectuaron en España, Canadá y EEUU.

La relación entrenador-deportista, a partir de su estilo de comunicación, el cuidado, el trato, la convivencia y el ser un buen modelo es una de las bases para el trabajo de los entrenadores que aparece en diversos estudios que exponemos en esta investigación (Camiré et al., 2012; Falcão et al., 2012; Gould et al., 2007). El modelo de Gould y Carson (2008) ofrece un entendimiento más amplio, y acaba por contemplar los resultados de esas investigaciones. En lo que denomina “Estrategias directas de entrenamiento” habla de la cantidad y cualidad del refuerzo e instrucciones, de promover oportunidades de liderazgo y de toma de decisiones por parte de los jóvenes y darles atención individualizada. Partiendo de la Teoría de la Autodeterminación, el Apoyo a la Autonomía por parte del entrenador (Deci et al., 2000) apunta que un instructor que ofrezca un ambiente donde el practicante se perciba con voz, posibilidad de elección y control, estará facilitando la motivación intrínseca y la pasión del joven por el deporte.

Educación Integral

Los entrenadores entrevistados compartían en sus filosofías la preocupación de la enseñanza de competencias de vida a través del deporte, y durante el aprendizaje del mismo. Todos relataron que el **Deporte es un Instrumento**, y no el objetivo de su trabajo en los proyectos de los que forman parte. Los entrenadores 4 y 2 explican esa idea “Reunir

a los chicos y ofrecerles una escuela, un trabajo, una formación, una educación fuera de la escuela. El enfoque de las clases no es competitivo.”.

Yo diría que es una filosofía basada en la educación a través del deporte, la educación de este deporte, pero siempre teniendo una mirada más grande de sus vidas. Un proceso de la educación para la vida. Así [...] Busco ser profesor y educador antes que ser entrenador.

Por eso todos se preocupan en la educación del **Civismo** y de **Incentivar el Estudio y el Trabajo** de los chicos y chicas con que conviven.

Hay muchos, que llegaron aquí y que parecían una bestia, y ahora saben ir a un partido, entrar en una cancha. Saben hacer su juego, y al terminar, subir al autobús, ir a casa tranquilo. Cosa que muchos no sabían. No existe en sus casas. (E1)

Con el paso del tiempo y con la imposición, enseñando algunos aspectos, hoy tenemos a chicos que trabajan en puestos de trabajo que les recomendamos nosotros. (E3)

Incluso **Manteniendo Contacto con sus Padres** para el seguimiento escolar, reportar malas conductas o influencias, o incluso tratar de problemas grandes como el uso de drogas y abuso de sustancias “Muchas madres me buscan por la escuela. Creen que si hablo con el chico, él va ir bien en el colegio. O que amenace al chico que no va a entrenar más.” (E5).

Finalmente, la **Enseñanza Deportiva**, como práctica que queda para la vida actual y futura, también hace parte de la labor educativa de los entrenadores participantes: “El deporte, el ocio, o la recreación, quedan en la vida de las personas, como un medio de educar provee calidad a la vida. A quien le guste hacer deporte, independientemente de lo

que haces para ganarte la vida, aquellos que aman el deporte y tienen oportunidad de practicar, practicarán.” (E1).

La utilización del deporte como herramienta para transformar la vida de estos jóvenes y transmitir competencias que quedarán y serán útiles en sus escuelas, trabajos, familias, etc. es el aliciente y la principal función de todos los entrenadores participantes de esta investigación, así como de los estudios de Camiré et al. (2012), Gould et al. (2007) y, Marques et al. (2013), sobre el tema. El incentivo a los estudios y trabajo, la enseñanza de valores y competencias positivas en un ambiente donde los chicos y chicas estén motivados a participar y hacer caso al adulto que gestiona es considerado más importante que ganar partidos y copas, como destacó Vella et al. (2011). Eso puede ser considerado el gran rasgo de quien se dedica a llevar un proyecto social y no un club, lo que diferencia al “entrenador-educador social”, del entrenador de un club profesional.

Conclusiones

Los resultados indican que los entrenadores entrevistados tienen un perfil análogo al “modelo de entrenamiento de competencias de vida” de Gould et al. (2007) pues tienen: (a) filosofías fundamentadas; (b) vínculo y buena relación con los deportistas; (c) consideración del entorno donde trabajan; y (d) estrategias para la enseñanza de competencias de vida. En comparación al estudio de Marques et al. (2013) los participantes brasileños tienen mejor formación universitaria y más experiencia, aunque tienen las mismas dificultades para describir estrategias específicas para la educación de las competencias.

Como los entrenadores españoles, ellos poseen buena voluntad y ganas de realizar la labor educativa, aunque carecen de planteamiento y sistemática para la ejecución como ocurre con el entrenamiento táctico, técnico y físico en el deporte. En esta situación,

Danish, Forneris y Wallace (2005) proponen que se trabaje una competencia cada vez, entrenando y hablando sobre su concepto con ejemplos de cómo se aplica en situaciones no deportivas. También sugieren que se ofrezcan oportunidades para que los jóvenes empleen las competencias elegidas, reflexionen e intercambien esa experiencia, compartiendo con sus compañeros los éxitos y fracasos en el intento y reforzando su aprendizaje.

Una limitación importante para que eso ocurra es la gran cantidad de jóvenes que cada entrenador tiene bajo su responsabilidad, además de la poca ayuda interna (nadie poseía un segundo entrenador) y externa, y el hecho de que todos tenían otras ocupaciones. Tampoco existe un espacio de intercambio de experiencias entre estos entrenadores que actúan en realidades similares y afrontan las mismas dificultades como la pobreza, el tráfico de drogas, y la falta de apoyo para el mantenimiento de las actividades de los equipos.

Con la continuación de nuestras investigaciones deseamos proponer un programa de formación a estos entrenadores, inspirado en los que ya demostraron resultados eficaces, como el MAC, SUPER y PAPE, que sea coherente con la realidad cultural y económica de los países de América Latina. Profundizar en estudios de cómo los jóvenes adquieren y transfieren las competencias para sus vidas es otro desafío para futuras investigaciones. Finalmente, es importante mencionar la limitación de este estudio con un número reducido de participantes, lo que imposibilita la generalización de nuestros resultados.

Referencias

- Camiré, M. (2012). *Facilitating Positive Youth Development through High School Sport*. (Doctoral dissertation, University of Ottawa, Canada). Retrieved from <https://www.ruor.uottawa.ca/handle/10393/22903>
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist*, 26 (3), 243-260.
- Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., Baria, A., & Russell, S. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 17 (1), 1–17.
- Danish, S., Forneris, T., & Wallace, I. (2005). Sport-Based Life Skills Programming in the Schools. *Journal of Applied School Psychology*, 2 (21), 41-62.
- Danish, S. & Nellen, V. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49 (1), 100-113.
- Danish, S., Nellen, V., & Owens, S. (1996). Teaching life skills through sport: Community-based programs for adolescents. En J.L. Van Raalte & B. Brewer (Eds.). *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 205-225). Washington, DC: American Psychological Association.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Falcão, W., Bloom, G., & Gilbert, W. (2012). Coaches' perceptions of a coach training program designed to promote youth developmental outcomes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4 (24), 429-444.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2004). Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their roles. *The Sport Psychologist*, 18 (1), 21–43.

- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1 (1), 58-78.
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future directions in coaching life skills: understanding high school coaches' views and needs'. *Athletic Insight Online*, 3 (8), 28-38.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches'. *Journal of Applied Sport Psychology*, 1 (19), 16- 37.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and validity. *Field Methods*, 18, 59–82.
- Holt, N., & Neely, K. (2011). Positive youth development through sport: a review. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2 (6), 299-316.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55 (1), 170-183.
- Marques, M., Nonohay, R., Koller, S., Gauer, G., & Cruz J. (2015) El estilo de comunicación del entrenador y el clima motivacional percibido en sus equipos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. 15 (2) 47-54.
- Marques, M., Sousa, C., & Cruz, J. (2013). Estrategias para la enseñanza de competencia de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social. *Apunts Educación Física y Deportes*, 112, 63-71.
- Silva, P. (2010). *Ensino e transmissão de competências de vida por via da prática desportiva* (Unpublished master's thesis) Universidade do Porto, Porto, Portugal.

- Smith, R., Smoll, F., & Cumming, S. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on changes in young athletes' achievement goal orientations. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1 (1), 23-46.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D. & Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado (PAPE) a entrenadores de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 263-278.
- Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2011). The central role of the coach in facilitating Positive Youth Development: Moving from theory to practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 33-48.

Anexo 5 – Guion Entrenadores España

Datos del entrenador

Edad

Nacionalidad

Nivel de estudios

Cursos de entrenador

Su relación con el deporte: ex jugador? Ex deportista? Sigue entrenando? ¿Qué nivel competitivo ha llegado?

Experiencia

Cuánto tiempo llevas entrenando? Qué edades y categorías?

Cómo has empezado a entrenar? Por qué motivos?

Tienes alguien que consideras un mentor/tutor y que te ha influenciado a ser entrenador?

Qué características tiene esta persona que te ha hecho ser entrenador?

Tiene otra función, trabajo? Cuál?

¿Cuánto tiempo/cuántas horas por semana dedicas a entrenar?

¿Has recibido algún tipo de formación específica (cursos, etc) para entrenar equipos multiétnicos en riesgo social/desfavorecidos? En caso afirmativo, explica el tipo de formación.

Informaciones del equipo

De qué año dentro de la categoría son tus jugadores.

Cuántos jugadores tiene tu equipo?

Qué liga jugáis?

Cómo es la distribución étnica de tu equipo?

Creer que es representativo del entorno donde viven los jugadores?

Los equipos contra quien compites, son similares cuanto a número de jugadores y diversidad étnica?

Filosofía de Entrenamiento

Cómo defines tu filosofía de entrenamiento?

Tu filosofía ha cambiado a lo largo del tiempo?

Cómo describirías tu filosofía en relación al énfasis que das a victoria, diversión y desarrollo de objetivos.

Creer que existen conflictos/incompatibilidades entre a victoria, diversión y desarrollo de tus jugadores?

Cómo solucionas los conflictos/incompatibilidades entre la victoria, diversión y desarrollo de objetivos?

Estilo de entrenamiento empleado

Entrenadores de éxito tienen diferentes estilos. Unos son calmados y relajados otros son más estrictos a nivel disciplinar y otros más impulsivos (enérgicos)

Cómo describes tu estilo de entrenar?

Puedes darnos ejemplos?

Por qué empleas este estilo?

Hay unos tipos de ambiente, o climas que existen en el deporte por ejemplo hay entrenadores que estimulan un poco más el aprendizaje sobre de todos, otros más el esfuerzo otros que van más a la competición interna para mejorar o entonces a romper records? Qué tipos de ambientes o climas crees que intentas crear?

Hay un segundo entrenador? Si hay, él tiene la misma filosofía? Es importante para ti que el también la tenga?

Cómo sueles reaccionar ante las malas conductas, la victoria y la derrota?

Objetivos para el desarrollo del carácter y competencias de vida.

Competencias de vida son esas características o conductas mentales, emocionales o sociales que los deportistas desarrollan o mejoran con su participación en el equipo.

Qué competencias de vidas específicas desarrollas en tus jugadores?

Hay otras competencias de vida que considerarías importante trabajar en tu equipo? Por qué?

***En el caso que el entrenador considere que no trabaja las competencias en sus jugadores, hay que preguntar:

Qué competencias de vida consideras fundamentales para trabajar en tu equipo aunque no lo hagas actualmente?

Cómo las desarrollan tus jugadores?

Qué factores deportivos y no deportivos influyen en su desarrollo?

***Qué estrategias utilizas para desarrollar esos atributos o competencias de vida?

Qué ejercicios haces en los entrenos para eso, algún ejemplo?

Características de los jugadores

Los Entrenadores actualmente afrontan muchos retos dentro y fuera del campo.

Diversidad étnica, problemas escolares, violencia escolar y abuso de sustancias son ejemplos de problemas de los estudiantes de hoy.

Cuáles son los principales problemas con los que te encuentras actualmente?

Tienes alguna estrategia para afrontar esos problemas?

Qué tipo de orientación tu das a tus jugadores en las presiones del grupo sobre violencia, drogas, etc?

Reacciones ante diferentes escenarios/situaciones de competencias de vida.

A seguir algunos ejemplos de situaciones que ocurren con algunos jugadores jóvenes.

Piensa en esas situaciones y como reaccionarías como entrenador del equipo.

Escuela: Un jugador está a punto de suspender en una asignatura/el curso.

Emocional: un jugador pierde el control en el campo.

Trabajar con los compañeros para desarrollar la deportividad?

Opciones: un jugador empieza a tener “malas compañías”.

Evaluación global del éxito en la enseñanza de las competencias de vida de los jugadores.

Qué obstáculos encuentras para desarrollar las competencias de vida con los jugadores actualmente?

Cómo evalúas tu éxito en relación a ayudar a tus jugadores a que se desarrollen como personas.

Puedes ejemplificar alguna situación de éxito y fracaso en ayudar a los jugadores a que desarrollasen competencias de vida?

Cómo describes tu recompensa personal por las horas que has gastado entrenando a lo largo de los años?

Qué consejos darías a otros entrenadores para ayudar al desarrollo personal y del carácter de los jugadores?

Qué medidas crees que serían importantes implementar en equipos deportivos en situación de riesgo social para promover su desarrollo personal e integración en la sociedad?

(Medidas organizativas, de formación de los monitores/entrenadores, formación de los jugadores, etc)

Hay algo más que no hemos hablado que crees importante para el trabajo?

Lo que te gustaría decir para alguien que trabaja con niños en barrios como este? Algo más para añadir de tu experiencia?

Anexo 6 – Guion Entrenadores Brasil

1. Datos del entrenador

1.a Idade

1.b Nacionalidade

1.c Escolaridade

1.d Cursos na área (treinamento, formação social etc..).

1.e Tens outro trabalho?

1.f Tem filhos?

1.g Relação com o esporte, ex-jogador? Que nível competitivo chegou? Segue jogando?

1.h O que você aprendeu de tuas experiências com o esporte.

1.i Você usa as habilidades que aprendeu no esporte em outras partes da tua vida?

1.j Há quanto tempo treinas equipes? Que idades e categorias?

1.k Como começaste a treinar? Porque motivos?

1.l Tens alguém que consideras um mentor/exemplo que te influenciou a ser treinador?

1.m Quanto tempo/ horas por semana dedica a treinar?

2. Informações do time

2.a Qual a idade dos teus jogadores

2.b Quantos jogadores tem teu time?

2.c Que competição joga?

2.d Qual é o perfil socioeconômico dos teus jogadores?

2.e. E os adversários tem o mesmo perfil?

2.f Você vê diferenças entre treinar meninas e meninos?

3. Filosofia treinamento

Qual é o teu objetivo dentro desse time. – Ganhar partidas, formar atleta, formar pessoas?

3.a Como defines tua filosofia de trabalho?

3.b Tua filosofia mudou com o passar do tempo?

3.c Qual a tua filosofia em relação aos conflitos:

I. Competir x Diversão

ii. Vencer x Aprender (formação com pessoa)

iii. Distribuição de tempo de jogo entre os jogadores

4. Estilos de treinamento

Treinadores têm diferentes estilos. Uns são mais calmos e tranquilos, outros ao mais rigorosos em a disciplina e outros mais impulsivos ou enérgicos.

4.a Como descreves teu estilo de treinar?

4.b Pode nos dar exemplos?

4.c Porque tens este estilo?

4.d Que tipo de clima ou ambientes tentas criar na equipe? Ex. estimular a aprendizagem, o esforço, a competição interna ou então a quebra de recordes?

4.e Há outro/ segundo treinador? Se sim ele tem o mesmo estilo? É importante para que também tenha?

4.f Você se relaciona com seus jogadores fora dos treinos / jogos

4.g Você tem contato com os pais dos seus alunos?

5. Objetivos para a educação e competências de vida.

Competências de vida são características ou comportamentos mentais, emocionais ou sociais que os esportistas desenvolvem / aprimoram na prática esportiva e transferem a outros âmbitos de sua vida como a escola ou família.

5.a Que habilidades de vidas específicas desenvolves em teus jogadores?

5.b Que estratégias tens para desenvolver essas competências de vida

5.c Que tipos de exercícios específicos dás nos treinamentos visando esse trabalho? Algum exemplo?

5.d Que obstáculos e limites encontras para trabalhar essas competências de vida?

5.e Que competências de vida não trabalhas em tua equipe atualmente, mas seriam importantes trabalhar?

6. Transferência das competências de vida

6.a Pensas que os jovens conseguem usar o que aprendem no esporte em outros âmbitos de suas vidas como escola, trabalho, vida familiar?

6.b Tens exemplos de como essas habilidades podem ser transferidas?

6.c Na tua opinião, qual é a habilidade de vida mais importante a ser transferida?

6.d Você fala com seus atletas e mostra como eles podem transferir essas habilidades?

6.e Tu achas que os jovens percebem que colocam em práticas essas habilidades de vida?

6.f Pensas que teu posto de treinador te torna referência aos jovens em relação a outros adultos / professores?

7. Desafios dentro e fora de campo.

7.a Quais são os principais problemas que encontras hoje em dia?

7.b Como enfrentas esses problemas?

7c. Nem sempre se pode fazer tudo. Caso trabalhes com esses temas como os aborda com teus jogadores:

i. Álcool e drogas.

ii. Problemas escolares / notas baixas

iii. Fair Play

- iv. Autonomia (seguir comportamentos de perto, ou deixar mais livres?).
- v. Bons relacionamentos dentro do grupo.
- vi. Sentimento de competência pessoal dos atletas
- vii. Perda de controle de um jogador em campo (faltas, brigas, etc.).

8. Avaliação global do trabalho no desenvolvimento de habilidades de vida dos jogadores.

8.a Como avalias teu desempenho em relação a ajudar que teus atletas cresçam como pessoas?

8.b Podes contar uma cena de uma situação de fracasso nisso?

8.c E de uma situação de êxito?

8.d Que medidas organizativas (de federação, regras, campeonatos) poderiam ser implementadas para ajudar na educação dos jovens atletas?

8.e Que conselhos darias a outros treinadores para ajudar no desenvolvimento pessoal dos jogadores?

8.f Como descreves tua recompensa pessoal pelas horas que gastas treinando ao longo do tempo?

8.g Tem algo mais que não falamos e crês importante para o trabalho com jovens?

Resumen

Estrategias de los entrenadores para la enseñanza de competencias de vida a jóvenes en riesgo de exclusión social

Esta tesis doctoral ha tenido como propósito estudiar la actuación de entrenadores en la promoción de experiencias positivas y saludables en el deporte, teniendo en cuenta las estrategias para la enseñanza de competencias de vida en el ámbito de proyectos sociales con jóvenes en riesgo de exclusión. Por lo tanto, ha sido concebida como compendio de publicaciones, con un total de cuatro trabajos: un estudio previo cuantitativo, un capítulo de libro teórico y dos investigaciones cualitativas.

Abordamos en nuestras publicaciones distintos conceptos. Primeramente, el estilo de comunicación del entrenador y clima motivacional en sus equipos, que fundamentaran los programas de intervención con entrenadores en EE.UU y España, basados en la Teoría de Metas de Logro (AGT; *Achievement Goal Theory*, Nicholls, 1989 y la Teoría de la Autodeterminación (SDT; *Self-Determination Theory*, Deci y Ryan, 1985) como aportaran programas de formación más modernos. Finalmente, trabajamos el Desarrollo Positivo en Jóvenes (PYD; *Positive youth development*, Holt y Neely, 2011) a partir de estrategias de entrenadores para la enseñanza de competencias de vida.

Nuestro primer estudio, publicado en la revista *Cuadernos de Psicología del Deporte* en 2015, ha confirmado la relación de un estilo de comunicación positivo del entrenador con la percepción de sus deportistas que genera de un clima motivacional a la maestría. Este clima generado por el entrenador, a su vez, correlaciona con la existencia de un clima motivacional a la maestría entre el grupo de jóvenes. La segunda publicación, un capítulo del libro “*Psicología Positiva: teoria, pesquisa e intervenção*” (Polleto, Seibel y Koller, 2016), ha

presentado las intersecciones entre la AGT y la SDT, bajo la óptica del concepto Desarrollo Positivo de Jóvenes, basado en la Psicología Positiva.

Los dos principales estudios empíricos de la tesis, el primer publicado en *Apunts - Educación Física y Deportes* (2013) y el segundo, aceptado para publicación en *Universitas Psychologica* (2016), analizaron las estrategias utilizadas por entrenadores para la enseñanza de competencias de vida en proyectos sociales en España y Brasil respectivamente. Los resultados evidencian unas buenas prácticas llevadas a cabo por entrenadores de jóvenes, sin embargo, dichas prácticas son intuitivas, diluidas en sus discursos y rutinarias, fundamentadas en sus experiencias personales, por una deficiencia en su formación. Estos resultados se encontraron con los entrenadores de los dos estudios realizados, independientemente de las diferencias que tenían en relación a país o ciudad, experiencias personales o deportivas, formación académica, deportes enseñados, o clases de proyectos sociales en que trabajaban. Su comparación con la AGT y SDT, teorías que basan los programas de asesoramiento a entrenadores MAC, PAPE y EC, que objetivan la promoción de experiencias saludables en el deporte para la juventud también aportan novedades en la literatura sobre las estrategias para enseñanza de competencias de vida en el deporte.

En conclusión, tenemos como principal aportación de la tesis la creación de un modelo integrativo con las estrategias para enseñanza de competencias de vidas llevadas a cabo por un total de 11 entrenadores de proyectos sociales en España y Brasil, su descripción, análisis y discusión teórica. Eso ha posibilitado la generación de una serie de recomendaciones para entrenadores, educadores y psicólogos deportivos que buscan fomentar el desarrollo positivo de jóvenes, la enseñanza de competencias de vida en el deporte y su transferencia para otros ámbitos no deportivos.

Resumo

Estratégias de treinadores para o ensino de competências de vida a jovens com risco de exclusão social

Esta tese estudou a atuação de treinadores na promoção de experiências positivas e saudáveis através do esporte a partir das estratégias para o ensino de competências de vida em projetos sociais com jovens em risco de exclusão. Para tanto, foi concebida como um compêndio de publicações, com um total de quatro obras: um estudo quantitativo preliminar, um capítulo de livro teórico e duas pesquisas qualitativas.

Tratamos em nossas publicações diferentes conceitos. Primeiro, o estilo de comunicação do treinador e o clima motivacional de suas equipes, fundamentos de programas de intervenção com treinadores nos EUA e na Espanha, baseados na Teoria do estabelecimento de metas (AGT, *Achievement Goal Theory*, Nicholls, 1989). Seguimos correlacionando a AGT com a Teoria da Autodeterminação (SDT; *Self-Determination Theory*, Deci e Ryan, 1985) base dos programas de formação modernos. Finalmente, trazemos o Desenvolvimento Positivo de Jovens (PYD; *Positive youth development*, Holt e Neely, 2011) através de estratégias de treinadores para o ensino de competências de vida.

Nosso primeiro estudo, publicado na revista *Cuadernos de Psicología del Deporte* em 2015, confirmou a relação do estilo de comunicação positivo do treinador com a percepção de seus atletas que ele gera um clima motivacional orientado à maestria. Este clima gerado pelo treinador, por sua vez, correlaciona-se com a existência de um clima motivacional à maestria entre o grupo de jovens. A segunda publicação, um capítulo do livro "Psicologia Positiva: teoria, pesquisa e Intervenção" (Polleto, Seibel e Koller, 2016), apresentou intersecções entre a AGT e a SDT, sob a ótica do Desenvolvimento Positivo de jovens baseado na Psicologia Positiva.

Os dois principais estudos empíricos da tese, o primeiro publicado em *Apunts - Educación Física y Deportes* (2013), e o segundo, aceito para publicação em *Universitas Psychologica* (2016) analisaram as estratégias utilizadas pelos treinadores para o ensino de competências de vida em projetos sociais na Espanha e no Brasil, respectivamente. Os resultados evidenciaram boas práticas realizadas pelos treinadores de jovens, porém, intuitivas, diluídas em seus discursos e práticas rotineiras, motivadas por suas experiências pessoais, e por déficits em suas formações. Estes resultados foram encontrados com os treinadores de ambos os estudos, independentemente das diferenças que tinham em relação ao país ou cidade, experiências pessoais e esportivas, formação acadêmica, ou que esportes, ou tipos de projetos sociais em que trabalhavam. Sua discussão com AGT e SDT, teorias que embasam programas de formação de treinadores MAC, PAPE e EC, que visam promover experiências saudáveis no esporte para os jovens, também traz avanços na literatura sobre estratégias para o ensino de competências de vida no esporte.

Concluindo, temos como principal contribuição desta tese a criação de um modelo integrador com estratégias para o ensino de competências de vida utilizadas pelo total de 11 treinadores de projetos sociais na Espanha e no Brasil, sua descrição, análise e discussão teórica. O que permitiu a geração de uma série de recomendações para treinadores, psicólogos do esporte e educadores que procuram promover o desenvolvimento positivo da juventude, o ensino de competências de vida pelo esporte e à sua transferência para outras áreas não esportivas.

Abstract

Coaches' strategies for teaching life skills to young people at risk of social exclusion

The aim of this thesis is to study how coaches act to promote positive and healthy experiences in sport, taking into account the strategies for teaching life skills in the field of social projects with at risk young people. The thesis has been conceived as a compendium of publications, with a total of four studies: a preliminary quantitative one, a chapter of a theoretical book and two qualitative researches.

We address various concepts in our publications. First, the coaches' communication style and motivational climate in their teams, substantiating intervention programs with coaches in the US and Spain, based on the Achievement Goal Theory (AGT; Nicholls, 1989) and the Self-Determination Theory (SDT; Deci and Ryan, 1985) and provide modern training programs. Finally, we describe Positive Youth Development (PYD; Holt and Neely, 2011) from coaching strategies for teaching life skills.

Our first study, published in the journal *Cuadernos de Psicología del Deporte* in 2015, has confirmed the relationship of coach positive communication style with the perception of their athletes that generates a mastery motivational climate. This climate generated by the coach, in turn, correlates with the existence of a mastery motivational climate between the youth group. The second publication, a chapter of the book "Psicología Positiva: teoría, pesquisa e Intervenção" (Polleto, Seibel and Koller, 2016), presented the intersections between AGT and the SDT, under the perspective of the concept Positive Youth Development, based in Positive Psychology.

The two major empirical studies of the thesis, first published in *Apunts - Educación Física y Deportes* (2013) and a second accepted for publication in *Universitas Psychologica* (2016) analyzed the strategies used by coaches for teaching life skills in social projects in Spain and Brazil respectively. The results show good practices carried out by youth coaches,

yet intuitive, diluted in his speeches and routine practices, based on their personal experiences, due to a deficiency in their formation. These results were found with the coaches of the two studies, regardless of differences they had in relation to country or city, personal or sporting experiences, educational background, sports, or type of social projects in which they worked. Compared with AGT and SDT, theories in which are based counseling programs to coaches, such as MAC, PAPE and EC that aim to promote healthy experiences in sport for young people also bring advances in the literature for strategies for teaching skills life in sport.

In conclusion, we have as main contribution of the thesis the creation of an integrative model with strategies for teaching life skills carried out by the total of 11 coaches of social projects in Spain and Brazil, their description, analysis and theoretical discussion. That has enabled the generation of a series of recommendations for coaches, sports psychologists and educators seeking to foster positive youth development, teaching life skills in sports and how to transfer these skills to non-sports areas.