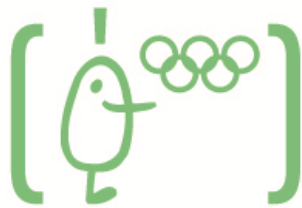




VNIVERSITATIS VALÈNCIAE



**Facultat de Ciències de
l'Activitat Física i l'Esport**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD
FÍSICA Y EL DEPORTE RD 1393/2007

TESIS DOCTORAL

DISCURSO DE ENTRENADORES DE BALONMANO EN
FUNCIÓN DE VARIABLES DERIVADAS DE LA
COMPETICIÓN: INTRODUCCIÓN A UNA
PERSPECTIVA SECUENCIAL

Doctorando: Vicente Calpe Gómez

Director: Dr. D. José Francisco Guzmán Luján

Valencia, mayo de 2017

*A mi madre, porque gracias a ella
he conseguido llegar hasta aquí*



Dr. D. José Francisco Guzmán Luján,

Profesor Titular en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Valencia.

CERTIFICA:

Que la presente Tesis Doctoral titulada: "Discurso de entrenadores de balonmano en función de variables derivadas de la competición: Introducción a una perspectiva secuencial" ha sido realizada por D. Vicente Calpe Gómez bajo su dirección, en el Programa de Doctorado en "Ciencias de la Actividad Física y el Deporte RD 1393/2007" para la obtención del título de Doctor por la Universidad de Valencia.

Para que así conste a los efectos legales oportunos, se presenta esta Tesis Doctoral y se extiende la presente certificación en Valencia a 29 de mayo de 2017.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "J. F. Guzmán Luján". The signature is stylized and written in a cursive hand.

Fdo.: Dr. D. José Francisco Guzmán Luján

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis doctoral supone la culminación de un largo camino en el que he recibido el apoyo de una serie de personas a las que me gustaría mostrar mi agradecimiento a través de las siguientes líneas.

La primera persona que me viene a la cabeza cuando pienso en dar las gracias a alguien es, sin duda alguna, mi madre, Rosa María. A ella tengo que agradecerle el haber hecho todo lo necesario para proporcionarme una formación y educación inmejorables desde que era un niño, inculcarme su tesón y energía, y tratar por todos los medios de empujarme siempre que lo he necesitado. Mis hermanos, Rosa María, Raimon, Ovidi, Sergio y Jorge, también son una parte fundamental en mi vida, y a ellos les agradezco su apoyo incondicional y la relación tan especial que me une a todos ellos. Mis sobrinos, Pablo y Ana, aunque aún no lo sepan, han conseguido arrancarme una sonrisa hasta en los días más difíciles, y esa es una suerte que no tiene precio.

A Lledó le doy las gracias por su paciencia y comprensión durante estos últimos meses, y también por haber compartido conmigo un sinfín de momentos inolvidables desde que estamos juntos. Tengo el convencimiento de que si nuestros caminos no se hubiesen cruzado no hubiera conseguido llegar hasta la meta de esta carrera.

Mis amigos son una parte muy importante dentro de mi vida. Por suerte tengo muchos; en Onda, en Villamalur, los que hice en la universidad... A unos los veo más y a otros menos, a ninguno tanto como me gustaría; pero sé que puedo contar con todos ellos. Especialmente con Susana y Paloma, que han estado siempre ahí, sobre todo en los momentos malos.

A Jose Cavero le debo haber sido una parte importante en mi formación como persona, conseguir que no dejara de tocar el violín y que a día de hoy mantenga la ilusión por seguir tocándolo todos los sábados por la mañana.

Dentro del ámbito académico quiero mostrar mi agradecimiento a José Guzmán, mi tutor, por hacerme partícipe del proyecto de entrenadores desde sus inicios y orientarme a lo largo del camino. Mis compañeros del Grupo de Investigación en Análisis del Rendimiento Deportivo y Coaching (GIARDYC), Jesús, Rafa y Carles han compartido conmigo inquietudes, alegrías, viajes o congresos, por lo que han sido unos magníficos acompañantes en el camino. A Jesús y Carles les agradezco especialmente haberme ayudado en la codificación de los partidos. No me puedo olvidar del profesor Vicenç Quera, que me ofreció todas las facilidades posibles para concertar una cita y me recibió en Barcelona, donde empleó tiempo y paciencia en introducirme en el mundo del análisis secuencial a través del funcionamiento del GSEQ.

Por último, no puedo dejar de mencionar a los 21 entrenadores participantes en este estudio, ya que gracias a su total predisposición y su colaboración desinteresada esta tesis es una realidad.

BECAS Y FINANCIACIÓN

Esta tesis ha sido subvencionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU12/05606).

También se contó con la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad (DEP2009-10253).

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS.....	13
ÍNDICE DE FIGURAS.....	15
1. INTRODUCCIÓN	19
2. MARCO TEÓRICO	27
2.1. Comunicación	27
2.1.1. Comunicación en el deporte	27
2.1.2. La comunicación en los equipos deportivos.....	29
2.1.3. La comunicación del entrenador	30
2.1.3.1. Recomendaciones en la administración de información por parte del entrenador	33
2.1.4. Dificultades de la comunicación en el equipo.....	37
2.2. Balonmano.....	39
2.2.1. Introducción.....	39
2.2.2. Clasificación del balonmano	39
2.2.3. Reglamento.....	43
2.2.3.1. Tiempo Muerto de Equipo	44
2.2.3.2. Reglamento relativo a la zona de cambios.....	45
2.2.4. Formación de entrenadores.....	46
2.3. La figura del entrenador.....	47
2.3.1. Modelos de liderazgo del entrenador	49
2.3.2. Los estilos de comunicación del entrenador	53
2.3.3. Dirección de equipo.....	56
2.3.4. La competición como contexto específico	57
2.3.5. Dirección de equipo en competición	60
2.3.6. Entrenadores efectivos/expertos	65
2.3.7. Enfoque positivo de la información.....	73
2.3.8. Factores estresores	75
2.3.8.1. Estrés y ansiedad	77
2.3.8.2. Nivel de activación en entrenadores y su relación con el rendimiento	78
2.3.9. Autopercepción de los entrenadores	80
2.3.10. Entrenadores actores	81
2.4. Conducta verbal del entrenador.....	84
2.4.1. Introducción.....	84
2.4.2. Repaso histórico de la investigación sobre conducta verbal del entrenador	87

2.4.3. Variables que inciden en la conducta del entrenador durante la competición	94
2.4.4. Conductas durante la competición	98
2.4.5. Feedback	105
2.4.6. Recomendaciones para los entrenadores	110
2.5. Contexto de estudio de la conducta verbal del entrenador. Observación sistemática	116
2.5.1. Introducción.....	116
2.5.2. Elementos constituyentes de la observación sistemática	122
2.5.3. Características metodológicas del estudio	125
2.5.4. La observación como método para el registro de la conducta verbal del entrenador	127
2.5.5. Sistemas de observación de la conducta verbal del entrenador	131
2.6. Análisis secuencial	140
2.7. Justificación del estudio	147
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	153
4. MATERIAL Y MÉTODO	159
4.1. Muestra.....	159
4.2. Variables de estudio	161
4.3. Instrumentos de registro.....	163
4.3.1. Coach Analysis and Intervention System (CAIS).....	163
4.3.1.1. Modificaciones del CAIS	169
4.3.2. Instrumento para registrar el tipo de acción, el tanteo y la fase de partido	175
4.3.3. Instrumentos de grabación	177
4.4. Procedimiento	178
4.4.1. Registro de datos.....	178
4.4.2. Codificación	179
4.4.3. Fiabilidad	180
4.5. Análisis estadístico	183
4.5.1. Análisis no paramétrico	183
4.5.2. Análisis secuencial	184
5. RESULTADOS.....	189
5.1. Descriptivos generales	189
5.2. Control de variables extrañas	190
5.3. Resultados en función del tipo de acción previa.....	193
5.4. Resultados en función de la situación en el marcador	196
5.5. Resultados en función de la fase de partido	200
5.6. Resultados del análisis secuencial	204

6. DISCUSIÓN	211
6.1. Objetivo específico 1: Analizar y describir de manera general las características de las conductas verbales emitidas por los entrenadores en los partidos.....	211
6.1.1. Hipótesis 1: Las instrucciones serán la conducta más utilizada por los entrenadores.	211
6.1.2. Hipótesis 2: Los ánimos serán una conducta frecuentemente empleada por los entrenadores.	213
6.1.3. Hipótesis 3: Las conductas punitivas, los elogios y las preguntas serán conductas que los entrenadores utilizarán con poca frecuencia.	215
6.1.4. Otros resultados no hipotetizados.	216
6.2. Características de los equipos entrenados	219
6.3. Objetivo específico 2: Analizar la conducta verbal de los entrenadores de balonmano en función del éxito o fracaso de sus jugadores en las acciones de juego previas a la emisión del mensaje.....	221
6.3.1. Hipótesis 1: Existirá una alta congruencia entre la valencia de las acciones de juego y las conductas verbales emitidas por los entrenadores.....	221
6.3.1.1. Feedback.....	222
6.3.2. Hipótesis 2: Los entrenadores proporcionarán mayor cantidad de ánimos e instrucciones después de acciones positivas que tras acciones negativas.	224
6.3.3. Hipótesis 3: Después de acciones negativas los entrenadores proporcionarán mayor cantidad de conductas punitivas y de organización directa que después de acciones positivas.	225
6.4. Objetivo específico 3: Analizar la conducta verbal de los entrenadores de balonmano en función de la situación en el marcador en el momento de proporcionar la información.....	228
6.4.1. Hipótesis 1: La cantidad de mensajes proporcionados por los entrenadores disminuirá ante marcadores amplios, tanto a favor como en contra.	229
6.4.2. Hipótesis 2: Existirá congruencia entre las situaciones en el marcador planteadas y el contenido del discurso de los entrenadores durante la competición.	232
6.4.3. Hipótesis 3: En situación de victoria amplia la conducta verbal de los entrenadores mostrará mayor porcentaje de instrucciones y feedback positivo que en las otras situaciones.	233
6.4.4. Hipótesis 4: En situación de marcador ajustado los entrenadores efectuarán mayor cantidad de ánimos y críticas a la organización que con marcadores amplios.....	237
6.4.5. Hipótesis 5: En situación de derrota amplia los entrenadores emitirán más altos porcentajes de organización directa y preguntas que en marcadores más favorables.....	240
6.5. Objetivo específico 4: Analizar la conducta verbal de los entrenadores de balonmano en función del momento del partido en el que se emite el mensaje.	246
6.5.1. Hipótesis 1: La cantidad de mensajes emitidos por los entrenadores disminuirá con el transcurso del partido.	246

6.5.2. Hipótesis 2: Los cambios en el discurso de los entrenadores relativos a la fase de partido vienen dados en mayor medida por el marcador que por el propio transcurso de la competición.	249
6.6. Objetivo específico 5: Describir las secuencias de dos conductas verbales que los entrenadores de balonmano utilizan con mayor frecuencia en el transcurso de la competición.	254
6.6.1. Hipótesis 1: Las secuencias de dos conductas verbales más representativas serán las formadas por los distintos tipos de feedback.	255
7. CONCLUSIONES.....	263
8. LIMITACIONES.....	267
9. APLICACIÓN PRÁCTICA DEL ESTUDIO	273
10. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	281
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	289

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Medidas y pesos del balón de balonmano en función de la categoría	42
Tabla 2. Artículos sobre los entrenadores publicados de 1970 a 2001 (Gilbert y Trudel, 2004).....	90
Tabla 3. Artículos clasificados según su temática (Gilbert y Trudel, 2004).....	91
Tabla 4. Artículos clasificados según su metodología (Gilbert y Trudel, 2004)... ..	92
Tabla 5. Artículos clasificados según el método de recogida de datos (Gilbert y Trudel, 2004).....	93
Tabla 6. Resumen de las aportaciones del análisis del discurso del entrenador (Sánchez y Viciano, 2002)	100
Tabla 7. Categorías del sistema de evaluación de la conducta del entrenador (CBAS) (Smith, Smoll y Hunt, 1977).....	133
Tabla 8. Características de la muestra	159
Tabla 9. Relación entre los pasos involucrados en el registro de las conductas primarias y secundarias del CAIS (Cushion y cols., 2012).....	165
Tabla 10. Modificaciones realizadas en el CAIS	172
Tabla 11. Plantilla de observación de los factores situacionales	177
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la conducta verbal de los entrenadores.....	189
Tabla 13. Frecuencias, porcentajes, contraste Chi-Cuadrado y nivel de significación de las diferencias en la conducta verbal de los entrenadores en función de las características del equipo entrenado.....	192

Tabla 14. Frecuencias, porcentajes, contraste Chi-Cuadrado de Pearson y nivel de significación de las diferencias en la conducta verbal de los entrenadores en función del tipo de acción previa realizada por los jugadores.....	194
Tabla 15. Frecuencias, porcentajes, cantidad de mensajes emitidos por minuto, valor Chi-Cuadrado y significatividad de las diferencias en la conducta verbal de los entrenadores en función de las tres situaciones en el marcador planteadas	197
Tabla 16. Frecuencias, porcentajes, cantidad de mensajes emitidos por minuto, valor Chi-Cuadrado y significatividad de las diferencias en función de las cuatro fases de partido propuestas	201
Tabla 17. Frecuencias conjuntas observadas de las conductas verbales de los entrenadores en el cuadro de retardo 1	205
Tabla 18. Residuales ajustados de las conductas verbales de los entrenadores analizados en el cuadro de retardo 1	206
Tabla 19. Secuencias de dos conductas significativas fuera de la diagonal central.....	207

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Medidas del espacio de juego en balonmano.....	41
Figura 2. Modelo Multidimensional de Liderazgo de Chelladurai (1978).....	51
Figura 3. Objeto del análisis cualitativo del lenguaje (Viciano y Sánchez, 2002).....	99
Figura 4. Incidencia del diseño observacional en el tipo de datos (secuenciales vs. concurrentes), de acuerdo con la taxonomía de Sackett (1978)	125
Figura 5. Comparativa de dos registros observacionales en función de los parámetros de métrica primaria del registro “frecuencia” y “orden” (Angeura y cols., 2011).....	144
Figura 6. Fórmula correspondiente al índice de porcentaje de acuerdo (Bijou, Peterson y Ault, 1968).....	181
Figura 7. Comparación de porcentajes entre las conductas que han mostrado diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de acción previa.....	195
Figura 8. Comparación de porcentajes entre las conductas que han mostrado diferencias estadísticamente significativas en función de las situaciones en el marcador planteadas	199
Figura 9. Comparación de porcentajes entre las conductas que han mostrado diferencias estadísticamente significativas en función de las fases de partido planteadas.....	203

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Dada la creciente importancia del deporte a nivel económico, financiero, político y mediático, el número de estudios sobre entrenadores es sorprendentemente pequeño (Mowat, 2004). El mismo autor añade que para los entrenadores es evidente que se sabe mucho más sobre la preparación de sus equipos, lo que favorece el rendimiento y el desarrollo de los jugadores y lo que constituye una buena práctica, que sobre los mismos ámbitos referidos a ellos mismos.

Todos los entrenadores están muy bien entrenados para analizar las tácticas del oponente al detalle; sin embargo, el problema aparece cuando tienen que explicar de manera efectiva sus conocimientos e información a los jugadores (Norris, 1994). Ello supone un problema, ya que según Salmela (1995) el éxito en la competición es resultado, entre otras cosas, de una comunicación eficaz. De manera similar, Cushion y Jones (2001) afirman que la información dada por el entrenador durante la competición influye en el rendimiento del equipo.

La conducta verbal de los entrenadores en situación de competición va a ser el eje central sobre el que se va a estructurar la presente tesis doctoral, debido a que solo conociendo las conductas de los entrenadores es posible analizar sus prácticas e identificar las limitaciones existentes (Abraham y Collins, 1998). A este respecto, Gilbert y Trudel (2004) comentan que la conducta del entrenador ha sido el tema más investigado históricamente en el entrenamiento deportivo.

El deporte escogido para desarrollar este trabajo fue el balonmano. Esta elección está determinada por tres factores principalmente. El primero viene dado por el hecho de que es un deporte de cancha pequeña que se practica en pabellones cerrados, lo cual supone que los mensajes emitidos por los entrenadores pueden llegar a los jugadores con mucha mayor facilidad de lo que lo hacen en deportes de cancha grande practicados al aire libre. Los otros dos motivos vienen dados por la posibilidad con la que cuenta el entrenador de solicitar tiempos muertos (tres concretamente) y realizar sustituciones de manera ilimitada durante el partido. Estas dos últimas características dotan al entrenador de una capacidad de influencia en el contexto competitivo de la que no dispone en otros deportes (Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo, 2013).

Volviendo al tema central del estudio, Cushion, Ford y Williams (2012) señalan que uno de los principales defectos en la comprensión del papel del entrenador está relacionado con la falta de investigación en la conducta de los entrenadores en competición, ya que se suelen ofrecer pocos o ningún detalle sobre las tareas específicas y actividades en las que el entrenador lleva a cabo su práctica (Hall, Gray y Sproule, 2015).

En la misma línea se manifiestan Côté y cols. (1995), que consideran necesario desarrollar más investigaciones, usando diferentes metodologías que permitan conocer en mayor medida la labor del entrenador durante la competición. Mowat (2004), por su

parte, opina que la literatura publicada no ofrece una visión clara de las reacciones de los entrenadores en la competición.

De esta manera, el presente trabajo pretende arrojar luz sobre los elementos propios de la competición que determinan la actuación del entrenador en este contexto específico. En este sentido, Lorenzo, Navarro, Rivilla y Lorenzo (2013) afirman que el tipo de información que el entrenador proporciona durante el partido y cómo hacerlo son cuestiones que cualquier entrenador se formula a sí mismo en algún momento de su carrera, a lo que añaden que los entrenadores desarrollan esta habilidad en mayor o menor medida dependiendo de sus experiencias personales y la influencia de los condicionantes de la competición.

Un apropiado estilo de dirección de equipos depende la mayoría de las veces de los factores situacionales y las características del deportista (Weinberg y Gould, 1996), por lo que estos factores han de ser de gran importancia a la hora de la toma de decisión por parte del entrenador. El líder ha de comprender bien el entorno y adaptarse a las circunstancias concretas de todo lo que rodea al deporte (Lorenzo, 2013).

A este respecto, Hastie (1999) defiende que en base a los estudios realizados sobre el comportamiento del entrenador desde la observación sistemática, queda claro que el contexto y las circunstancias juegan un papel determinante en el comportamiento del mismo. Según Cruz (1994) es interesante saber no solo qué hace un entrenador a lo largo del partido, sino en qué momentos y ante qué situaciones emite determinadas conductas.

Los autores que reconocen la incidencia de los factores contextuales derivados de la competición en la conducta verbal del entrenador son numerosos (Côté y cols., 1995, 2007; Feu, 2006; García, 2006; Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld, 2014; Lyle, 2007; More y Franks, 2004; Moreno y cols., 2005). Una de las afirmaciones más esclarecedoras es la de Moreno y cols. (2005), que exponen que las interacciones del entrenador con los jugadores están sin duda influenciadas por una serie de factores que definen la naturaleza específica de la competición, entre los que se incluyen aspectos derivados de la competición deportiva en sí.

El constructo teórico que justifica en mayor medida este planteamiento es sin duda alguna el modelo mediacional de Smoll y Smith (1989). A grandes rasgos, este modelo centrado en el entrenador argumenta que las características del entrenador, las características de los jugadores y los factores situacionales determinan las percepciones y comportamientos tanto de los entrenadores como de los jugadores.

En el caso de esta tesis doctoral, las variables escogidas para tratar de revelar diferencias en la conducta verbal de los entrenadores fueron el tipo de acción previa realizada por los jugadores, la situación en el marcador en la que se encontraba el equipo y la fase de partido en la que se emitieron los mensajes. En el caso del tipo de acción previa se

distinguió entre positivas y negativas. Los posibles tanteos se definieron como victoria amplia, marcador ajustado y derrota amplia. En cuanto a la fase de partido, cada una de las dos partes de las que consta un partido de balonmano se dividió en dos mitades, quedando un total de cuatro posibles fases.

Respecto a la elección de estas variables, Lorenzo (2013) apunta que aspectos inherentes al desarrollo del partido tales como el resultado, el tiempo de juego, faltas, etc., se muestran como posibles limitantes del proceso comunicativo. De manera similar, Mowat (2004) expone que eventos ocurridos en el juego como un pase o un tiro fallados pueden desencadenar en los entrenadores respuestas difíciles de controlar y gestionar de manera adecuada.

La segunda parte de esta tesis doctoral está dedicada a la introducción de una herramienta metodológica novedosa en el terreno de la psicología del deporte en general y la conducta verbal de los entrenadores en particular. Esta herramienta no es otra que el análisis secuencial. Bakeman y Quera (2011a) indican que la comprensión de los procesos significa mirar la conducta en la secuencia que se desarrolla en el tiempo. Cuando la conducta se observa y se codifica de forma continua se obtienen datos secuenciales. Los mismos autores definen los análisis secuenciales como las técnicas de análisis de datos que capturan patrones y contingencias en esas secuencias.

Históricamente, la metodología utilizada para llevar a cabo estudios referidos a la conducta verbal de los entrenadores ha sido la observación sistemática, y más concretamente, el recuento de frecuencias (Anguera, Blanco, Hernández y Losada, 2011; Gilbert y Trudel, 2004). En este sentido, Lacy y Darst (1985) exponen que los entrenadores deben utilizar instrumentos de observación que ayuden al objetivo de autoevaluación de sus conductas individuales, ya que si son conscientes de sus hábitos conductuales tendrán la posibilidad de modificar sus conductas para convertirse en entrenadores más efectivos.

No obstante, Hall, Gray y Sproule (2015) defienden que se deben refinar los procedimientos y sistemas de la observación sistemática para hacer frente a sus limitaciones identificadas. Dichos autores señalan que hasta cierto punto, esto ha empezado con la adición de la clasificación de la actividad (análisis del uso del tiempo) a los diseños de observación sistemática, que contiene datos comportamentales dentro de la comprensión de su contexto local (Ford, Yates y Williams, 2010).

Jonsson y cols. (2010) apuntan que dado que los registros observacionales del comportamiento humano tienen una estructura tanto temporal como secuencial, una herramienta de análisis que pueda describir esa estructura mejorará la comprensión de la conducta estudiada. Por último, concluyen que si esa información no está disponible es posible que no se pueda optimizar el rendimiento.

En la misma línea, Gilbert y Rangeon (2011) sostienen que las tendencias actuales apuntan hacia un enfoque que va más allá de los simples recuentos descriptivos de las conductas del entrenador y se centra en estudios de caso en profundidad que explican no solo el perfil de las conductas del entrenador (lo que hacen), sino también el “cómo”, “por qué” y “cuándo” de las conductas.

Así pues, uno de los objetivos de esta tesis doctoral es tratar de arrojar luz acerca de esas cuestiones a través del análisis secuencial. Más concretamente, se trataron de determinar secuencias de dos conductas que aparecen de manera recurrente en el discurso de los entrenadores en el transcurso del partido. Con ello se pretende establecer si hay asociaciones de conductas más frecuentes que otras, lo cual supone un paso más en el conocimiento de la conducta verbal del entrenador y una posibilidad potencial de optimización de la misma.

Una vez introducidos los principales temas que se desarrollan en este trabajo, a continuación se presenta una descripción de la estructura que sigue el documento.

En primer lugar aparece el marco teórico. En este apartado se desarrollan en profundidad todos los temas relacionados con el objeto de estudio. Tanto a nivel general como dentro de cada uno de los apartados propuestos, se ha seguido una progresión temática en la que se empiezan tratando ámbitos generales para poco a poco ir acotándolos y tornándolos en más específicos. De esta manera, dentro de este capítulo se pueden distinguir tres bloques.

El primero es el de contextualización del estudio, que contiene los temas referidos a la comunicación y el balonmano. El segundo está dedicado al protagonista de este estudio, el entrenador deportivo; haciendo referencia el primer apartado a su figura en general y el segundo a su conducta verbal en particular. El tercer bloque hace referencia a aspectos metodológicos, tratándose la observación sistemática por un lado y el análisis secuencial por el otro. Por último, se incluye un apartado dedicado a justificar el estudio.

A nivel general, cabe destacar que a lo largo de todo el marco teórico, y en la medida de lo posible, se han incluido apartados en los que se recogen recomendaciones que plantea la bibliografía revisada en relación a la labor que desempeña el entrenador deportivo. Estas recomendaciones tienen el propósito de proporcionar información con posibilidades de aplicación práctica al colectivo de entrenadores en aspectos como la comunicación en general o la conducta verbal en particular.

En el siguiente capítulo se exponen los objetivos que persigue la realización de la presente tesis doctoral y las hipótesis que se plantearon antes de su comienzo.

En el capítulo de material y método se tratan los aspectos metodológicos derivados del estudio. En primer lugar se presentan la muestra y las variables analizadas. Posteriormente se lleva a cabo una descripción pormenorizada del instrumento de observación sistemática mediante el que se codificaron los mensajes emitidos por los

entrenadores, el *Coach Analysis and Intervention System* (CAIS, Cushion, Harvey, Muir y Nelson, 2012). En el siguiente bloque del capítulo se detalla el procedimiento seguido para realizar el trabajo, que incluye el registro de datos, su codificación y las pruebas llevadas a cabo para garantizar la fiabilidad de los mismos. En la última parte de este capítulo se describen los análisis estadísticos realizados para llevar a cabo el estudio, distinguiendo entre el análisis secuencial y el análisis referido a las variables situacionales.

El quinto capítulo de la tesis corresponde a los resultados. En la primera parte de esta sección se presentan los estadísticos descriptivos generales y el control de variables extrañas, referidas a las características de los equipos entrenados. En la parte central se incluyen los resultados referidos a la relación establecida entre las tres variables situacionales planteadas (tipo de acción previa, situación en el marcador y fase de partido) y la conducta verbal de los entrenadores. La parte final del capítulo de resultados corresponde al análisis secuencial.

El capítulo de discusión sigue la misma estructura que la descrita en el de resultados. En esta sección se comparan los resultados obtenidos en esta tesis con los reportados por otros autores en estudios similares. Por otro lado, también se trata de buscar una explicación lógica y razonable a las características comunicativas exhibidas por los entrenadores.

A continuación se exponen las conclusiones, en las que se sintetizan los hallazgos más relevantes que revela el estudio en base a los objetivos perseguidos y las hipótesis planteadas.

En la parte final de la tesis se incluyen las limitaciones con las que cuenta el trabajo; un capítulo de aplicación práctica en el que se trata de buscar una conexión real entre la teoría y la práctica a través de la formación de entrenadores; y una sección dedicada a las posibles líneas de investigación a tratar en estudios futuros. Por último, se incluyen las referencias bibliográficas revisadas para la realización del trabajo.

MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Comunicación

2.1.1. Comunicación en el deporte

El concepto de comunicación, sus peculiaridades y la búsqueda de las formas más efectivas de llevarla a cabo están presentes en toda actividad humana y muy especialmente en el mundo de la actividad física y el deporte, tanto en entrenamiento como en competición, dadas las especiales condiciones y la necesidad de un alto grado de eficacia en el rendimiento de los jugadores, en este caso, receptores de la información (Lorenzo, 2013). De hecho, Wang y Ramsey (1997) reclaman que la habilidad de comunicarse es una de las más críticas para llegar a ser un entrenador de éxito. Los entrenadores deben ser capaces de transmitir sus objetivos y expectativas a su equipo (Shelley y Sherman, 1997) y tener en cuenta las diferencias individuales entre los atletas para ser capaces de llevar a su equipo al logro de esas metas (Anshel, 1997). Los entrenadores se encuentran frecuentemente en situaciones donde deben motivar a sus jugadores, manejar conflictos entre ellos y proveer instrucciones, estando todo ello facilitado por unos efectivos fundamentos comunicacionales (Lorenzo, 2013).

Según Martens (1999), entrenar es en esencia un proceso de comunicación, y en estudios realizados al respecto se puede constatar que entre el 50 y el 70 % de la tarea del entrenador con el deportista se ejecuta tanto en entrenamiento como en partido por medio de la comunicación (Crespo y Balaguer, 2004; García, 2007). En ese proceso se incluyen las orientaciones para la realización de los ejercicios, los mensajes que instan a la elevación de los esfuerzos, las señales para incrementar la motivación del deportista, el sostenimiento de las acciones, el grado de activación frente a las demandas de las tareas deportivas, la regulación o rectificación de la ejecución motriz, la técnica y la táctica durante las condiciones de entrenamiento y competición y la valoración del comportamiento del deportista y sus acciones (Lorenzo, 2013). Perea (2011) añade que la comunicación dentro del contexto deportivo se ha de entender como el proceso por el cual el entrenador se esfuerza por transmitir unos conocimientos, aptitudes y experiencias a sus jugadores, en las mejores condiciones posibles.

Perea (2011) sostiene que, a nivel general, la comunicación es un proceso en el que las personas que están implicadas deben participar de manera activa, a lo que añade que es necesario que todo proceso de comunicación se inicie con una finalidad concreta, pues si el objetivo no está claro, la comunicación se entorpece y los mensajes son mal entendidos. Refiriéndose específicamente al ámbito deportivo, el mismo autor defiende que el objetivo de la comunicación va a ser establecer lazos de unión entre los diferentes miembros que conforman el grupo humano (equipo), dentro del cual el entrenador debe ser el director/coordinador, es decir, el líder. Así, tanto el entrenador como sus jugadores tienen que entender las reacciones mutuas, teniendo en cuenta la manera de

pensar del otro sin que ello pueda alterar el sentido de la comunicación y afectar en su relación. En la misma línea, Lorenzo (2013) afirma que el entrenador debe tener presentes las premisas y condiciones psicológicas para una exitosa comunicación, considerando las expectativas de los deportistas.

El propio Lorenzo (2013) asegura que el entrenador recibe además la retroalimentación necesaria por parte del deportista de los efectos que en él están ocasionando los ejercicios y las respuestas a sus mensajes, cubriendo así mediante la comunicación tres funciones:

1. Aporte de información y mediante ello intercambio de experiencias y conocimientos.
2. Regulación de la conducta, donde se pone en evidencia la influencia mutua entre quienes se comunican.
3. Valoración afectiva entre las personas que se comunican.

Perea (2011) expone que la estructura de comunicación en el deporte, al igual que en todo proceso comunicativo, tiene lugar a partir de los códigos que constituyen reglas de elaboración, interpretación y combinación de signos. Estos códigos tienen un marcado carácter social en la comunidad deportiva y deben entenderse como el conjunto de obligaciones que permiten la comunicación en grupos de deportistas y entrenadores y entre otros grupos, en una actividad deportiva determinada (Pérez, 2011). Así pues, según Perea (2011) la estructura y elementos constituyentes de la comunicación en el deporte no responden a las piezas de un proceso aislado, sino que la función de los elementos tratados varía según el tipo de actividad deportiva practicada.

Dosil (2004) apunta que la comunicación verbal ha llegado a convertirse en el principal canal de comunicación en el ámbito deportivo. Perea (2011) añade que en cualquier acto comunicativo es necesario dominar la habilidad de transmitir mensajes verbales con el objeto de que los receptores entiendan lo que el emisor les quiere decir. Para ello, resulta fundamental controlar todos aquellos problemas intrínsecos al proceso de comunicación, como por ejemplo la dificultad de codificación-descodificación del mensaje, ya que es normal que existan dificultades entre lo que se piensa, se dice y se interpreta.

En la misma línea, Lorenzo (2013) señala que el proceso de comunicación no consiste simplemente en informar, sino que es un proceso más complejo que abarca la comprensión del receptor, su interpretación adecuada y la toma de decisión consecuente con el contenido y la acción posterior. En ello interviene la forma en que es considerado el significado del mensaje, el contexto que tipifica la relación entre el emisor y el receptor y el hecho de que tanto la emisión como la recepción y la consiguiente retroalimentación ocurren de manera integrada en un mismo momento.

Hernández y Garay (2010) reconocen la importancia que tiene entender de manera relacionada las concepciones de los elementos del proceso comunicativo, y saber qué subyace en cada uno de ellos para estructurar de manera funcional la realidad del proceso comunicativo en el deporte y sobre todo, de los entornos en los que se produce. Por su parte, Perea (2011) afirma que mediante la comunicación verbal que tiene lugar en el transcurso de cualquier actividad deportiva, el individuo adquiere una información que debe ser acorde a su desarrollo de competencia motriz, sirviéndole así para tomar las decisiones correctas en función del problema motor que se le plantea.

2.1.2. La comunicación en los equipos deportivos

La comunicación en los deportes colectivos y de manera general en los equipos, se aprecia como una de las exigencias principales, debido a que las tareas, acciones y objetivos a resolver se realizan de forma interrelacionada entre sus miembros en un contexto de dificultad añadida dadas las limitaciones reglamentarias y condicionantes propios de la competición (Lorenzo, 2013). Como afirma Dosil (2004), una buena comunicación entre los diferentes miembros de un equipo deportivo es imprescindible para el adecuado transcurrir del entrenamiento y la competición. Y es que en un ambiente en el que exista facilidad a la hora de comunicarse, el trabajo y devenir diario necesario para la consecución de los objetivos establecidos se lleva a cabo sin demasiada dificultad.

Lorenzo (2013) expone que las formas habituales en las vidas de los equipos deportivos como las conversaciones, disputas, interrogantes, pedidos, gestos faciales, corporales y motrices, mímicas, señas, señales, etc., constituyen distintas formas de comunicación cuya efectividad está directamente relacionada con el rendimiento en competición, dado que las sinergias que se establecen durante el juego entre los compañeros de un equipo son las responsables directas de las ventajas que permiten un rendimiento mayor. Perea (2011) ofrece un ejemplo concreto refiriéndose al balonmano, deporte en el que se desarrolla el presente estudio, indicando que la comunicación en este deporte debe articularse como un intercambio significativo que conduzca a la comprensión de contenidos y la adquisición de destrezas y de actitudes favorables para el desarrollo global del individuo.

El mismo autor considera como punto de partida básico el concepto de la cooperación humana. En este sentido, no puede existir tal cooperación entre los miembros de los equipos deportivos sin una favorable y estrecha comunicación entre ellos, bajo intereses y objetivos comunes que respondan como tal al logro del equipo. En definitiva, la comunicación trae consigo un reajuste emocional que influye en el rendimiento individual y colectivo.

Lorenzo (2013) señala que la comunicación es una propiedad sustancial del desarrollo de los equipos deportivos, resultando un medio de transmisión de información variada y de realización de acuerdos entre los miembros del mismo. El mismo autor añade que

la aceptación de los roles y funciones de cada miembro dentro de los equipos deportivos y su interrelación durante los entrenamientos y competiciones para el desarrollo de cualquiera de las acciones a realizar es imposible sin la comunicación; que está directamente relacionada con la actividad que une al grupo y depende de la complejidad de las tareas a resolver, de las normas, de la cantidad de participantes y del momento y lugar de la resolución.

Por otro lado, Carron, Hausenblas y Eys (2005) opinan que los equipos son entidades complejas donde cada miembro presenta unas características psicológicas únicas. Cuando los miembros son profundamente conscientes de las diferencias individuales y pueden adaptar sus comportamientos de acuerdo a las necesidades del equipo, es muy probable que este consiga un funcionamiento más efectivo.

En la misma línea, Lorenzo (2013) destaca que una comunicación eficaz en el contexto deportivo presupone un conocimiento, lo más exacto posible, de las formas de reacción y comportamiento de los deportistas, en especial después del éxito o el fracaso en la competición.

En base a lo expuesto, la comunicación cumple para García (1998) cuatro funciones principales dentro de un equipo:

- **Control:** actúa para controlar y modular el comportamiento de los integrantes. Se establece una jerarquía dentro del equipo (técnicos-jugadores), pero la comunicación informal entre iguales también controla el comportamiento.
- **Motivación:** especifica a los integrantes del equipo lo que se debe hacer, cómo se debe hacer, lo bien que lo hacen, etc.
- **Expresión emocional:** los miembros pueden expresar sus sentimientos de satisfacción o de frustración en un entorno cercano, lo que aumenta la cohesión del mismo y su nivel de confianza con los demás.
- **Información:** necesaria para que los equipos puedan tomar decisiones. Además, se transmiten datos y se pueden evaluar otras opciones alternativas.

2.1.3. La comunicación del entrenador

Martens (1999) indica que entrenar es, en su esencia, un proceso de comunicación. Del mismo modo, Leith (1992) indica que entrenar bien es resultado de una comunicación eficiente, y siempre que se enseña o se aprende algo se hace a través de la comunicación. Esto coincide con lo establecido por Carreiro da Costa y Pieron (1990) y Jones, Housner y Kornspan (1997), los cuales identifican la comunicación como el ingrediente clave del entrenamiento. Lorenzo (2013), por su parte, afirma que es indudable que la capacidad de comunicarse del entrenador repercutirá en las destrezas docentes de la enseñanza-aprendizaje, ya que mediante la comunicación se consolidan

las condiciones para obtener los rendimientos propuestos en los entrenamientos y competiciones.

En este sentido, Whitmore (2003) establece que el entrenador menos capaz tiende a usar su experiencia en exceso, y así reduce el valor del entrenamiento, porque cada vez que instruye de ese modo reduce la posibilidad del deportista. Según Lorenzo (2013), el conocimiento que tenga el entrenador del deporte es importante, pero mucho más importante es cómo y cuándo utilice dicho conocimiento.

En un estudio realizado por Salmela (1995) con entrenadores expertos, se expone que es bonito tener la información, pero ese no es el secreto, sino cómo los entrenadores enseñan, se explican, qué ejercicios utilizan y cuáles son las claves de enseñanza que les dan a tus jugadores. En esta misma línea, Bloom y Salmela (2000) señalan, en una investigación realizada con entrenadores expertos con el objetivo de conocer cuáles eran sus características principales, que estos entrenadores exhiben, entre otras, eficaces capacidades de comunicación.

Numerosos autores (Gilbert, Gilbert y Trudel, 2001; Gross, 1990; Martens, 1999; Piltz, 2000; Weinberg y Gould, 1996) afirman que parte del éxito del entrenador depende de la capacidad de comunicarse eficazmente con los deportistas. En este sentido, afirman que con independencia de lo brillante que sea un entrenador en la planificación de una estrategia y en el conocimiento de los aspectos técnicos del juego, la comunicación tanto verbal como no verbal es un aspecto significativo de la labor del entrenador que influye en el rendimiento de los individuos y del equipo.

Miguel y Rubio (2010) argumentan que uno de los aspectos básicos de las funciones técnicas de todo entrenador deportivo es llevar a cabo una comunicación eficaz, puesto que solo mediante esta se puede organizar un movimiento táctico determinado, corregir una acción técnica errónea, o trabajar la cohesión del equipo, entre otras actuaciones. Carron, Hausenblas y Eys (2005) subrayan la importancia que tiene el rol del entrenador en el proceso de comunicación.

Dos Santos (1997) destaca la importancia del dominio de habilidades de comunicación en el entrenador, que se trata de una capacidad relacionada con el establecimiento de buenas relaciones sociales dentro del ensamblaje del equipo deportivo en el que se encuentra inmerso. Dada la importancia de esta función, Camiré y Trudel (2013) concluyen que parece lógico que los entrenadores se esfuercen por mejorar sus habilidades comunicativas.

En la didáctica de la actividad física y el deporte, la administración de información no es una cosa que pueda improvisarse. Como constata Piéron (1988), su eficacia depende de la preparación llevada a cabo antes de su intervención en el terreno de acción. Perea (2011) añade que tanto la presentación de la tarea como la retroalimentación por medio del aporte de información del entrenador a los jugadores, constituyen la aplicación

práctica de la planificación de las actuaciones a realizar en el entrenamiento y/o la competición deportiva. De esta manera, la claridad, precisión y concisión requeridas, solo se consiguen por medio de la citada preparación.

En el trabajo sobre el liderazgo del entrenador realizado por Chaskielberg (2000), se hace referencia a la Ontología del Lenguaje como una nueva interpretación del lenguaje deportivo que puede suponer una importante transformación del entrenamiento en el mundo del deporte. Este autor comenta la importancia de conocer y tener en cuenta que toda coordinación de las acciones que el entrenador establece con su entorno se realiza por medio de conversaciones. El mencionado autor llega, entre otras, a las siguientes conclusiones:

- El entrenador deportivo, como todos los seres humanos, crea el contexto en función de las acciones del lenguaje.
- La capacidad del entrenador para utilizar el lenguaje, y diseñar y gestionar el futuro de su entorno social lo transforma en un líder deportivo.
- El liderazgo deportivo es una práctica basada en un conjunto de capacidades lingüísticas determinadas.

Tomando como referencia el número de estudios realizados sobre este tema, cualquiera que esté involucrado en el proceso de entrenamiento sabe que los entrenadores juegan un papel determinante en el rendimiento y formación de los deportistas, que el entrenamiento es algo complejo y, más allá, que los entrenadores necesitan desarrollar además de un conocimiento específico del deporte, un conocimiento sobre la técnica de entrenamiento y sobre cómo transmitir esos conocimientos (Abraham y Collins, 1998; Cushion, Armour y Jones, 2003; Lyle, 2002; Potrac, Brewer, Jones, Armour y Hoff, 2000; Saury y Durand, 1998; en Werthner y Trudel, 2006).

En cuanto a la administración de información del entrenador a sus jugadores en el contexto deportivo, Perea (2011) afirma que han sido numerosos los autores que han tratado de aportar recomendaciones o características fundamentales que debe poseer la misma. En ocasiones la perspectiva de los autores es similar y en otras ocasiones parten de visiones diferentes y realizan análisis también muy dispares (Moreno, 2001). Así pues, a continuación se presentan una recopilación de las recomendaciones que diversos autores proponen en cuanto al proceso de comunicación por parte del entrenador.

2.1.3.1. Recomendaciones en la administración de información por parte del entrenador

Hotz (1999), Thomas y Wayda (1994) y Zartman y Zartman (1997) aportan los siguientes consejos o recomendaciones para la adecuada comunicación del entrenador con sus jugadores:

- Definir desde un principio las normas disciplinarias a cumplir, también con relación al proceso de comunicación.
- Asegurarse de que los jugadores estén mirando cuando el entrenador intente comunicarse con ellos.
- Utilizar una terminología con el empleo de los pronombres en primera persona del plural, cuando se dirige a un grupo o equipo de jugadores y la comunicación con ellos es colectiva, referida a aspectos de preparación u orientación, dando de esta forma una perspectiva de un proyecto común. Zartman y Zartman (1997) profundizan en este aspecto al señalar que en ciertas ocasiones, en reuniones grupales (y lógicamente dependiendo del contexto), el empleo de la segunda persona del singular (“tú”), al suponer una personalización, puede ser entendido como un ataque directo a un jugador.
- Comprender que la persona con la que se produce la comunicación tiene una experiencia diferente a la propia.
- Reconocer que cada persona es diferente, por lo cual la comunicación con cada uno también será diferente o entendida de distinto modo. En la misma línea, Siedentop (1998) propone intentar incorporar el punto de vista del jugador, ya que cada persona tiene una forma diferente de ver el mundo.
- Ser consciente de la comunicación no verbal. Aspecto compartido por Siedentop (1998) y Rodríguez (2000), que exponen que a veces las indicaciones no verbales inciden más en el receptor que lo puramente verbal.
- Comunicar de un modo congruente con el propio planteamiento de entrenamiento y personalidad, siendo un buen modelo para los jugadores.
- Ser empático, tratando de ponerse en la situación de los jugadores antes de reaccionar y preocupándose por la persona, no solo por el jugador.
- Crear un ambiente de apoyo, donde los jugadores sientan que son valorados.
- Solicitar aportaciones al equipo.
- Asegurarse que el mensaje ha llegado. Para ello se puede pedir a los jugadores que repitan la información que se les ha transmitido.

- Preguntar a los jugadores si tienen alguna duda, preocupación o inquietud; en este sentido es importante dejar un tiempo para que los jugadores hablen libremente y escucharlos. Rodríguez (2000) aporta que la comunicación no es un proceso unidireccional; es decir, no solo consiste en transmitir, sino también en escuchar.
- Las muestras de respeto hacia los jugadores, sus padres y el resto de personas implicadas en el proceso son aspectos también a tener en cuenta.

Kestner (1997), Moreno (2001), Sánchez (1992) y Torres y cols. (2005), plantean las siguientes recomendaciones enfocadas a la realización de un aporte de información eficiente en el ámbito deportivo:

- La información ha de ser objetiva, es decir, verdadera y carente de errores de tipo descriptivo o conceptual (nivel correcto de significación del mensaje).
- La cantidad de información que vaya contenida en un mensaje docente ha de ser suficiente (nivel correcto de eficiencia en el mensaje respecto a los factores retención y asimilación).
- La información debe de estar organizada, es decir, estructurada de forma que cada uno de los componentes del mensaje docente se encuentre destacado según una escala de valores (nivel correcto de eficiencia del mensaje respecto a las posibilidades de una adecuada interpretación).
- La forma de expresión o lenguaje que se utilice para dar la información tiene que ajustarse a un nivel de adecuación, es decir, el mensaje docente tiene que encontrarse adaptado a la capacidad y nivel de comprensión del tipo de deportistas (nivel correcto de expresión del mensaje).

Por su parte, Siedentop (1998) afirma que si se quiere propiciar una adecuada comunicación se debe intentar que el receptor interprete la información transmitida de la forma que se desea. Para ello, el citado autor describe una serie de capacidades que pueden asegurar mayor eficacia en los mensajes emitidos:

- Ser consciente de lo que se dice, como ayuda a identificar la idea o sentimiento con claridad, mostrando confianza y cercanía al receptor.
- Describir antes de juzgar, pues el sentido crítico ayuda poco a la comunicación.
- Ser receptivo a los sentimientos es útil, tanto a los propios como a los del receptor, siendo así menos probable que influyan en el mensaje.

Otro grupo de autores (Lorenzo, 2013; Lorenzo, Jiménez y Lorenzo, 2006; Perea, 2011; Pérez, 2011; Rodríguez, 2000; Torre, 2002) subrayan las siguientes cuestiones al hacer referencia a la comunicación del entrenador:

- En referencia al uso y estructuración del espacio como elemento de comunicación, se debe hacer una distribución adecuada, que permita y facilite el contacto visual entre todo el equipo, lo que favorecerá la dinámica interna del grupo. Para el caso del feedback, la situación de acercamiento al jugador, incluso de contacto físico con él, propiciará una sensación de cercanía, de confianza, muy facilitadora de la receptividad del jugador.
- El uso de la palabra, con adecuada entonación, así como la utilización del lenguaje corporal es fundamental para el entrenador. En este sentido hay que tener en cuenta que el receptor solo puede captar una cantidad determinada de información en un tiempo establecido. Por ello, el emisor debe hacer lo posible para mantenerse dentro de esos límites y no sobrecargar al receptor con mensajes que excedan su capacidad de atención.
- Durante la comunicación verbal hay que tomar en consideración tanto las calidades de la voz (el volumen, la duración, etc.) como los sonidos y ruidos que se emiten (suspiros, risas, etc.). Es evidente que una palabra o un conjunto de palabras pueden tener una interpretación distinta en función de estas características, relativas a lo que se denomina comunicación paraverbal (Torre, 2002).
- La comunicación se compone de dos dimensiones, contenido y emoción; la primera, relacionada con el hecho sustantivo del mensaje, y la segunda, respecto a la sensación del jugador al recibirlo. De hecho, Damasio (2006) sostiene que los avances neurocientíficos están obligando a replantear la necesidad de concederle una mayor importancia al desarrollo de las habilidades psicológicas que permiten el control emocional, debido a las evidencias empíricas que demuestran la influencia de las emociones en la toma de decisiones del ser humano.
- Es importante que la comunicación sea asertiva, basada en la bidireccionalidad y la escucha activa.

Según Dosil (2004) el buen comunicador tiene la capacidad de minimizar problemas como la dificultad de codificación-descodificación, convirtiendo el mensaje en lo que el receptor quiere escuchar. El mismo autor resalta una serie de recomendaciones dirigidas específicamente a los entrenadores de balonmano a la hora de transmitir información de tipo verbal:

- Ponerse en el lugar del receptor para darse cuenta si la manera en que se dirige a él es la más adecuada.
- Ser claro y directo, diciendo lo que se piensa de forma ordenada sin presuponer que el receptor entiende parte del mensaje.

- Destacar los aspectos claves del mensaje mediante la repetición y los cambios en la entonación.
- Adaptarse al receptor, emitiendo un tipo u otro de mensaje en función de sus características particulares.
- Utilizar el feedback para saber si el receptor ha entendido el mensaje que se desea transmitir.
- Ser coherente entre lo que se comunica verbalmente y de forma no verbal.

García (2006) se refiere a los aspectos a tener en cuenta en la organización de la información a transmitir por parte del entrenador de balonmano:

- Las características de los jugadores a los que se dirige, pues no es lo mismo la etapa de iniciación que la de alto rendimiento. Mientras que en las primeras etapas de formación del jugador de balonmano la información aportada conviene que sea más general, los jugadores profesionales requieren información muy específica para solucionar problemas concretos.
- El tiempo del que dispone el entrenador para dar la información, ya que la duración del descanso es mayor que la de un tiempo muerto por ejemplo. El primero requiere una mayor organización que el segundo; es decir, a mayor tiempo de duración mayor organización requerida.
- Las características verbales y no verbales del mensaje, referidas al tono de voz (alto-bajo), los gestos y la postura.

Siguiendo al mismo autor, la coherencia en el mensaje va a ser uno de los puntos donde los jugadores van a detectar la consistencia o no de su entrenador, afectando esta a dos situaciones principales en la organización del equipo:

- Las correcciones que se hacen a los jugadores sobre sus ejecuciones. El entrenador no puede ir cambiando su criterio al valorar las acciones del jugador, pues eso le llevaría a perder toda su credibilidad ante el vestuario, además de confundir constantemente a la plantilla.
- El trato diferente ante un mismo comportamiento de distintos jugadores. Esto conlleva la aparición de dudas, envidia y falta de cohesión en el grupo humano.

Como se ha podido observar, uno de los temas que aparece de manera recurrente en la bibliografía referida a la administración de información por parte del entrenador es el referido a la importancia de la comunicación no verbal. En este punto cabe señalar que, reconociendo la relevancia del tema en el ámbito científico, la comunicación no verbal no forma parte del objeto de estudio de la presente tesis doctoral. El motivo no es otro que la imposibilidad que supondría contemplar este tema a nivel teórico y

metodológico. No obstante, sí se ha considerado oportuno incluir un breve inciso referido al ámbito mencionado.

En ese sentido, Lorenzo (2013) expone que este tipo de comunicación, menos tenida en cuenta, puede ser mucho más influyente que la verbal, sobre todo en condiciones de competición, donde los deportistas reaccionan de una manera extremadamente sensible ante las formas de expresión mímicas y gestuales de los entrenadores, y las barreras comunicacionales influyen negativamente en la captación de las palabras.

Torre (2002) añade que el lenguaje del cuerpo o la comunicación corporal se estructura, de forma general, en los gestos, los movimientos, las posturas y el contacto corporal, por lo que en ocasiones, el entrenador puede emitir mensajes contradictorios con la voz y el cuerpo.

Lorenzo (2013) concluye que la congruencia entre lo transmitido, el tono de voz y el lenguaje corporal determinan en gran medida que el mensaje sea comprendido con claridad o sea interpretado de forma incorrecta. Por ello es importante ser capaz de hacer un uso adecuado del lenguaje verbal y el no verbal por separado, aunque en la mayoría de los casos la comunicación no verbal se emplea para apoyar y reforzar el contenido del mensaje emitido de forma verbal.

2.1.4. Dificultades de la comunicación en el equipo

Algunas conductas adoptadas por los entrenadores resultan ser barreras que afectan negativamente a la comunicación y a la obtención de los resultados esperados (Lorenzo, 2013). En este sentido, los estudios de Rosado y Mesquita (2009) demuestran que existen diferencias comportamentales en los entrenadores cuando se dirigen al grupo de jugadores talentosos o no; interactuando más, corrigiendo más y reforzando de manera más positiva al grupo de jugadores que presentan mejores capacidades para el juego. Esto lógicamente repercute negativamente en el grupo de los menos talentosos y crea subgrupos que limitan la cohesión grupal, generan desconfianza y afectan a la comunicación motriz entre ellos repercutiendo a su vez en el rendimiento.

Tener conductas inmaduras, con una exagerada reacción emocional, egocéntricas, arbitrarias, así como la ausencia de correcciones, la crítica no constructiva o la negatividad constante por parte del entrenador, procuran al grupo una inestabilidad en sus niveles de confianza. Esto incide negativamente en aquellas variables psicológicas que tienen que ver con el rendimiento tales como la motivación, la autoconfianza, la cohesión del equipo, el estrés o la ansiedad (Lorenzo, 2013).

Profundizando en las posibles causas de una comunicación poco eficaz por parte de los entrenadores, Lorenzo (2013) señala:

- Ausencia de dominio de sí, incapacidad de esperar el resultado final de la acción.
- Incapacidad para realizar un análisis y transmitirlo.

- Indisciplina.
- Ausencia de aspiraciones y de perseverancia en la adquisición de los objetivos planeados.

Algunas de las causas provocan un porcentaje mayor de situaciones de conflicto. Así, según García (1998) el 53% de los casos se producen por indisciplina de los deportistas.

La influencia de estas cualidades negativas sobre una situación de conflicto se acelera o debilita en función del estilo de dirección del entrenador (Lorenzo, 2013). Así, un entrenador autoritario, según Ibáñez (1996), conseguirá un equipo disciplinado y subordinado, capaz de soportar máximas cargas de entrenamiento, pero temeroso y poco tendente a ayudar en labores colectivas. A un entrenador más democrático o participativo, podría irle mejor en los aspectos de cohesión y ayuda del colectivo y su relación con los jugadores sería más relajada, asumiendo estos más riesgos. Sin embargo, con jugadores vagos o indisciplinados podría tener problemas. Por último, un entrenador permisivo no conseguiría que sus jugadores rindieran al máximo ni en entrenamiento ni en la competición, aunque posiblemente no tendría problemas de indisciplina ya que su nivel de exigencia sería bajísimo.

Sánchez (1992), distingue tres niveles de problemática en lo referido a la comunicación dentro del contexto deportivo:

1. **El problema técnico:** referido a la precisión con la que puede ser transmitida la información deseada, ya que esta se encuentra sometida a ciertos condicionantes ambientales que provocan interferencias.
2. **El problema del significado:** referido a la precisión con la que el mensaje transmitido es portador del significado deseado.
3. **El problema de la efectividad:** referido a la eficiencia con la que el mensaje recibido afecta a la conducta de la forma deseada.

Tratando de optimizar el proceso de comunicación establecido en el contexto deportivo (entrenador/jugador), Moreno (2001) cita que se debería evitar la aparición de los problemas mencionados. Esto suele resultar complicado, aunque no por ello se debe perder la visión de este ideal de comunicación verbal.

Una vez comentados los aspectos más relevantes de la comunicación, concepto sobre el que versa esta tesis doctoral, a continuación se presenta otro de los aspectos más relevantes de la misma, que viene dado por el deporte en el que se desarrolla: el balonmano.

2.2. Balonmano

2.2.1. Introducción

Debanne y Chauvin (2014) indican que el balonmano es un deporte de equipo olímpico en el que dos equipos de siete jugadores (seis jugadores de campo y un portero por equipo) se pasan el balón para lanzarlo dentro de la portería del otro equipo. El campo de juego tiene 40 metros de largo y 20 de ancho y consta de un área de juego y dos áreas de portería, en las que solo se permite entrar al portero. Un partido estándar consta de dos partes de 30 minutos, y el equipo que consigue más goles gana. Se pueden sustituir jugadores de manera repetida en cualquier momento.

Al igual que otros deportes (como el fútbol o el baloncesto) el balonmano es un juego de invasión, pero también un deporte de contacto y colisión, como el hockey sobre hielo, en el que el contacto es necesario y parte integral del juego (Silva, 1983). De hecho, las reglas del juego permiten el uso de los brazos flexionados para establecer contacto corporal con el oponente y para controlar y seguir al oponente, y el uso del torso del jugador para bloquear al oponente en la lucha por la posición.

Perea (2011) resalta que uno de los elementos característicos del balonmano es la importancia que adquieren los aspectos perceptivos, considerándose así un deporte eminentemente perceptivo en el que cada acción de juego es diferente al estar marcada por un continuo devenir de los diferentes componentes del juego (adversarios, compañeros, móvil, espacio, tiempo...) intrínsecos a la propia estructura deportiva. El mismo autor añade que en el transcurso del juego de balonmano la ejecución motriz del sujeto se verá constantemente regulada y condicionada por la información que este sea capaz de extraer del entorno (entrenador, adversarios, compañeros...), recayendo una mayor importancia en aquellos aspectos ambientales que sean más significativos para conseguir los objetivos previstos en la ejecución.

El propio Perea (2011) indica que esto hace pensar en el indispensable papel que la información desempeña en el transcurso del juego en balonmano, ya que el jugador deberá obtener continuamente información de su entorno acerca del estado de los citados componentes del juego para así decidir qué opción le va a llevar a resolver exitosamente el problema motriz que se le plantea. En ese contexto el entrenador va a tener una función esencial, ya que será la principal fuente de información para su equipo de jugadores.

2.2.2. Clasificación del balonmano

En el campo de las ciencias de la actividad física y el deporte existe una gran cantidad de autores que dependiendo del criterio de referencia clasifican los tipos de deportes de una manera u otra (Perea, 2011).

Fue el autor francés, Parlebas, quien propuso en 1988 la primera clasificación contrastada sobre la práctica deportiva. Partiendo de su enfoque praxiológico, y en

función del número de participantes (uno o varios) y la interacción que existe entre los mismos (oposición, cooperación), diferenció cuatro tipos de situaciones deportivas:

1. Situaciones psicomotrices (individuales)
2. Situaciones sociomotrices de oposición (adversario)
3. Situaciones sociomotrices de cooperación
4. Situaciones sociomotrices de cooperación/oposición

Según Perea (2011), el balonmano se encuadra en los deportes en los que se da una relación de cooperación (existen compañeros) – oposición (existen adversarios), pues durante el juego un equipo de siete compañeros se enfrenta a otro equipo conformado también por siete jugadores adversarios de los primeros pero compañeros entre sí.

Tomando como referencia la clasificación de Parlebas (1988), los autores Hernández (1998) y Blázquez (1999) incorporaron dos elementos nuevos al grupo de los deportes colectivos que se juegan en un espacio estandarizado: el uso del espacio y la forma de participación (Hernández, 1998). Hernández (1998) considera deportes colectivos aquellos en los que se participa con compañeros y adversarios bajo la premisa de cooperación-oposición, y que tienen lugar en un espacio común o separado y con una acción simultánea o alternativa sobre el móvil, caracterizándose por estar constituidos por habilidades predominantemente perceptivas, abiertas y de regulación externa.

La inclusión de los dos elementos mencionados (espacio y participación), proporcionó mayor rigor de estudio y favoreció la división de tres sub apartados en la categoría de cooperación/oposición (Perea, 2011):

- Deportes en un espacio separado y cuya acción se desarrolla con la participación sobre el móvil de forma alternativa: voleibol, tenis y bádminton en dobles, etc.
- Deportes en espacio común y con participación alternativa: pelota vasca y squash por parejas, etc.
- Deportes en espacio común y participación simultánea sobre el móvil: baloncesto, hockey sobre hierba, balonmano, rugby, fútbol, etc.

Para muchos autores, entre otros los precursores del modelo comprensivo de enseñanza, los rasgos más característicos de los juegos deportivos colectivos, y como tal el balonmano, son su especificidad en la toma de decisiones, la adaptabilidad, la creatividad y la capacidad para responder a nuevas situaciones (Contreras, 1998; Giménez, 2003).

Partiendo del enfoque praxiológico para la práctica deportiva en general de Hernández (1998) y Parlebas (1988), algunos autores específicos del deporte del balonmano (Antón,

2006; Espar, 2011; Moreno, 2004) establecen una serie de parámetros que conforman la lógica interna del balonmano (espacio, tiempo, reglamento, técnica, táctica, etc.).

Perea (2009) plantea el análisis de esos elementos esenciales del balonmano desde una doble perspectiva: por un lado, basándose en los elementos constantes del juego (análisis estructural), y por otro, en la estructura funcional de interrelaciones entre esos elementos (análisis funcional).

En el análisis funcional el mencionado autor diferencia los elementos informales, aquellos que aun pudiendo influir en el rendimiento de un jugador dependen de múltiples factores externos (descanso, alimentación, equipamientos), de los elementos formales, aquellos invariantes y que determinan la estructura del balonmano. Estos últimos son los verdaderamente interesantes según Perea (2009):

- **Espacio:** es la zona estandarizada por el reglamento, que acota el movimiento del individuo. El terreno de juego en balonmano posee unas dimensiones específicas de 40 metros de largo por 20 metros de ancho, con la particularidad de la existencia de la zona prohibida de 6 metros de radio desde la portería. En la Figura 1 se muestran las diferentes medidas del campo de balonmano:

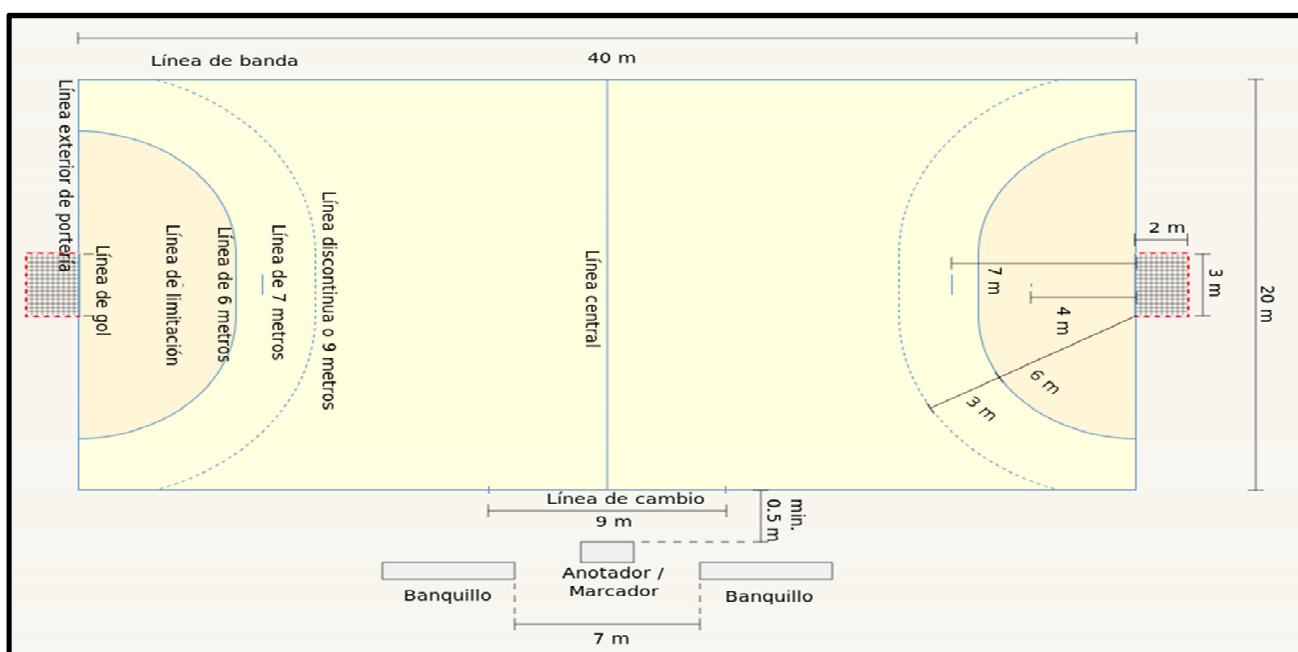


Figura 1. Medidas del espacio de juego en balonmano.

- **Tiempo:** la duración estándar de un partido de balonmano es de dos partes de 30 minutos con un tiempo de descanso de 15 minutos.
- **Jugadores:** se trata de los componentes del equipo, un total de 16, que se distribuirán en 7 jugadores en pista, 6 de campo y un portero, y hasta un máximo de 9 jugadores suplentes en el banquillo. Entre ellos se establecen relaciones grupales o colectivas de cooperación con los compañeros y de oposición con los adversarios.

- **Móvil:** hace referencia al balón, el cual representa uno de los objetivos del juego. Con relación a él se organizan todas las acciones de cada jugador. El tamaño y el peso de los balones según las diferentes categorías se presentan en la Tabla 1:

Tabla 1. Medidas y pesos del balón de balonmano en función de la categoría

Tipo IHF	Categoría	Tamaño (en cm)	Peso (en g)
III	Masculina absoluta y juvenil (más de 16 años)	58-60	425-475
II	Femenina de más de 14 años y masculina de 12 a 16 años	54-56	325-375
I	Femenina de 8 a 14 años y masculina de 8 a 12 años	50-52	290-330

- **Portería:** se considera un elemento capital, con relación al cual también se orientan todas las acciones del juego tanto en ataque como en defensa. Sus medidas reglamentarias son 3 metros de ancho por 2 metros de alto.
- **Reglamento:** determina los derechos de cada uno de los participantes, la manera de jugar, el tiempo de juego, el número de jugadores, el terreno, etc. Se encuentra regulado a nivel internacional y contiene 18 reglas de juego. En un apartado posterior se desarrollarán las reglas que delimitan la intervención del entrenador durante los partidos.

A partir del análisis estructural, Perea (2009) trata de articular los elementos anteriores por medio de las posibles relaciones que se establecen entre los mismos bajo tres perspectivas:

- **Técnica-táctica:** la acción del juego es la resultante originada por la suma de las ejecuciones motrices de los jugadores (técnica) y la coordinación de esas intervenciones entre los distintos componentes del equipo (táctica). Técnica y táctica se conjugan entre sí con el objetivo final de obtener el mejor rendimiento.
- **Ataque-defensa:** la situación clave que sustenta todo el desarrollo de la acción de juego y el comportamiento del equipo y de los jugadores que participan en el encuentro es la posesión o no posesión del balón por parte de uno u otro equipo. En base a esto, se establecen tres principios generales que determinan las posibles acciones a realizar y el comportamiento del equipo tanto en ataque: conservación del balón, progresión hacia la portería contraria y consecución de gol; como en defensa: recuperación del balón, contención del avance del contrario y protección de la propia portería.

- **Cooperación-oposición:** esta perspectiva se caracteriza por concebir la acción de juego como resultado de una interacción entre compañeros y adversarios, de forma que los compañeros colaboren entre sí para conseguir el fin pretendido y los adversarios hagan lo mismo para impedir así que el otro equipo alcance dicho objetivo.

Por último, en base al análisis de la estructura lógica del juego del balonmano, y teniendo en cuenta la posesión o no del balón y la organización espacial de los jugadores, Oliver y Sosa (1996) definen de la siguiente manera las cuatro fases del juego:

- **La defensa.** Su objetivo final es impedir que el equipo contrario consiga introducir el balón en la portería propia.
- **El contraataque.** Tiene lugar justo después de recuperar la posesión de balón, y su objetivo es progresar lo más rápidamente posible hacia la portería contraria para conseguir gol.
- **El ataque.** Su objetivo consiste en introducir el balón en la portería contraria, si no lo ha conseguido el contraataque.
- **El repliegue.** Tiene lugar inmediatamente después de perder la posesión de balón, y su objetivo es evitar la progresión del equipo contrario hacia la propia portería para que no consiga gol.

2.2.3. Reglamento

Se ha considerado oportuno incluir una pequeña reseña referida al reglamento debido a las particularidades que tiene la labor del entrenador durante la competición en el balonmano. En este sentido, y tal y como se desarrollará en apartados posteriores, el hecho de que el balonmano sea un deporte de cancha pequeña supone que las indicaciones del entrenador llegan a los jugadores con una claridad mucho mayor de lo que lo hacen en deportes de campo grande como el fútbol o el rugby. Por otro lado, Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo (2013) apuntan que el hecho de poder realizar cambios ilimitados y de solicitar tiempos muertos otorgan al entrenador de balonmano la capacidad de influir de manera decisiva en el desarrollo del encuentro.

Así pues, a continuación se destacan los fragmentos del reglamento que inciden directamente sobre la labor del entrenador durante el transcurso de la competición. Estos fragmentos hacen referencia a la solicitud de tiempos muertos y al reglamento relativo a la zona de cambios, ambos contenidos en disposiciones anexas a las 18 reglas de juego. Concretamente, el tiempo muerto de equipo se encuentra en el tercer apartado de las “Aclaraciones a las reglas de juego”, en este caso a la regla 2:10 “Tiempo Muerto de Equipo” (Real Federación Española de Balonmano, 2012).

2.2.3.1. Tiempo Muerto de Equipo

“Cada equipo tiene el derecho a recibir 3 Tiempos Muertos de Equipo durante el tiempo de juego regular (pero no durante las prórrogas). No más de 2 Tiempos Muertos de Equipo pueden concederse a un equipo en cada periodo regular de juego. Entre 2 Tiempos Muertos de Equipo a un mismo equipo, el oponente debe estar al menos una vez en posesión del balón.

Cada equipo debe tener a su disposición 3 tarjetas verdes con los números 1, 2 y 3 respectivamente. Los equipos reciben las tarjetas con los números 1 y 2 en el primer periodo de juego y las tarjetas con los números 2 y 3 en el segundo periodo, siempre que hayan recibido solamente un Tiempo Muerto de Equipo en el primer periodo; si hubieran recibido dos, solamente la tarjeta con el número 3 estaría a su disposición. En los últimos 5 minutos del tiempo de juego regular, solamente se puede conceder un Tiempo Muerto de Equipo a cada equipo.

Un equipo que desea solicitar un Tiempo Muerto de Equipo debe hacerlo mediante la colocación de una tarjeta verde en la mesa, delante del cronometrador, por parte de un oficial del equipo (es recomendable que la tarjeta verde mida alrededor de 15 x 20 cm y tenga una gran “T” en cada lado).

Un equipo puede solicitar un Tiempo Muerto de Equipo únicamente si está en posesión del balón (cuando el balón está en juego o durante una interrupción). Se le concederá inmediatamente siempre y cuando el equipo no pierda el balón antes de que el cronometrador haya tenido tiempo de pitar. El cronometrador interrumpe el juego haciendo sonar el silbato, y detiene el cronómetro. Hace la gestoforma de Tiempo Muerto y señala con el brazo extendido al equipo que solicitó el Tiempo Muerto de Equipo. La tarjeta verde se coloca sobre la mesa, en el lado del equipo que ha solicitado el Tiempo Muerto de Equipo. Los árbitros confirman el Tiempo Muerto de Equipo, y el cronometrador empieza a controlar en un reloj aparte la duración del mismo. El anotador anota en el acta el tiempo exacto en que ha sido solicitado.

Durante el Tiempo Muerto de Equipo, los jugadores y oficiales permanecen a la altura de sus zonas de cambios, bien en el terreno de juego o en la propia zona de cambios. Los árbitros se quedan en el centro del terreno de juego, pero uno de ellos puede acercarse brevemente a la mesa del anotador/cronometrador para alguna consulta.

Las infracciones cometidas durante un Tiempo Muerto de Equipo tienen las mismas consecuencias que las infracciones cometidas durante el tiempo de juego. No es relevante en este contexto el hecho de que los jugadores implicados estén dentro o fuera del terreno; según las reglas 8:7-10, 16:1-3 y 16:6-9, se puede sancionar con exclusión o descalificación a un jugador por conducta antideportiva.

Después de 50 segundos el cronometrador hace sonar una señal acústica indicando que el juego debe ser reanudado dentro de 10 segundos. Los equipos tienen la obligación de

estar preparados para continuar el juego cuando finaliza el Tiempo Muerto de Equipo. El partido se reanuda bien con el lanzamiento que corresponda a la situación que existía antes de que fuera concedido o, si el balón estaba en juego, con un golpe franco para el equipo que lo solicitó, desde el lugar donde estaba el balón en el momento de la interrupción. Cuando el árbitro hace sonar el silbato el cronometrador reanuda el funcionamiento del reloj”.

2.2.3.2. Reglamento relativo a la zona de cambios

Como ya se ha comentado anteriormente, el “Reglamento relativo a la zona de cambios” constituye un capítulo independiente de las 18 reglas del juego (Real Federación Española de Balonmano, 2012). En este caso, conviene hacer hincapié en el apartado 5, que es el que hace referencia a los oficiales de equipo:

“Los oficiales de equipo tienen el derecho y la obligación de controlar y dirigir a su equipo también durante el partido, siempre y cuando lo hagan con espíritu deportivo y limpio, de acuerdo con las reglas. En principio, deberían estar sentados en el banquillo. Sin embargo, a los oficiales les está permitido moverse dentro del ‘área de entrenadores’. Esta área de entrenadores es el área situada directamente enfrente del banquillo y, si es posible, también directamente detrás del banquillo. Los movimientos en el área de entrenadores están permitidos con el propósito de dar consejos tácticos y proporcionar cuidados médicos. En principio, solamente se permite a un oficial de equipo estar de pie o moverse por unos momentos.

Está, sin embargo, permitido que un oficial del equipo abandone el área de entrenadores en el momento en que entrega la tarjeta verde para solicitar un tiempo muerto de equipo. Al oficial del equipo no se le permite salir del área de entrenadores con la tarjeta verde y esperar junto a la mesa hasta el momento de solicitar el tiempo muerto del equipo. El oficial responsable del equipo también puede abandonar el área de entrenadores en situaciones especiales, por ejemplo cuando es necesario tener contacto con el anotador o el cronometrador.

Los oficiales de equipo y los jugadores no están autorizados a:

- Estorbar o insultar a los árbitros, anotadores/cronometrador, jugadores, oficiales de equipo o espectadores, protestando o manteniendo una actitud provocativa o antideportiva (ya sea verbalmente o con gestos o expresiones faciales).
- Abandonar la zona de cambio con el fin de influir en el juego.
- Quedarse de pie o moverse en la línea de banda durante el calentamiento.

En general, se espera que los oficiales de equipo y los jugadores permanezcan dentro de la zona de cambios de su equipo. Sin embargo, si un oficial de equipo abandona la zona

de cambios y se sitúa en otra posición, pierde el derecho a dirigir a su equipo y tiene que regresar a la zona de cambios para recuperar ese derecho”.

Como ya se ha señalado en el texto, cabe destacar que el reglamento refleja y regula la labor del entrenador de balonmano durante los partidos a la hora de proporcionar información a sus jugadores.

Para concluir el apartado referido al deporte seleccionado para desarrollar la presente tesis doctoral, se incluye un breve apéndice relativo a la relevancia que diversos autores le conceden a la formación de entrenadores de balonmano.

2.2.4. Formación de entrenadores

A pesar de la importancia que se le otorga desde el aprendizaje motor y deportivo a la información como medio para la adquisición y mejora de acciones motrices, en el ámbito específico del balonmano no existen demasiadas publicaciones que dediquen más de unas cuantas páginas al respecto (Perea, 2011). En lo que se refiere a la literatura deportiva española, solo García (2006) introduce en su obra un epígrafe en el que aborda la comunicación en el seno del equipo de balonmano.

La formación del entrenador puede ser una variable que repercute de manera relevante en la calidad de la intervención del entrenador con sus jugadores, y con ello, en la posible optimización del rendimiento deportivo (Sanz, Fuentes, Moreno, Iglesias y Del Villar, 2004). Sin embargo, Perea (2011) alerta que al analizar el currículo de enseñanza de las actuales titulaciones para la formación de entrenadores de balonmano en España, se puede comprobar que en los contenidos que establece la legislación vigente existen pocos aspectos dedicados a la labor de la administración de información a los jugadores, para cada uno de los cursos formativos.

El primero de los niveles de formación hace referencia a los elementos básicos de la comunicación en dos de los módulos del bloque común. En el segundo nivel sí aparecen más contenidos relacionados con la aportación de información por parte del entrenador, tanto en su bloque común como en el específico, pero no es descabellado pensar que aparecen de forma circunstancial o aislada (Perea, 2011). Y el nivel superior tan solo sugiere un criterio de evaluación al respecto, en uno de los módulos del bloque específico que se titula “Dirección de equipos”. Según Perea (2011) el vacío científico acerca del tema en cuestión queda comprobado, por un lado, y la falta de acogida curricular en la legislación educativa para las titulaciones de entrenadores de balonmano es evidente, por el otro.

Después de haber expuesto los condicionantes más relevantes en relación al deporte en el que se desarrolla el presente estudio, seguimos avanzando en la definición teórica de los diferentes componentes que forman parte del mismo. En este caso es el turno del principal protagonista de esta tesis doctoral: el entrenador.

2.3. La figura del entrenador

Cuando se aborda el tema del rendimiento en los deportes colectivos, los trabajos e investigaciones realizados suelen tratar, entre otros, la condición física, las habilidades técnico-tácticas o los parámetros fisiológicos de los jugadores (Gil, Capafons y Labrador, 1993; Lázaro y Villamarín, 1993); pero pocas veces se presta atención a la labor desempeñada por el entrenador. No obstante, la estructuración y calidad de los entrenamientos, la preparación de los partidos, y las decisiones que se deben tomar antes, durante y después de los mismos, son responsabilidades que se derivan única y exclusivamente del criterio de los entrenadores, y que se tornan vitales en la consecución de los éxitos de cualquier equipo (Calpe-Gómez, 2012).

En la misma línea, diversos autores (Cushion y Jones, 2001; Díaz y Díaz, 2012) apuntan que los entrenadores son una figura central en el contexto deportivo, ya que a través de sus palabras y acciones influyen en la autoestima y confianza de los jugadores (Noce y cols., 2013), el desarrollo de sus destrezas, el disfrute de las experiencias, la consecución de metas de rendimiento, el mantenimiento de su participación a largo plazo (Fraser-Thomas y Côté, 2009; Smith y Smoll, 2007), su rendimiento (Longarela, Montero y Saavedra, 2015; Cushion y Jones, 2001) y su bienestar social y emocional (Cushion y Jones, 2001; Horn, 2008). Longarela y cols. (2015) añaden que la conducta de los entrenadores determina su eficacia (Gomes y Resende, 2014; McArdle y Duda, 2002; Stein, Bloom y Sabiston, 2012), que a su vez influye en la eficiencia y la cohesión del equipo (Turman, 2003; Vargas-Tonsing, Warners, y Feltz, 2003).

Díaz y Díaz (2012) destacan que la importancia de la función del entrenador tanto en los deportes individuales como colectivos es reconocida por todos los estamentos implicados en la actividad deportiva, aunque González (2010) y Rutten y cols. (2008) matizan que la investigación se centra, prioritariamente, en los deportes de equipo. Longarela, Fernández y Saavedra (2015) sostienen que estos deportes se caracterizan por la conjunción del esfuerzo y la habilidad de diversos deportistas para alcanzar un objetivo común, mediante la consecución de goles, canastas o acciones similares que determinan el resultado de la competición.

La importancia de la labor del entrenador en los deportes de equipo ha sido recogida por multitud de autores, muchos de los cuales proceden del campo de la psicología del deporte (Balaguer, 2007; Gomes y Resende, 2014; Romero, 2008; Smoll y Smith, 2009; Walters, 2011). Dentro de estos trabajos, una línea de investigación destacada corresponde al análisis de sus intervenciones en los entrenamientos y en los partidos empleando, para ello, diversos instrumentos con objetivos tanto psicológicos como pedagógicos (Delgado, 2000; Guzmán y Calpe-Gómez, 2012; Montero, 2004; Mora, Cruz y Sousa, 2014; Mouchet, Harvey, y Light, 2014; Rutten y cols., 2008; Smith y Cushion, 2006).

Siguiendo con el análisis de las intervenciones de los entrenadores durante las sesiones de entrenamiento y los partidos, numerosos autores (Calpe-Gómez, Guzmán, y Grijalbo, 2013; Mouchet, y cols., 2014; Stein, Bloom, y Sabiston, 2012; Zetou, Amprasi, Michalopoulou, y Aggelousis, 2011) aseguran que ese análisis es fundamental en el rendimiento de los deportistas. Por lo tanto, es esencial que los entrenadores conozcan el tipo y la frecuencia de sus comportamientos, así como la influencia de estos en los deportistas (Smith y Smoll, 1990).

En este punto cabe destacar que mientras que la mayoría de estudios se han centrado en el comportamiento durante las sesiones de entrenamiento, solo unos pocos han examinado el comportamiento de los entrenadores durante las competiciones reales (Smith y Cushion, 2006), a pesar de que este es el contexto en el que se requiere su mejor rendimiento, en particular en los deportes que permiten multitud de opciones de intervención durante el partido, como es el caso del balonmano. Estos deportes exponen a los entrenadores a una variedad de problemas que requieren de grandes demandas en el procesado de la información (Lyle, 2002).

En esta línea, Debanne y Chauvin (2013) comentan que la actividad del entrenador de balonmano tiene tres características principales: se produce en una situación altamente dinámica, se aplica a un equipo, y debe tener en cuenta las intenciones y las conductas de los oponentes. Cushion (2008) afirma que la naturaleza compleja del proceso de entrenamiento significa que el comportamiento de los entrenadores está sujeto a una amplia gama de variables a menudo confusas e incontrolables.

Sin embargo, y aunque aparentemente es obvio, cómo se comportan los entrenadores y qué hacen son elementos del proceso de entrenamiento que están bajo su control. Por su parte, Nash y Collins (2006) indican que aunque los entrenadores puedan estar envueltos en una gran variedad de tareas, no hay que olvidar que su función básica consiste en desarrollar y mejorar el rendimiento de los equipos y sus componentes.

Jones, Armour y Potrac, (2002) y Potrac y cols. (2000) indican que el papel del entrenador es reconocido como un proceso social y de contexto específico que también es serial y emergente. En relación con esto, la investigación ha mostrado que las actividades y conductas del entrenador se deben adaptar a las circunstancias evolucionadas del contexto del entrenamiento (Saury y Durand, 1998); e interactúan con variedad de colaboradores en el proceso de entrenamiento, incluyendo entrenadores asistentes (Jones, 2009) y administradores (Potrac y Jones, 2009).

Diversos estudios (Barquín, 2007; Costa, 2003; Gomes y Resende, 2014; Noce y cols., 2013; Torregrosa y cols., 2011) muestran que el papel del técnico deportivo como líder, junto con su nivel de compromiso son, probablemente, los factores más importantes a la hora de conseguir el mejor rendimiento para lograr las metas establecidas en sus equipos.

Kenow y Williams (1992) observaron que, para la mayoría de los entrenadores, ganar es el objetivo principal y que por ello quieren comportarse de maneras que conduzcan a ese fin. En base a ello, Mowat (2004) afirma que se podría suponer que los entrenadores son conscientes de qué conductas son más propensas de aumentar las probabilidades de ganar, de cómo se están comportando y del efecto que tiene su comportamiento en los deportistas que entrena.

A nivel teórico, las maneras de comportarse de los entrenadores con el objetivo de lograr la victoria se reflejan en los denominados modelos de liderazgo, cuya búsqueda y estudio ha sido una constante a lo largo de los años. A continuación se presenta un apartado dedicado a los principales modelos de liderazgo del entrenador.

2.3.1. Modelos de liderazgo del entrenador

El estilo de liderazgo del entrenador, la manera de comportarse y de dirigir al equipo, tiene relación directa con las tomas de decisión y actuaciones del propio entrenador en los entrenamientos y partidos, pero por sí solo no tiene efectos favorecedores o perjudiciales, sino que también tiene que ver con las características del atleta y con las circunstancias del momento y la necesidad de una u otra forma de actuación (Lorenzo, 2013). El mismo autor sostiene que de las investigaciones que se han realizado desde la psicología del deporte sobre el fenómeno del liderazgo del entrenador, se extraen varios modelos explicativos con temáticas tan variadas como el rasgo, la orientación conductual, la interacción o el modelo multidimensional.

- **Teorías del Rasgo:** estas teorías se basaban en que los líderes tienen ciertas características de personalidad, tales como la inteligencia, la firmeza, la independencia y la autoconfianza, que les permiten alcanzar el éxito independientemente de la situación en la que se encuentran (Pérez, 2002). Los esfuerzos se centraron en descubrir cuáles de estos rasgos estaban presentes en los entrenadores de éxito y cuáles no, y por lo tanto discriminar cual era la “radiografía” tipo de un gran entrenador de otro que no lo era. En este sentido, en el ámbito deportivo, el estudio de Ogilvie y Tutko (1970) perfiló a los entrenadores de prestigio como mentalmente fuertes, autoritarios, dispuestos a soportar la presión de sus seguidores y de los medios de comunicación, emocionalmente maduros, independientes con respecto a sus opiniones y realistas en sus perspectivas. Sin embargo, los estudios que fueron fiables en un principio, se volvieron contradictorios al comprobar Stogdill (1974; en González, 1997), en más de cien estudios sobre liderazgo, la consistencia de un par de rasgos únicamente. Del mismo modo, estudios hechos sobre diferentes entrenadores de éxito dieron resultados similares, aun cuando los estilos de los entrenadores eran tan dispares como autoritarios y democráticos (Hendry, 1969; Lenk, 1977; Pratt y Etizen, 1989; todos citados en González, 1997). Reforzando esta idea, Weinberg y Gould (1996) sugieren que los líderes tienen variedad de rasgos de personalidad. No hay rasgos específicos que hagan un líder con éxito.

- **Teoría de la Conducta:** pretendía estudiar la relación de los comportamientos del líder con la realización de la tarea y con la satisfacción de los deportistas. Pérez (2002) señala que los seguidores del enfoque conductual sostienen que se puede enseñar a cualquiera a convertirse en un líder por medio del aprendizaje de las conductas de otros líderes efectivos. De aquí surge la idea de que el líder no nace, se hace. Se trata de conocer e identificar los comportamientos tipo del líder, para definir y verificar cuáles son los efectos de ese comportamiento sobre la situación y la prestación de los deportistas (Lorenzo, 2013). Pérez (2002) añade que desde esta perspectiva, el funcionamiento de los líderes en el ámbito del deporte y el ejercicio físico se caracteriza tanto por las relaciones interpersonales que establece como por proporcionar dirección, objetivos y estructura a su equipo.
- **Teoría de la Interacción:** tenía como principal objetivo la determinación de las interacciones entre la actuación del líder, la dinámica de grupo, la satisfacción en el trabajo y el nivel conseguido. A esto se le añadían, según Williams (1993), algunos factores situacionales importantes en el líder como las características de los deportistas, la organización concreta y las demandas de la situación.

Según González (1997), tras las investigaciones llevadas desde esta orientación, queda claro que no existe un conjunto de características estables que determine el liderazgo efectivo. El liderazgo real depende de cómo se responde a situaciones específicas. Por eso, en ciertas situaciones, unos líderes funcionan mejor que otros ya que se pueden cambiar los estilos de liderazgo (Lorenzo, 2013). Este es uno de los pilares fundamentales sobre los que se sustenta la presente tesis doctoral, ya que trata de analizar las respuestas de los entrenadores ante determinadas situaciones que se dan a lo largo de los partidos.

- **Modelo Multidimensional de Liderazgo en el Deporte:** Longarela (2015) indica que este modelo de liderazgo global e integrador es el más utilizado en el deporte. En este modelo propuesto por Chelladurai (1978), la satisfacción y el rendimiento del atleta es el producto de tres tipos o categorías conductuales del líder: conducta prescrita, conducta preferida del líder por el atleta o el equipo y la conducta actual. Antes de eso se encuentran las características del entorno, las características del líder y las características de los atletas y del equipo (Carron, 1980). En la Figura 2 se puede observar una representación esquemática de los componentes mencionados. Carron (1980) añade que el comportamiento real adoptado por el líder (influenciado tanto por lo que le es prescrito como por las preferencias de los atletas) podrá asumir dos formas:
 - Será adaptativo a la situación cuando esta es estable y previsible.

- Será reactivo cuando el entorno es variable y menos favorable, de manera que un comportamiento discriminatorio refleja la orientación personal del entrenador y responde a las necesidades de los jugadores.

Lorenzo (2013) apunta que el modelo multidimensional aplica las características importantes que debe tener un líder en cualquier contexto referido a la situación deportiva, creando para su medida la Leadership Scale for Sports (LSS; Chelladurai y Saleh, 1980). Así, a partir de la aplicación de esta escala a los jugadores, se obtienen las percepciones de estos sobre la actuación del entrenador, infiriendo posteriormente diferentes modelos de entrenador.

Cruz (1997) expone que este modelo especifica cuál es el grado de congruencia existente entre los tres tipos de comportamientos del líder, el cual va a influenciar directamente no solo al rendimiento del grupo, sino también la satisfacción de sus miembros. De la misma forma, reforzando esta idea, Longarela (2015) comenta que la raíz de este modelo se basa en que el rendimiento y la satisfacción son una función de la consistencia y congruencia entre los tres estados de liderazgo: comportamiento actual del líder, comportamiento del líder preferido por los miembros del equipo y comportamiento requerido del líder en cada situación concreta.

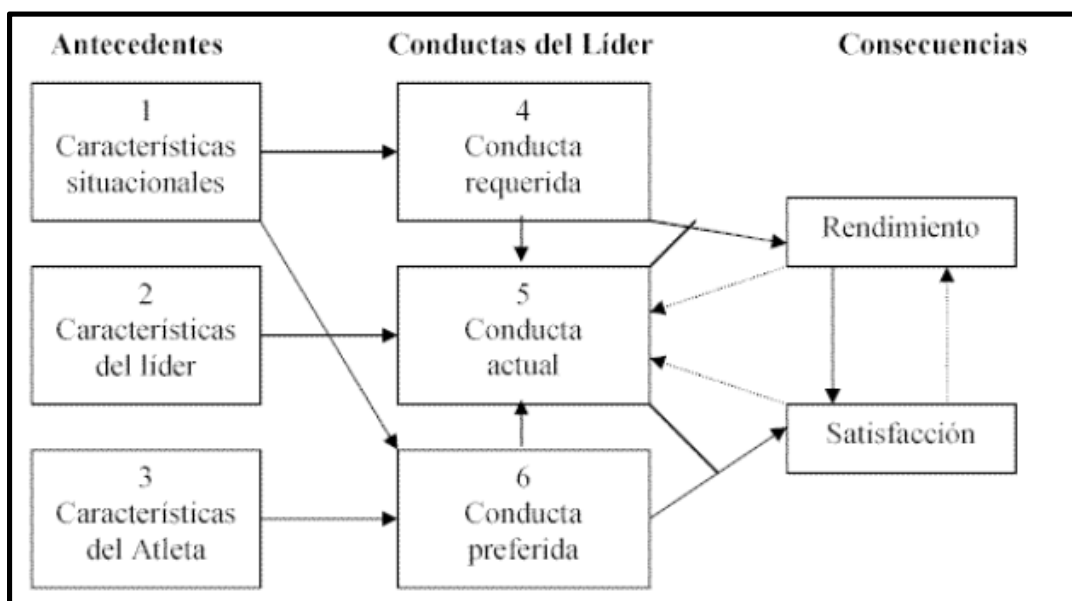


Figura 2. Modelo Multidimensional de Liderazgo de Chelladurai (1978), en Carron (1980)

Diversos autores (Cumming, Smith y Smoll, 2006; Duda y Balaguer, 2007; Gilbert y Rangeon, 2011) coinciden al señalar que dos de los modelos más influyentes y citados son el ya mencionado modelo multidimensional de liderazgo del entrenador (Chelladurai, 1978) y el modelo mediacional de conductas del entrenador (Smith y Smoll, 2007; Smoll y Smith, 1989).

- **Modelo Mediacional:** el modelo mediacional de Smoll y Smith (1989), originalmente de orientación conductual ha evolucionado paulatinamente hacia una concepción más cognitivo-social (Smith y Smoll, 2007), desde donde se hace más énfasis en el efecto que tiene sobre los deportistas el estilo de comunicación de los entrenadores, evaluándose las conductas reactivas y espontáneas que los entrenadores emiten en situación de entrenamiento y competición y, a partir de ellas se definen perfiles de estilo de comunicación teniendo en cuenta las dimensiones conductuales de apoyo, instrucciones y punición.

Este modelo defiende que las conductas del entrenador alteran el rendimiento, motivación, actitudes y actuación de sus jugadores, y los comportamientos de estos, a su vez, afectan al entrenador. Según este modelo, los deportistas responden en función de las percepciones y el recuerdo que construyen de los comportamientos del entrenador. Este último, a su vez, reacciona teniendo en cuenta los comportamientos de sus jugadores. De esta manera, factores personales del entrenador (formación previa, objetivos que se propone o expectativas que tiene sobre sus jugadores), de los jugadores (características personales, edad, género, etc.) y situacionales (nivel competitivo, deporte, etc.) influyen en las percepciones y comportamientos tanto de los entrenadores como de los deportistas. Montero, Ezquerro y Buceta (2005) apuntan que algunas de las variables situacionales vienen dadas por el resultado en la competición o los periodos de juego que se estén celebrando en el momento de su registro, lo cual supone un aval a la hora de incluirlas en el presente trabajo.

Gilbert y Rangeon (2011) apuntan que ambos modelos continúan evolucionando e informando sobre la investigación acerca de la labor del entrenador (Riemer, 2007), a lo que añaden que independientemente del modelo escogido, hay varios temas comunes a todos ellos: a) un foco sobre el desarrollo del deportista como el objetivo principal –o resultado– de la efectividad del entrenador, b) la efectividad del entrenador se demuestra mediante conductas manifiestas que están directamente influenciadas por una serie de antecedentes, denominados valores y creencias del entrenador, y c) la efectividad del entrenador depende del contexto, lo que significa que las conductas del entrenador se deben adaptar para satisfacer las necesidades específicas de los deportistas en contextos de entrenamiento específicos.

A continuación se presentan dos modelos adicionales con una relevancia inferior a los detallados anteriormente. En primer lugar, Horn (2008) captó sucintamente los tres temas planteados por Gilbert y Rangeon (2011) en un intento de aportar coherencia a la efectividad del entrenamiento y la literatura relacionada. Usando los modelos previos como base, Horn creó un marco teórico de organización integral denominado *Modelo de trabajo de efectividad del entrenador*. Horn identifica diez áreas de investigación y literatura que han contribuido a la comprensión colectiva de la efectividad del entrenador. La piedra angular del modelo es la conducta del entrenador, porque puede

tener un efecto significativo en el rendimiento de los deportistas, así como en su bienestar psicológico o emocional.

Por su parte, Gilbert y Rangeon (2011) argumentan que un reciente análisis de la investigación sobre el proceso de entrenamiento muestra que un nuevo modelo puede ser más influyente en la conformación de la investigación actual. En base al análisis de la investigación sobre el proceso de entrenamiento en lengua inglesa, Rangeon, Gilbert y Bruner (2011) encontraron que el *Coaching Model* (Côté, Salmela, Trudel, Baria y Russell, 1995) fue el artículo de investigación más citado durante ese periodo de dos años.

El Coaching Model presenta un modelo mental de cómo los entrenadores de gimnasia de élite organizan su conocimiento sobre el entrenamiento, y desde entonces ha sido validado en el contexto de un equipo deportivo de élite (Gilbert y Trudel, 2000). Lorenzo (2013) añade que este modelo teórico explica qué factores son importantes para los entrenadores y gira en torno a tres componentes centrales (competición, organización y entrenamiento) y tres periféricos (características de los entrenadores, características de los jugadores y factores contextuales). Dentro del entrenamiento, se fijan en el estilo de la intervención (frecuencia y tipo de feedback), fundamentos técnicos, mentales y simulación.

Como se ha podido observar, la importancia de las características de la situación a la hora de determinar la conducta verbal de los entrenadores es un tema recurrente en la mayor parte de los modelos, lo cual supone una sólida base sobre la que se sustenta el análisis planteado en la presente tesis.

El siguiente apartado trata sobre los estilos de comunicación de los entrenadores, una de las herramientas mediante las que se materializan los modelos de liderazgo.

2.3.2. Los estilos de comunicación del entrenador

Lorenzo (2013) define el estilo de comunicación del entrenador como el modo en que transmite la información y la forma que tiene de dirigirse a sus jugadores. El mismo autor añade que tradicionalmente se han considerado tres estilos en la comunicación:

- **Inhibido-Pasivo:** No expresa nada acerca del comportamiento que le molesta, evita actuar por miedo, no es directo, manifiesta una conducta insegura.
- **Agresivo:** Actúa utilizando la intimidación, el sarcasmo e incluso la violencia.
- **Asertivo:** La asertividad consiste en expresar claramente los deseos y necesidades propios a otra persona siendo respetuosos con su punto de vista. Expresar lo que se piensa sin que ello suponga una provocación al otro, sin mostrar conductas agresivas, de rechazo o de huida.

Con relación a las características o estilos de comunicación del entrenador, Alzate, Lázaro, Ramírez y Valencia (1997), desarrollaron un instrumento denominado Perfil de

Estilo de Comunicación en el Deporte (PECD), creado por Gilmore y Fraleigh (1993), mediante el que se pretende identificar distintos estilos de comunicación del entrenador.

El PECD recoge cuatro estilos de comunicación, que pueden acontecer en dos situaciones diferentes:

- En situación de **calma**: cuando no existe tensión o conflicto estructural.
- En situación de **presión**: cuando existe un conflicto estructural evidente.

Los cuatro estilos de comunicación del entrenador, diferenciados por Gilmore y Fraleigh (1993), y empleados en el PECD pueden ser definidos del siguiente modo según Alzate y cols. (1997):

1. **Complaciendo/armonizando**: evita el enfrentamiento y el conflicto con el objetivo de mantener unas relaciones tranquilas y agradables con sus jugadores.
2. **Analizando/preservando**: disfruta clasificando y organizando la información; el proceso de racionalización y resolución de problemas es lento.
3. **Logrando/dirigiendo**: toma la iniciativa, no teme arriesgar, orientado al éxito y con visión optimista.
4. **Afiliando/perfeccionando**: es entusiasta, anima y apoya; programado para el esfuerzo en equipo más que para el trabajo individual.

Otra clasificación referida al estilo de comunicación del entrenador es la realizada por Zartman y Zartman (1997). Estos autores distinguen tres tipos de entrenadores en función de sus destrezas comunicativas:

- El entrenador **agresivo**: parece furioso o enfadado, se suele enfrentar y actúa de forma hostil para tratar de conseguir los objetivos. Son fuertes, suelen abusar de la verbalización en un tono elevado. Frecuentemente culpan a los jugadores por perder. Suelen usar el “tú” en los mensajes que transmiten, personalizando y haciendo que los jugadores se pongan a la defensiva.
- El entrenador **inhibido**: es tímido, habla rápidamente y con un tono de voz muy bajo que a veces es complicado escuchar. No suelen actuar directamente cuando hay un problema. El lenguaje corporal es débil, con los hombros bajos y evitando el contacto con los ojos cuando habla con una persona. Estos entrenadores temen que si ellos expresan sus pensamientos y sentimientos esto pueda disgustar o alterar a los jugadores. Este sentimiento deja a los entrenadores inhibidos, como inútiles.
- El entrenador **autoritario**: este entrenador mantiene un punto medio, y al mismo tiempo respeta lo correcto de los otros tipos. Habla de manera calmada, directamente y con claridad, y puede mantener el contacto directo con los ojos.

La postura de este entrenador es seria y mostrando confianza y seguridad. Se trata de un entrenador honesto, que cumple lo que dice y cuando se equivoca lo reconoce y trata de solucionarlo.

Una clasificación diferente por el punto de vista desde donde se enfoca es la realizada por Martens (1999). En ella se diferencian cinco tipos de entrenador en función de las características de su comunicación, mostrándose en cada uno de ellos diferentes carencias:

1. Aquel que actúa siempre como si lo supiese todo, responde a todo y considera que nunca se equivoca. Exige respeto a sus jugadores, pero nunca se muestra respetuoso con ellos. Este tipo de entrenador suele tener problemas para ganarse la credibilidad por parte de sus jugadores. Para superar sus deficiencias o problemas se le recomienda que trate de adoptar un estilo democrático, conozca adecuadamente los contenidos de la modalidad deportiva para ganarse el respeto de los jugadores, sea justo, sincero y digno de confianza; muestre empatía y entusiasmo, tratando de colocarse a veces en el lugar de los jugadores para entenderles y comprenderles mejor y aborde las situaciones desde una perspectiva positiva.
2. El entrenador cuyos actos y palabras tienden a ser siempre negativos. Normalmente utiliza los castigos y las críticas para tratar de eliminar los comportamientos indeseables. El predominio de esta forma negativa de abordar las situaciones por parte del entrenador suele tener un efecto nada deseable, ya que aumenta el miedo de los jugadores a fallar, lo cual provoca disminución en la autoestima y destruye la credibilidad del entrenador. La alternativa a esta actuación consiste en tratar de ser positivo, ver todo desde una perspectiva positiva en lugar de negativa, provocando dicha actuación el efecto contrario al indicado unas líneas más arriba.
3. El tercer tipo de entrenador se caracteriza porque siempre evalúa o valora, pero no comunica instrucciones a los deportistas, no les indica lo que deben hacer para actuar correctamente. Este tipo de entrenador también puede valorar continuamente de forma positiva las actuaciones de sus jugadores, aunque realmente los jugadores no estén actuando del modo correcto. Esto puede ser debido al desconocimiento de la modalidad deportiva, a la incapacidad de distinguir lo que está bien de lo que está mal o a no saber aportar la información adecuada.
4. La cuarta tipología de entrenador se caracteriza por la falta de coherencia. Un día dicen una cosa y al día siguiente dicen otra: indican la necesidad de actuar de un modo, pero ellos hacen todo lo contrario, respondiendo ante un mismo hecho cada vez de modo diferente. Esta falta de coherencia en la comunicación provoca confusión y desconcierto en los deportistas, que sobre todo cuando son jóvenes buscan ejemplos de comportamientos significativos y tienden a considerar a su entrenador como un modelo a seguir. Para evitar cometer estos errores se recomienda ser constante en los comentarios, evitar decir una cosa y hacer otra.

5. La última tipología de entrenador incluye a los entrenadores que continuamente están hablando y que nunca escuchan, siempre dicen cosas a sus deportistas y nunca dejan que ellos digan lo que piensan o sienten. La comunicación es unidireccional, por lo que la productividad comunicativa es mínima. Según Martens (1999), un entrenador de este tipo nunca va a llegar a conseguir lo que se denomina un “estado de flujo”, siendo importante que el entrenador a veces esté callado y deje que los deportistas se concentren en aquello que tienen que hacer. Como sugerencias a los entrenadores de este tipo se puede indicar que reconozcan la importancia de la necesidad de escuchar, se concentren cuando estén escuchando a otros, se esfuercen en entender el mensaje, eviten interrumpir y pregunten cuando no entiendan lo que les dicen.

A partir de la clasificación establecida por Martens (1999) y sus sugerencias para solventar los principales problemas de comunicación de los entrenadores, Lorenzo (2013) sintetiza las principales capacidades que debería poseer el entrenador con relación a la comunicación:

- Aportar la información necesaria en cada momento.
- Valorar y ofrecer soluciones o alternativas de actuación.
- Analizar las cosas desde un punto de vista positivo, pero realista y certero.
- Ser coherentes con la información transmitida en las distintas situaciones.
- No estar continuamente dando información, también es necesario escuchar y observar.

En el siguiente apartado se va a tratar cómo se integran los modelos de liderazgo y los estilos de comunicación en la labor desempeñada por el entrenador, o lo que es lo mismo, la manera en la que esos modelos teóricos se llevan a cabo en la práctica.

2.3.3. Dirección de equipo

Díaz (1999) entiende la dirección de equipo como el conjunto de decisiones y acciones que un entrenador tiene que tomar y/o ejecutar antes, durante y después de la competición, para conseguir alcanzar las metas propuestas por el equipo. El mismo autor concibe la dirección de equipo como una parte del proceso de preparación para el hecho competitivo y no como unas esporádicas y aisladas intervenciones del entrenador durante la competición; a pesar de que en la competición, la dirección de equipo desarrollada por el entrenador se manifiesta mediante la regulación eficaz de la manera de jugar de cada uno de los jugadores y de todo el equipo en el partido.

Moreno (2001) añade que el entrenador deportivo desempeña la labor de dirección de equipo de un grupo, haciendo así referencia a un proceso complejo de reflexión, análisis y toma de decisiones, que abarca tanto la planificación, como los diversos aspectos referentes al entrenamiento y la competición. La misma autora expone que la dirección

de equipo debe ser entendida como un coherente proceso de conjunto, en el que independientemente del momento de la misma, las distintas intervenciones del entrenador deben tender (aunque empleen diversos medios) hacia la consecución de los objetivos prefijados (ya sean educativos, de rendimiento, etc.).

La dirección de un grupo deportivo supone para el entrenador el desarrollo de un complejo proceso, en el cual las variables y factores a considerar son muy numerosos, y las tareas a desempeñar muy frecuentes y con gran exigencia temporal para su adecuado desarrollo (Moreno, Santos y Del Villar, 2005). Los mismos autores añaden que junto a la planificación, estructuración y organización de aspectos relativos al desarrollo físico, técnico, táctico, psicológico, teórico, educativo o biológico de los jugadores, el entrenador debe tener en cuenta factores relacionados con el equipo técnico con el que colabora, directivos, medios de comunicación, público, etc. Además debe reflexionar y decidir de forma preactiva e interactiva acerca de su relación con los jugadores, y sobre la actitud y actuaciones que llevará a cabo durante el entrenamiento y la competición.

Como se ha podido observar, no existe un consenso en los autores consultados a la hora de determinar si la dirección de equipo está referida únicamente al contexto de la competición (Díaz, 1999) o también incluye el ámbito del entrenamiento (Moreno, 2001; Moreno, Santos y Del Villar, 2005). Debido a que el presente estudio está referido a la situación particular de la competición, se ha considerado pertinente dedicar el siguiente apartado a las características inherentes a dicho contexto.

2.3.4. La competición como contexto específico

La competición es considerada la forma de control más completa y objetiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier deporte colectivo, puesto que en ella se encuentran de forma inherente todas las variables del rendimiento (Perea, 2011). Muller, Gerstestein y Konzag (1996) señalan que dentro de la competición, se exige el máximo de la acción integradora conjunta de las múltiples capacidades y habilidades del deportista. Díaz y Díaz (2012) afirman que el momento cumbre de todo hecho deportivo en la competición es el partido. Los mismos autores apuntan que todo el trabajo del entrenador tiene como objetivo que el equipo llegue al partido en las mejores condiciones para realizar durante el juego las estrategias y acciones que se han preparado. En la misma línea, Lorenzo, Navarro, Rivilla y Lorenzo (2013) indican que durante los momentos de partido, se dan situaciones difíciles en las que el entrenador debe tratar de influir con su comportamiento en los jugadores para que ellos devuelvan la condición de equilibrio en el juego.

Durante la competición el papel del entrenador presenta notables variaciones, ya que las oportunidades de intervenir son diferentes en cada deporte. Si los entrenadores desean influir de forma eficaz en los comportamientos de sus deportistas, los objetivos del equipo y los de cada deportista han de ser específicos (Longarela, 2015). El mismo

autor sostiene que la competición en baloncesto como ámbito de investigación, es facilitada en parte por las numerosas posibilidades de interacción entre jugadores, árbitros y entrenadores que proporciona, reglamentaria y funcionalmente, esta modalidad deportiva. Esta afirmación es extrapolable al balonmano, deporte en el que se desarrolla el presente trabajo, ya que sus características reglamentarias y funcionales son muy semejantes a las del baloncesto, de lo cual se desprende que el número de posibilidades de intervención también es elevado.

Entrando más de lleno en el objeto de estudio del presente estudio, Lorenzo (2013), en su tesis doctoral sobre el discurso de un entrenador experto de baloncesto, lleva a cabo un análisis en profundidad sobre las particularidades de la comunicación de este colectivo en situación competitiva, que son extrapolables al balonmano debido a las características definitorias que comparten ambos deportes (cancha reducida, posibilidad de realizar sustituciones de manera ilimitada y de solicitar tiempos muertos). A continuación se presenta una selección de las observaciones más relevantes referidas al tema mencionado:

Durante la competición se dan unas condiciones que hacen que la comunicación tenga unas especificidades y se muestre como un elemento aún si cabe más importante en el rendimiento del jugador, dadas las limitaciones que existen en su uso. En el transcurso de un partido la comunicación está influenciada por el hecho de que los jugadores están realizando otra acción, y no pueden atender completamente a las instrucciones del entrenador. Por otro lado, existen multitud de estímulos interferentes que hacen que la atención del jugador no esté centrada en el mensaje del entrenador. La situación espacial del entrenador y de los jugadores y la distancia entre ellos pueden hacer que existan problemas de escucha o entendimiento. Lo mismo ocurre con el ruido ambiental o provocado por el público. Las acciones de los compañeros, rivales e incluso el árbitro pueden convertirse también en focos de atención para el jugador que limiten o dificulten su comunicación con el entrenador.

Añadido a estos aspectos propios del reglamento del deporte, aparecen otros inherentes al desarrollo del partido tales como el resultado, el tiempo de juego, faltas, etc. que se muestran como posibles limitantes del proceso comunicativo. Uno de los objetivos de la presente tesis doctoral es determinar en qué medida algunos de los factores intrínsecos de la competición, como el resultado o la fase del partido, limitan o no la comunicación del entrenador.

Siguiendo con el análisis realizado por Lorenzo (2013), este señala que en el caso del baloncesto, el reglamento establece tiempos en los cuales un entrenador, durante el transcurso de un partido, puede comunicarse con sus jugadores. Las características de esos tiempos (duración, posibilidad de acceso a los jugadores, estímulos, interferencias) pueden influir en la información aportada. Los mencionados periodos se agrupan en dos grandes momentos: aquellos en los que el juego está parado y aquellos en los que el

balón está vivo. O lo que es lo mismo, en el descanso entre la primera y la segunda parte y los tiempos muertos por un lado, y durante las acciones en juego propiamente dicho por el otro.

Refiriéndose concretamente a los momentos en que el juego está parado, tales como descansos o tiempos muertos, se puede establecer una mejor comunicación con los jugadores; sin embargo, las prioridades durante esos primeros momentos para el jugador son cubrir necesidades básicas como descansar o hidratarse, y no es hasta pasado un tiempo cuando esa comunicación se puede dar de manera más eficaz.

Un factor clave en la comunicación durante la competición se refiere al contenido del mensaje. Por un lado, las acciones se suceden continuamente, el resultado va variando y el tiempo muchas veces se convierte en algo fundamental, con lo que la comunicación necesita estar hecha en tiempo y forma adecuadas, y eso, dadas las circunstancias de la competición, resulta complicado. Por tanto, los entrenadores deben elegir entre reflexionar un tiempo y elegir el momento adecuado para dar una comunicación eficaz y con toda la información o bien adaptarse a las condiciones de la competición y ofrecer, en la mayoría de los casos, información limitada y con riesgo de no ser acertada y/o entendida por los jugadores, por lo que en ningún caso se establecería un proceso comunicativo bidireccional en condiciones de estabilidad.

Las ideas preconcebidas, tanto del entrenador como del jugador, o la jerarquía entre ambos, pueden producir un efecto desestabilizador por la dificultad de ser totalmente sinceros en la comunicación. Por otro lado, las personas reciben toda clase de estímulos, pero solo prestan atención a unos pocos: aquellos que atraen su atención de alguna forma significativa y en los cuales el receptor percibe algo interesante para él. Si existe una sobrecarga de estímulos simultáneamente, el jugador selecciona lo que considera más importante en ese momento. Pese a que cada vez más al jugador se le exige atender a un mayor número de estímulos, también se hace necesario comprender la dificultad con la que se encuentra para establecer una comunicación durante una competición.

En esto interviene claramente la experiencia y el nivel del jugador. En los estadios más avanzados el jugador es capaz no solo de atender a más estímulos, sino de discriminar más rápido lo relevante y anticiparse para tomar la decisión más acertada. Además, existen condicionantes propios de la personalidad de cada jugador: sus actitudes, creencias, valores y necesidades tienen una importancia decisiva en la forma de comunicarse. El mismo mensaje no es interpretado igual por todos los jugadores; de lo que se deduce que en la medida de lo posible, una comunicación individual se hace necesaria entre el entrenador y el jugador.

No hay que olvidar que todo mensaje pretende influir sobre el comportamiento de otras personas para que hagan o dejen de hacer algo. Si se emplea un lenguaje muy técnico o un exceso de información el mensaje será percibido, pero no entendido. La resistencia

del jugador, su cansancio, la falta de credibilidad o los rechazos personales, pueden también captar su atención e impedir el cambio deseado.

Por lo tanto, la comunicación durante la competición se antoja fundamental para el rendimiento de los jugadores; pero por factores muy diferentes a la importancia de la comunicación en otros contextos. Durante un partido, la calidad, el momento, la especificidad, la claridad, el receptor, el lugar, etc., se convierten en aspectos imprescindibles para que la productividad comunicacional, de por sí ya baja por los condicionantes antes mencionados, suba a cotas que mejoren el rendimiento de los jugadores (Lorenzo, 2013).

Una vez analizada la competición como un contexto con unas características propias y diferentes a las de otros ámbitos existentes en el proceso deportivo, como bien puede ser el entrenamiento; es el momento de seguir avanzando en el desarrollo teórico de la figura del entrenador. Para ello, se presenta un apartado en el que se aplica la situación específica que se acaba de tratar, la competición, a la manifestación de los constructos teóricos (modelos de liderazgo y estilos de comunicación) revisados en la primera parte del capítulo, la dirección de equipo.

2.3.5. Dirección de equipo en competición

Son numerosos los autores (Cox, 1994; Feu y cols., 2007; García, 2006; Moreno, 2001; Torregrosa y cols., 2008) que conceden gran importancia a la dirección de equipo en competición, reconociendo el gran valor de la información transmitida por el entrenador a sus jugadores durante el desarrollo de la misma. Lorenzo (2013) apunta que en competición, tener control del estado emocional propio y esconder ciertas emociones a los jugadores es parte del rendimiento del entrenador. Dirigir a sus jugadores, aplicar medidas, tomar decisiones tácticas con tiempo e información limitadas, aportar soluciones, motivar, comunicar órdenes, modificar realidades, manejar situaciones críticas e interactuar con árbitros, equipo técnico y jugadores son otros de sus cometidos (Díaz y Díaz, 2012; Lorenzo, 2013).

Moreno (2001) destaca la importancia de la presencia e intervención del entrenador en la dirección de equipo en competición, ayudando y orientando a sus jugadores en la resolución de los distintos problemas que acontezcan durante el encuentro y dando apoyo afectivo a su equipo. El entrenador, durante este tiempo, debe tratar de ayudar a los deportistas, observando, escuchando, aconsejando, aportando soluciones concretas, etc. En resumen, debe dar la información apropiada, en la cantidad adecuada y en el momento conveniente.

Lago (2009) señala que en los deportes de cancha, el entrenador, con su intervención, puede ayudar a los jugadores a tomar decisiones más acertadas controlando la evolución del partido. También indica que la información presentada por el entrenador puede ayudar a los jugadores a descifrar las situaciones del partido y a orientar la toma de decisiones más adecuada en cada momento.

Comparando las investigaciones que tienen como tópico de estudio la dirección de equipo en competición, Moreno (2001) coincide con la apreciación de Rodrigues (1997) de que la mayoría han sido realizados en deportes colectivos. Ello puede estar motivado, según Rodrigues (1997), por las características del contexto en que se desarrolla la competición, que permite generalmente mayor influencia del entrenador en deportes colectivos que en deportes individuales.

La dirección de equipo desarrollada por el entrenador en competición está condicionada por una serie de aspectos formales dependientes fundamentalmente de las características de la modalidad deportiva y del reglamento regulador de la misma (Moreno, 2001; Perea, 2011). Como indica Hernández (1998), el reglamento es uno de los parámetros configuradores de la estructura de los deportes colectivos, el cual puede ser definido como: “un conjunto o sistema de reglas y normas con una lógica intrínseca que marca los requisitos necesarios para el desarrollo de la acción de juego que determina en parte la lógica interna del deporte que regula”.

La competición en balonmano, al igual que en otros deportes, es un fenómeno que introduce una serie de factores específicos: tiempos, situaciones de equilibrio, situaciones de ventaja y desventaja, etc., que condicionan el desarrollo de la dinámica del juego; por esto, los entrenadores deben saber manejar y utilizar todas las opciones que les ofrece el reglamento del propio juego (Sampaio, Lorenzo y Ribero, 2006). En este sentido, Perea (2011) indica que el reglamento de la modalidad deportiva en cuestión va a regular la intervención del entrenador durante la dirección de equipo en competición. Moreno, Santos y Del Villar (2005) y Ortega, Palao, Gómez, Ibáñez, Lorenzo y Sampaio (2010) añaden que en general, en los deportes colectivos, el entrenador suele tener como máximo dos posibilidades fundamentales de intervención durante la dirección de equipo en competición:

- Puede intervenir de forma directa en el ritmo de la competición, mediante la petición de tiempos muertos o la sustitución de jugadores. Numerosos autores destacan que estas interrupciones del juego son una de las principales herramientas de las que disponen los entrenadores para poder intervenir sobre el partido e incidir directamente sobre los aspectos más relevantes del juego (Fernández-Echeverría, Gil, García-González, Carrasco, Claver y Del Villar, 2013; Ortega, Martínez y Martínez, 2007; Ortega y cols., 2010; Sampaio, Lorenzo, y Ribero, 2006; Sánchez y cols., 2006).
- Puede intervenir aportando información a sus jugadores, bien en momentos de parada del juego, o durante el desarrollo del mismo.

A otro nivel, el entrenador puede influir en el desarrollo del encuentro según la presión o comportamiento hacia el árbitro, el entrenador y jugadores contrarios; pero la forma en la que el entrenador puede actuar en mayor medida durante el desarrollo del encuentro es dando información a sus jugadores (Moreno y cols., 2000; Lorenzo, 2013).

Es por ello que el ámbito al que se circunscribe el presente estudio corresponde a la segunda de las posibilidades mencionadas anteriormente.

Tal y como se mencionó en el apartado de “Reglamento”, Perea (2011) añade que el balonmano, además, alberga la posibilidad de que el entrenador se pueda acercar a las líneas del terreno de juego, aportando con ello mayor cantidad y calidad de información a sus jugadores durante todo el desarrollo del encuentro.

A pesar de haber escogido la conducta verbal de los entrenadores en lugar de la petición de tiempos muertos y sustituciones como objeto de análisis del presente estudio, hay que mencionar que sobre todo la petición de tiempos muertos goza de una amplia cobertura en la bibliografía referida a la actuación del entrenador en competición. Una vez aclarado este punto, a continuación se presentan una serie de recomendaciones planteadas por diferentes autores en relación a la dirección de equipo en competición.

Según Díaz (1988), todo buen planteamiento de dirección durante el proceso competitivo se puede venir abajo si el entrenador no es exigente, coherente, observador, equilibrado y a veces intuitivo y valiente en las decisiones que comunica colectiva e individualmente de acuerdo con el proceso de preparación competitiva.

Según Moreno (2001) es importante que el entrenador:

- Se comporte e intervenga de modo adaptado y contextualizado, dando respuesta a las necesidades concretas de cada momento.
- Sea constante, estable, lógico y coherente en sus actuaciones.
- Sea capaz de detectar, sin cometer fallos, los errores críticos que acontecen, de forma que si interviene con carácter negativo no pierda credibilidad por parte del deportista.

Isberg (1999) indica que para que la dirección de equipo realizada por el entrenador pueda resultar relevante en el rendimiento del equipo, es necesario que se cumplan las siguientes condiciones:

- El mensaje tiene que ser audible.
- Se tiene que indicar el nombre del receptor.
- El receptor debe poder interpretar el mensaje de la forma adecuada, lo cual implica que el entrenador y los jugadores tienen que poseer un marco común de referencia.
- Los jugadores deben poseer capacidad para actuar de la forma esperada.

Garrett (1999) opina que el entrenador nunca debería parar la comunicación entre él y su equipo. Los jugadores pueden necesitar en ese momento indicaciones concretas por parte de su entrenador, y si este es bueno en su labor, debería aportarlas (Moreno,

2001). Por tanto, el entrenador debe ser capaz de controlar sus emociones incluso en situaciones extremas de tensión que acontezcan en la competición. Piltz (2000) señala que en un equipo de élite, antes de empezar el partido el foco debe estar dirigido a los emparejamientos clave, y una vez que el juego se pone en marcha el objetivo se puede desplazar al jugador y a la disposición para jugar.

Volviendo a los condicionantes relativos a la dirección de equipo en competición, numerosos autores (Bowes y Jones, 2006; Cushion, Harvey, Muir y Nelson, 2012; Debanne y Chauvin, 2014; Jones, Armour y Potrac, 2002; Lyle, 2002) sostienen que la actividad del entrenador es compleja, dinámica y generada por acontecimientos relativos al contexto. Esto es particularmente cierto para las situaciones competitivas de los deportes de equipo, que se tratan de entornos dinámicos y complejos (Fiore y Salas, 2006; Hagemann, Strauss y Büsch, 2008).

Estos últimos exponen que en competición las decisiones se deben tomar bajo una gran presión de tiempo, y pueden incluso ser arriesgadas; a lo que añaden que en dicho ámbito los problemas no suelen poderse revertir, y hay una gran incertidumbre con respecto al resultado y a lo que se necesita hacer (tarea mal definida, Salmela y Moraes, 2003). Longarela, Montero y Saavedra (2015) plantean que, en consecuencia, el entrenador no se debe limitar a analizar y preparar a su equipo, sino que debe entrenar su propio rendimiento teniendo en cuenta los niveles tácticos, físicos y emocionales desde una perspectiva global.

Los entrenadores de deportes de equipo se enfrentan continuamente a la necesidad de dar sentido al caótico ir y venir de acciones que se desarrollan durante el juego (Piltz, 2004). Durante este tiempo el entrenador debe observar, interpretar y responder a continuas secuencias de acción mientras se mantiene relativamente frío, tranquilo y sereno (Lauder y Piltz, 1999). Entrenar durante la locura del juego es una tarea difícil y compleja que requiere habilidades específicas de observación y análisis. El grado en el que el entrenador es capaz de dar sentido al caos del juego influirá directamente en su capacidad de actuar sobre el rendimiento en el juego (Gross, 1990).

Duke y Corlett (1992) apuntan que los entrenadores a menudo tienen que tomar decisiones tácticas que interrumpen y median en el flujo de eventos. En situaciones críticas en el contexto competitivo esto suele ser difícil, y las implicaciones de una mala decisión pueden ser importantes en el resultado del juego (Leet, James y Rushall, 1984). Franks y cols. (1986) sugieren que el estado de activación del entrenador, la importancia percibida de la competición y la premura de los eventos anticipados influyen en la precisión de las observaciones de los entrenadores en los partidos, y que por lo tanto las habilidades observacionales de los entrenadores son variables e imprecisas. Duke y Corlett (1992) concluyen que si eso es así, el criterio sobre el que se sustentan las decisiones del entrenador podría tener serios defectos.

El papel del entrenador en el partido se convierte en un análisis del juego expandido en el que el entrenador pregunta continuamente acerca de lo que está sucediendo (Lauder y Piltz, 1999). Piltz (2004) añade que aunque es difícil para un único entrenador ver todo lo que está pasando en el juego al mismo tiempo, la observación debe ser sistemática y centrada en el objetivo. Perea (2011) coincide con Moreno (2001) en que el entrenador, a la hora de competir, tiene que tratar de ayudar a sus jugadores, observando, escuchando, aconsejando y aportando soluciones concretas. La destreza del entrenador requiere una adaptación flexible a las limitaciones (Jones y Wallace, 2006; Nash y Collins, 2006). Las actividades del entrenador son altamente cognitivas, y la toma de decisiones se ha identificado como la base de la destreza de los entrenadores (Debanne y Chauvin, 2014; Lyle y Vergeer, 2013; Nash y Collins, 2006).

Según Debanne y Chauvin (2014), al considerar el espacio de tiempo de una temporada competitiva, las variaciones de las decisiones interactivas hechas por los entrenadores durante la competición en función de las características de las situaciones percibidas (favorables o desfavorables, y el tiempo de juego) son destacables. Este hallazgo está reforzado por el efecto del marcador en el feedback de los entrenadores (Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo, 2013; Rodrigues y Pina, 1999) o en los tiempos muertos de los entrenadores de baloncesto (Gómez, Jiménez, Navarro, Lago y Sampaio, 2011).

Numerosos psicólogos del deporte (Buceta, 1998; Cantón, 2009; Cruz, 1997, Dosil, 2004) mantienen que la formación en psicología de los entrenadores y su entrenamiento psicológico tiene una extraordinaria importancia en la actuación de los entrenadores tanto en la competición como en los entrenamientos. En la misma línea, Moreno (2001) pone de manifiesto la necesidad de optimizar la actuación del entrenador durante la dirección de equipo en competición, para que esta pueda incidir positivamente en el rendimiento deportivo. Por su parte, Iglesias, Cárdenas y Alarcón (2007) aseguran que resulta de gran interés que el entrenador planifique su intervención en la pista y, posteriormente, reflexione sobre ella de cara a futuras actuaciones.

Estos autores señalan que bajo ese proceso continuado de trabajo, el entrenador mejorará la eficacia en su labor de entrenamiento, consiguiendo aumentar, en consecuencia, el rendimiento de sus jugadores. Díaz y Díaz (2012) exponen que la actuación del entrenador durante el partido es fundamental para conseguir el mayor rendimiento. Según Moreno (2001) la actuación del entrenador durante la competición es una de las muchas variables que inciden en el rendimiento deportivo, por lo que sería aconsejable una adecuada intervención en todas las variables que pueden influir en el rendimiento.

Para concluir este apartado se presentan dos ideas incluidas en el capítulo de introducción que ponen de manifiesto la relevancia de algunos de los temas presentados en este trabajo. En primer lugar, Cruz (1994) expone que es interesante saber no solo qué hace un entrenador a lo largo del partido, sino en qué momentos y ante qué

situaciones emite determinadas conductas. En segundo lugar, Moreno, Santos, Ramos, Cervelló, Iglesias y del Villar (2005) afirman que las interacciones del entrenador con los jugadores están sin duda influenciadas por una serie de factores que definen la naturaleza específica de la competición, entre los que se incluyen aspectos derivados de la competición deportiva en sí.

Una vez analizado en profundidad el papel del entrenador durante la dirección del equipo en la competición, a continuación se presenta un tema que aparece de manera recurrente en la bibliografía relacionada con los entrenadores deportivos: su eficacia o en qué grado se les puede considerar como expertos.

2.3.6. Entrenadores efectivos/expertos

Gilbert y Rangeon (2011) señalan que definir y reconocer la eficacia del entrenador es una cuestión que subyace en gran parte de la investigación realizada sobre el entrenamiento deportivo. Côté y Gilbert (2009) definen la eficacia del entrenador como la aplicación consistente del conocimiento profesional, interpersonal e intrapersonal integrado para mejorar la competencia, confianza, conexión y carácter de los deportistas en contextos de entrenamiento específicos. Parece ser, pues, que la definición integrada de efectividad del entrenamiento y pericia, junto con el modelo de trabajo de efectividad del entrenamiento de Horn (2008), son dos marcos teóricos fundamentales para diseñar e interpretar la investigación actual sobre eficacia en el entrenamiento.

Feltz, Chase, Moritz y Sullivan (1999) definen la eficacia del entrenador como el grado en el que los entrenadores creen que tienen la capacidad de influir en el aprendizaje y el rendimiento de sus deportistas. Altos niveles de eficacia parecen conducir a mayor efectividad en la enseñanza de diversas habilidades deportivas, motivación de los deportistas, usar el feedback apropiado y un mayor compromiso con el entrenamiento (Feltz, Short y Sullivan, 2008). La investigación en eficacia del proceso de entrenamiento ha identificado numerosos factores, que incluyen la experiencia y educación del entrenador, su éxito previo, la percepción de las habilidades de los deportistas y el apoyo social (Gilbert y Rangeon, 2011).

Longarela (2015) sostiene que las conductas del entrenador se han observado principalmente desde la perspectiva del éxito deportivo y la eficacia del entrenador. More y Franks (2004) apuntan que la investigación sobre la eficacia del entrenador ha aumentado a lo largo de la última década, analizándose la planificación, organización e instrucción de habilidades (Segrave y Ciancio, 1990). En la misma línea, Zetou y cols. (2011) apuntan que en los últimos años cada vez más investigadores centran su interés en la observación/evaluación del entrenador, y el término eficacia del entrenador se repite frecuentemente. Tharp y Gallimore (1976) desarrollaron un sistema de categorías del comportamiento del entrenador de baloncesto John Wooden que desencadenó un gran número de estudios sobre la eficacia del entrenamiento (More y Franks, 2004).

El apelativo “entrenador experto” se repite con frecuencia en los trabajos que tratan sobre el entrenador. En este sentido, Lorenzo (2013) señala que los entrenadores expertos se diferencian de los menos expertos por su excepcional rendimiento y porque sus decisiones son más deliberadas, analíticas y lógicas. Estos entrenadores son capaces de entrenar a deportistas de éxito al más alto nivel y en diferentes entornos gracias a su capacidad de analizar de una manera natural una gran cantidad de posibilidades que tienen repercusión en los jugadores. Ello no significa que todos aquellos deportistas a los que dirijan estos entrenadores vayan a ser campeones, pero sí que estos deportistas aprenderán más y rendirán mejor que deportistas que están con entrenadores menos expertos (Schempp, McCullick y Mason, 2006).

Estos entrenadores anticipan los acontecimientos más probables, responden a las condiciones cambiantes del proceso de entrenamiento y predicen los resultados con un alto grado de exactitud (Schempp y cols., 2006). Para un entrenador, ser capaz de predecir razonablemente el éxito de una actividad ahorra tiempo y aumenta la calidad de la práctica. Esto se consigue mediante años de experiencia –donde han existido situaciones similares– y con la reflexión, nuevas ideas, conversaciones con otros entrenadores, libros, vídeos, conferencias y un fuerte deseo de buscar las mejores soluciones para los jugadores (Lorenzo, 2013).

Según Debanne y Chauvin (2014), es sabido que los expertos son flexibles, o en otras palabras, son capaces de adaptarse a entornos complejos, ambiguos y cambiantes porque pueden utilizar un amplio abanico de estrategias para responder a las características de la situación y, en concreto, para gestionar la incertidumbre. Saben cómo y cuándo utilizar una estrategia y cuándo cambiarla.

Un entrenador experto desarrolla una visión personal sobre el proceso de entrenamiento, sistemas propios sobre cuestiones del deporte, un modo personal de hacer y comunicar las cosas y una opinión propia sobre cómo las cosas deben ser hechas (Lyle, 1999). Es lo que los entrenadores establecen como “la filosofía del entrenador”; es decir, un conjunto de principios, valores y comportamientos que orientan la acción de un entrenador (Cassidy, Jones y Potrac, 2004; Wilcox y Trudel, 1998). En la misma línea, Kidman y Hanrahan (1997) la describen como una declaración personal que se basa en los valores y creencias que dirigen el entrenamiento.

En este sentido, resulta evidente que tanto en la antigüedad como en la actualidad, han existido y existen entrenadores expertos, que han contribuido y contribuyen al desarrollo de la especialidad deportiva a partir de aportaciones novedosas en cualquiera de los factores de rendimiento (Lorenzo, 2013). Côté y cols. (1995) afirman que estos entrenadores, que constituyen una minoría, además del conocimiento específico adquirido, han sido capaces de ver cómo interactúan los distintos componentes en su modelo de rendimiento y qué adaptaciones deben realizar en el mismo para conseguir la máxima eficacia de su conocimiento aplicado.

Según se desprende de los estudios de Escudero, Balagué y García-Mas (2002), en el caso de entrenadores expertos, el conjunto de comportamientos observados sobre los que versa su discurso son aquellos que están más relacionados con el rendimiento de los jugadores y cuya presencia es más deseable para la obtención de una buena actuación deportiva. Bloom, Shinke y Salmela (1997) argumentan que los entrenadores expertos tienen un mayor conocimiento del proceso de comunicación y se ven a sí mismos con un rol que busca un rendimiento exitoso tanto en el juego, como en los estudios y la vida personal de sus jugadores. Sin embargo, esto no ocurre con los entrenadores inexpertos, que encuentran mayores dificultades a la hora de dar un contenido efectivo a su comunicación en la información táctica en general y sobre la información táctica del equipo rival en particular (Moreno, Moreno, Iglesias, García y Del Villar, 2007).

Moreno (2001) sostiene que elaborar un perfil del técnico deportivo ideal es prácticamente imposible, ya que cada situación es particular y a veces la misma actuación en diversas situaciones no obtiene la misma respuesta. Cushion (2008) señala que en el momento de poner en práctica una prescripción precisa surgen problemas, ya que no existen respuestas definitivas en cuanto a la cantidad o el tipo de conducta que un entrenador debe utilizar en una situación particular. Así pues, solo porque un entrenador exitoso utilice frecuentemente una conducta específica en un contexto, no significa que esa conducta vaya a ser aplicable o efectiva para otro entrenador en un contexto diferente, ya que el rol y el comportamiento que adopta el entrenador dependen en gran medida del contexto, y por lo tanto no hay un patrón general a seguir. El proceso de entrenamiento no es así de simple.

En la misma línea, Tutko y Richards (1984) opinan que no existe el entrenador ideal ni tampoco ninguno completamente eficiente en su trabajo, ya que el éxito depende de diversos elementos, como pueden ser: talento, técnica, circunstancias, personalidad y carácter de equipo y, con frecuencia, nada más que la suerte. Lorenzo (2013) apunta que la actuación del entrenador se entiende como una forma de actuación social, es decir, que está orientada por la acción de los demás agentes que intervienen en el proceso. De este modo, no se puede considerar que exista una única forma de actuación correcta para el entrenador, ni que esta esté establecida de antemano; por el contrario, en cada situación suelen existir varias posibilidades de actuación sensatas y adecuadas, dependientes del modo en el que se comportan el resto de personas (los jugadores, rivales, árbitro, público, etc.).

Por su parte, More y Franks (2004) afirman que debido a la complejidad de los deportes de equipo, aún no ha sido posible especificar reglas generales para dar instrucciones efectivas en diferentes situaciones de entrenamiento, sino que estas varían en relación al contexto deportivo, la situación y las características de los jugadores (Chelladurai, 1978). Lorenzo (2013) concluye que es importante para el entrenador encontrar comportamientos adecuados a estas variables, ya que si el entrenador es capaz de

adaptar su comportamiento para acercarse al preferido por los deportistas, estos podrían tender a agradecerse al entrenador con un rendimiento más elevado.

Dado que el comportamiento del entrenador debe variar en función de los deportistas y las situaciones, proporcionar recomendaciones específicas acerca de cómo comportarse resulta difícil (Cushion, 2008). El mismo autor añade que no existe una fórmula exacta que determine el comportamiento exitoso del entrenador, sino que este debe formarse en torno a las respuestas y el progreso individual de los deportistas, así como en función del contexto en cada momento.

Los últimos párrafos ponen de manifiesto la importancia que otorgan múltiples autores al contexto a la hora de determinar la labor del entrenador en el ámbito deportivo. No obstante, y a pesar de la tendencia reflejada acerca de la dificultad de elaborar reglas generales que definan el perfil de los entrenadores exitosos, según Douge y Hastie (1993) existe una base de datos referida al comportamiento del entrenador que ha identificado (dentro de ciertos límites) “conductas de los entrenadores de probada eficacia”. Esto ha resultado en una base amplia y creciente que los instructores del deporte tienen a su disposición para tomar decisiones acerca de su práctica (More y Franks, 2004). Por ello, a continuación se presentan las conclusiones a las que han llegado los autores consultados en la bibliografía relacionada con este ámbito.

La revisión de la literatura sobre coaching llevada a cabo por Gilbert y Trudel (2004) revela un amplio consenso acerca de que el conocimiento y las habilidades específicas son crucialmente relevantes para ser un entrenador efectivo y exitoso (Feltz, Chase, Moritz y Sullivan, 1999; Horn, 2008). Hagemann, Strauss y Büsch (2008) defienden que se han dirigido numerosos esfuerzos a descubrir las habilidades individuales de los entrenadores exitosos para poder ponerlas en práctica en situaciones completamente específicas. En esencia, estas habilidades son planificar y organizar sesiones de entrenamiento, obtener feedback observando a los deportistas, y, sobre todo en los deportes de equipo, entrenar en competiciones (Horton, Baker y Deakin, 2005).

Claxton (1988) expone que atendiendo al nivel de eficacia de los entrenadores, no parecen manifestarse diferencias importantes en el porcentaje total de instrucciones, aunque sí en el contenido de las mismas; siendo más frecuente en los entrenadores con éxito la realización de preguntas a sus deportistas, y la emisión de mayor cantidad de instrucciones técnico-tácticas (Jones, Housner y Kornspan, 1997). Bloom y cols. (1997) encontraron los mismos resultados, reflejando la importancia de la comunicación en el clima de entrenamiento y también en el impacto sobre el deportista para la obtención del éxito.

Becker (2012) encontró siete cualidades que se asocian repetidamente con comportamientos efectivos del entrenador: positivo, de apoyo, individualizado, justo, apropiado, claro y consistente. Tener un interés genuino en los deportistas y crear conexiones interpersonales significativas parecen ser temas fundamentales en la

literatura sobre las conductas de entrenamiento efectivas, y de hecho se ha demostrado en repetidas ocasiones en la investigación reciente sobre entrenamiento (Cumming, Smoll, Smith y Grossbard, 2007; Fry y Gano-Overway, 2010; Vallée y Bloom, 2005).

Según Lorenzo (2013), las características que poseen los entrenadores en este estadio son las siguientes:

- Son unos apasionados de su deporte, disfrutan hablando casi sin fin sobre su tema, buscan las opiniones sobre asuntos pertinentes y tienen bibliotecas extensas relacionadas con su tema.
- Tienen un conocimiento muy refinado de su deporte, el equipo, la gestión de jugadores, principios de entrenamiento y planificación (De Marco y McCullik, 1997).
- Presentan la información significativamente para los deportistas, y si no lo entienden, son capaces de proporcionar información relevante nuevamente (Bian y Schempp, 2004). Es decir, tienen altas capacidades comunicativas.
- Ante un asunto relevante que no dominan, se enfrentan tomando las medidas necesarias para su comprensión (Schempp y cols., 2006).
- Tienen una gran intuición en la toma de decisiones, lo que provoca una automaticidad del comportamiento, sin esfuerzo aparente. Algo que parecía peligroso en entrenadores menos expertos, es una forma de trabajar en estos entrenadores. Este es un criterio de la calidad que atesoran estos entrenadores, debido a los años de experiencia, de sus experimentos, de sus fracasos y éxitos (De Marco y McCullick, 1997).
- Son planificados y detallan todos los objetivos. Está dentro de sus deberes o funciones. El entrenamiento no se produce por intuición, sino que es profundamente meditado y reflexionado.
- Son capaces de prestar atención a cosas anormales tanto técnicas, psíquicas, sociales e incluso del público.
- Son capaces de solucionar problemas más rápidamente que los no expertos, posiblemente porque analizan de dónde viene el problema.
- Se autoanalizan. El hecho de que saben más que la mayoría sobre su tema no significa que lo sepan todo, por lo que están constantemente autoevaluándose. La paradoja del experto refleja que estos sujetos, con gran información, tienen mayor facilidad para adquirir la nueva información. Es decir, conocer más hace que adquirir nueva información sea más fácil. Schempp y cols. (2006) señalan que los entrenadores expertos conocen los límites de su conocimiento y sus habilidades, son más críticos con su trabajo y aman lo que hacen hasta tal grado

que se esfuerzan incluso más que los principiantes, sin importar cualquier éxito o concesión que pudieran haber recibido, con lo que estarían constantemente elevando su pericia en el deporte. Por ello, los expertos están constantemente autoanalizándose, examinando sus objetivos, su comunicación, su estilo de vida, incrementando sus conocimientos, etc.

Los estudios recientes sobre entrenadores expertos profundizan en la importancia de la parte técnica y táctica de los entrenamientos, y destacan que a medida que un entrenador va siendo más experto, sus pensamientos sobre estrategia van siendo más críticos y las posibilidades de solución ante situaciones de juego más numerosas. Uno de los factores que se ha tenido en cuenta a la hora de intentar construir un modelo de eficacia para el entrenador es su conducta. Así, se entiende que la conducta de un líder debe tener determinadas características para resultar eficaz (Lorenzo, 2013). Según Côté y Gilbert (2009), para poder definir un modelo de entrenador efectivo y experto se deben tener en cuenta la interacción de tres aspectos:

1. El conocimiento del entrenador, incluyendo el conocimiento profesional, el intrapersonal y el interpersonal.
2. La mejora y rendimiento de sus jugadores.
3. El contexto.

Cote y Sedgwick (2003), después de entrevistar a 10 entrenadores y 10 deportistas de remo canadiense de élite, obtuvieron siete categorías que ayudan a proporcionar una evaluación de los comportamientos efectivos de los entrenadores:

- **Planificar proactivamente:** la característica importante de esta categoría es la capacidad del entrenador para hacer planes con iniciativa, para hacer que las cosas pasen en lugar de simplemente reaccionar a las diversas situaciones en entrenamiento y competición. Los entrenadores planifican proactivamente preparando el entrenamiento de forma sistemática a corto y largo plazo y preparando a sus deportistas para situaciones inesperadas que pueden ocurrir en el entrenamiento y la competición.
- **Crear un clima de entrenamiento positivo:** se trata de los comportamientos del entrenador encaminados a crear situaciones positivas que estimulen el entusiasmo de los deportistas y el deseo competitivo. Los entrenadores crean un entorno de entrenamiento positivo a través del establecimiento de sesiones de entrenamiento estructuradas y competitivas en las que se fomenta la ética del trabajo duro.
- **Facilitar el establecimiento de objetivos:** se trata de los comportamientos del entrenador encaminados a ayudar a los deportistas a definir sus objetivos a corto y largo plazo. El establecimiento de objetivos se ha mostrado como una técnica

efectiva que influye positivamente en estados psicológicos como la ansiedad, la confianza y la motivación.

- **Fomentar la confianza de los deportistas:** las estrategias del entrenador para fomentar la confianza de los deportistas incluyen: mantener una actitud y un comportamiento estable en entrenamiento y competición, expresar confianza en el rendimiento de los deportistas regularmente, actuar como un modelo a seguir mostrando autoconfianza, coordinar la logística del entrenamiento y la competición e introducir a los deportistas en el uso de estrategias de preparación mental.
- **Enseñar habilidades de manera efectiva:** se trata de los comportamientos del entrenador encaminados a desarrollar las habilidades técnicas y físicas de los deportistas. En esta categoría se incluyen los comportamientos del entrenador encargados de comunicar instrucciones y proporcionar feedback. Según Côté y Sedgwick (2003), los entrenadores efectivos priorizan las instrucciones técnicas, centran las instrucciones en señales técnicas específicas y comunican y explican las instrucciones utilizando analogías. Proporcionar feedback constructivo, honesto e inmediato fue otro de los comportamientos instruccionales que los entrenadores y deportistas señalaron como importantes.
- **Reconocer las diferencias individuales:** los entrenadores necesitan considerar las diferencias individuales cuando lidian con diferentes géneros, personalidades y atributos físicos de sus deportistas, así como con el rol de cada uno de ellos en el equipo. El modelo multidimensional de liderazgo (Chelladurai, 1978) recibió apoyo empírico acerca de que el comportamiento del líder preferido por los deportistas varía de acuerdo a las características del grupo (edad, capacidad) y a características situacionales (factores culturales, tipo de deporte).
- **Establecer una relación positiva con cada deportista:** varios autores coinciden en que la relación entre entrenadores y deportistas es un determinante importante de la manera en la que los deportistas se ven afectados en última instancia por su participación en el deporte organizado (Côté y Salmela, 1996). Côté y Sedgwick (2003) destacan que los buenos entrenadores no solo consiguen deportistas excelentes, sino que también los educan y contribuyen a su desarrollo como personas.

Zetou, Kourtesis, Giazitzi y Michalopoulou (2008) sostienen que los factores que caracterizan a algunos entrenadores como muy efectivos o ganadores son varios. Uno de esos factores es contar con jugadores muy fuertes y buenos. Sin embargo, lo más importante es ser capaz de usar habilidades especiales y conocimientos durante la planificación y aplicación en los entrenamientos y/o durante el juego. Durante el juego, los entrenadores deben ejercer un efecto positivo sobre los jugadores tratando de entender su entorno y observando, reconociendo y apoyando las decisiones de estos acerca de lo que les está pasando. Otras decisiones que los entrenadores pueden tomar

para influir en la dinámica y el resultado del juego están relacionadas con la correcta gestión de los cambios y de los tiempos muertos (Miller, 2005).

Lorenzo, Jiménez y Lorenzo (2006) sostienen que los entrenadores expertos comunican más efectivamente y son evaluados mejor por los propios jugadores que los no expertos. Al respecto, Bargalló (2003) cree fundamental para una comunicación efectiva entender el punto de vista del jugador y no utilizar una posición de superioridad por parte del entrenador a la hora de corregir errores o modificar conductas de los jugadores.

Los entrenadores más habilidosos parecen tener una gran capacidad para leer el juego y tomar decisiones tácticas racionales mientras están sometidos a gran presión. El entrenador experto es capaz de procesar la información de manera eficiente, decidir sobre posibles cambios y responder de manera proactiva para influir en el rendimiento del equipo usando los tiempos muertos, las sustituciones, los mensajes rápidos y las pausas durante el juego. Además ven el juego desde la perspectiva tanto de los otros equipos como del suyo propio, planifican el futuro inmediato, se anticipan a los movimientos de oposición y predicen posibles respuestas (Piltz, 2000). Piltz (2004) señala que al adoptar esta perspectiva de jugador de ajedrez, los entrenadores son capaces de recopilar información relevante y utilizarla para proporcionar información constructiva a sus jugadores durante los tiempos muertos y las pausas durante el juego. La misma autora añade que el entrenador experto parece operar de manera casi intuitiva, basándose en la sabiduría acumulada de experiencias pasadas y en la capacidad de reflexionar instantáneamente y aprender del análisis de juego en tiempo real.

Walsh y Morris (2003) examinaron las características de entrenadores exitosos. Identificaron 20 entrenadores exitosos de una serie de deportes individuales y colectivos basándose en la evaluación de sus compañeros. Utilizando entrevistas en profundidad, encontraron que uno de los temas más reportados por estos entrenadores fue su atención al desarrollo personal de los jugadores. Curiosamente, este énfasis fue observado en entrenadores que trabajaban a nivel de élite. Mowat (2004) expone que estos hallazgos sugieren que los entrenadores exitosos, incluso a nivel de élite, están centrados en el desarrollo de los jugadores, lo que quizá conduce a un mayor éxito en los registros de victorias y derrotas.

Markland y Martinek (1988) compararon el feedback emitido por entrenadores de equipos femeninos de voleibol en función de su nivel de éxito, obteniendo entre sus resultados que los entrenadores que obtienen mejores resultados dan feedback antes, son más aprobadores, y se centran en aspectos específicos del movimiento, en mayor medida que los entrenadores que obtienen peores resultados deportivos. Quintillan (1992) se centró en el análisis de la conducta verbal y no verbal en entrenadores novatos y expertos, y obtuvo que estos últimos proporcionaron información más específica

durante el entrenamiento que los entrenadores aficionados, que proporcionaron información más general.

Rodrigues (1997) llevó a cabo una investigación en la que se vinculó la actividad pedagógica de entrenadores de voleibol con objetivos formativos y diferentes niveles de competición. Los resultados mostraron que la victoria o la derrota en competición dieron lugar a cierta inestabilidad en el comportamiento de los entrenadores menos exitosos. Los entrenadores de los equipos de mayor nivel mostraron un comportamiento mucho más estable, con independencia del momento de la temporada o el resultado del partido.

Una clave para actuar de manera efectiva implica el conocimiento de la propia conducta y sus consecuencias, y como tal, el autocontrol se convierte en una habilidad crucial (Smith y Smoll, 2007). De hecho, estos mismos autores sostienen que altos niveles de autocontrol afectarán al comportamiento del entrenador porque estos se vuelven más sensibles a las señales situacionales, son capaces de reconocer las diferentes necesidades de sus deportistas y de la situación, y por lo tanto son más flexibles en sus comportamientos.

Una vez repasadas las principales aportaciones de los trabajos dedicados a la eficacia o el grado en el que los entrenadores pueden ser considerados como expertos, a continuación se presenta un tema que también aparece en numerosas ocasiones en la bibliografía relacionada con los entrenadores deportivos: la importancia de trabajar con una actitud positiva.

2.3.7. Enfoque positivo de la información

La creación de un clima positivo durante el desarrollo de la competición es un aspecto sumamente importante (Moreno, Santos y Del Villar, 2005). Los mismos autores añaden que para tratar de crear este clima positivo, es aconsejable que el entrenador se centre en lo que deben hacer los jugadores para conseguir los objetivos, pensando en positivo, y evitando obsecarse en los errores cometidos. Unido a lo anterior, tanto el sistema de comunicación, como las relaciones que se establezcan, deben tener un contenido positivo (Alves, 1998).

Moreno (2001) afirma que las diversas intervenciones del entrenador en situación de competición están cargadas de emoción y de afectividad, y es necesario encauzar adecuadamente las mismas, de forma que estas tengan un efecto positivo en los jugadores. La creación de un clima positivo durante la competición contribuye a un mayor empeño de los jugadores en la ejecución de las tareas, a un mejor ambiente de trabajo y a la creación de sentimientos agradables de los jugadores hacia el entrenador (Cunha, 1998). Son múltiples los autores que han informado en sus estudios que es importante que los entrenadores deportivos lleven a cabo sus funciones desde un enfoque positivo. A continuación se exponen algunos de los mencionados trabajos.

Al comparar dos de los primeros estudios encaminados a obtener instrumentos de observación de la conducta verbal del entrenador, el de Smith, Smoll y Hunt, (1977; CBAS) y el de Tharp y Gallimore (1976), aparecen importantes diferencias entre la frecuencia de uso de las comunicaciones positivas y negativas. Entre otras, se observa que en el estudio de Smith y cols. (1977), los comportamientos que suponían ánimo y alabanza son mayores que en el estudio de Wooden (1976). Las razones pueden estar en el menor nivel de las competiciones, la madurez de los jugadores, la naturaleza del deporte o las características individuales de los jugadores.

Smith, Zane, Smoll y Coppel (1983) estudiaron el comportamiento de 31 entrenadores de baloncesto a los que observaron durante 110 partidos. Los resultados indicaron un predominio de instrucción técnica general (35,8%), refuerzo (22,9%) y aliento/vigorización general (15,8%); existiendo una relación entre interacciones positivas y negativas de 7:1 a favor de las positivas.

Madden y Evans (1993) analizaron los mensajes de 36 entrenadores de fútbol americano durante la competición, y concluyeron que los entrenadores de los equipos que mejores resultados obtenían empleaban en mayor medida el feedback positivo. Cliff Barker (2003), exitoso entrenador de baloncesto, afirma que un entrenador debe ser positivo y proactivo en el establecimiento de una continua confianza en la habilidad de su equipo para mantener el estado después de una victoria.

Isberg (1993) estudió el comportamiento de tres entrenadores de élite de diferentes deportes y la reacción de sus atletas en situación de competición, comprobando que los comportamientos que más aparecían en los entrenadores eran las instrucciones (46%-72%), seguido del feedback positivo (19%-32%) y el apoyo psicológico (9%-24%).

Según indica Cruz (1997), en un primer estudio observacional y correlacional en el que observó a tres entrenadores, se manifestó una escasa presencia de conductas punitivas por parte del entrenador (2%); siendo el 50% de las intervenciones del entrenador instrucciones técnicas o tácticas generales. En un segundo estudio experimental desarrollado con 12 entrenadores, en el que se sometió al grupo experimental de 7 entrenadores a un programa formativo concreto, se comprobó que en la fase experimental el grupo experimental manifestaba más instrucción técnica general, ánimo general y menos instrucción técnica punitiva que el grupo control.

La investigación desarrollada por Mendes (1998), centrada en describir la actuación de un entrenador de fútbol en competición, puso de manifiesto que la observación, la instrucción, el feedback prescriptivo dirigido al jugador y la afectividad aprobativa eran las categorías dominantes en la actuación del entrenador, lo cual muestra una tendencia afectiva en sentido positivo.

Lorenzo (2013) opina que parece un tópico el hecho de que el entrenador siempre debe ser positivo en sus indicaciones. En este sentido, Gipson, Lowe y McKenzie (1994)

recomienda que por cada crítica, se añadan cuatro declaraciones o comentarios positivos (1:4). Por otro lado, en los estudios de Segrave y Ciancio (1990) y de Smith y Smoll (1996) se muestran altos valores de feedback positivo, elogios o alabanzas.

A continuación se presenta un enfoque a través del cual se pueden obtener conclusiones interesantes acerca de las características de la información que proporcionan los entrenadores durante la competición. Este enfoque no es otro que el de los factores estresantes a los que están sometidos los entrenadores deportivos.

2.3.8. Factores estresores

Si bien un enfoque basado en el deportista puede ser apropiado, se puede argumentar que hay otras personas que tienen que rendir, de manera que un enfoque centrado en el entrenador y en los factores estresantes que experimenta merece ser examinado (Thelwell, Weston, Greenlees y Hutchings, 2008). Gould, Greenleaf, Guinan, y Chung (2002) defienden que los entrenadores deben ser considerados ejecutantes por sí mismos. Esto se fundamenta en la idea de que deben hacer frente a situaciones críticas, planear la estrategia del partido y ajustarla durante su desarrollo e interactuar con los árbitros, al tiempo que garantizan que su estado emocional y psicológico se encuentra en un nivel óptimo.

Mowat (2004) señala que el grado en el que la ejecución de esas actividades genera estrés en los entrenadores varía entre individuos. A ello se le une el hecho de que los entrenadores a menudo tienen que rendir de manera excepcional en ambientes de alta presión, más aún si se tiene en cuenta que a menudo sus puestos de trabajo dependen del éxito alcanzado en el rendimiento de sus deportistas y equipos (Gould y cols., 2002; Mowat, 2004). De esta manera, el argumento de que el entrenador debe ser considerado como un ejecutante en sí mismo gana fuerza. En la misma línea, Fletcher, Hanton y Mellalieu (2006) y Mowat (2004), exponen que los entrenadores pueden experimentar una serie de factores estresantes que podrían dar lugar a diversas fuentes de tensión que en última instancia pueden afectar a su rendimiento. Gould y cols. (2002) concluyen que mientras que el estudio de los entrenadores y sus prácticas siempre ha despertado el interés de los investigadores de psicología del deporte, pocas veces se ha visto al entrenador como un ejecutante independiente.

El estrés se desarrolla en base a una relación entre el individuo y el entorno en el que se encuentra (Lazarus, 1999). Woodman y Hardy (2001) propusieron un marco teórico para categorizar los diferentes estresores organizacionales, en el que los individuos interactúan con la organización en la que están, en lugar de con el entorno. Fletcher y Hanton (2003) sugieren que la comprensión de los estresores organizacionales en el deporte de élite es vital, e identifican cuatro categorías de este tipo de estresores: ambientales (selección, viajes), personales (lesiones, objetivos y expectativas), liderazgo (entrenadores, estilos de entrenamiento) y problemas relacionados con el equipo (apoyo, comunicación).

En el estudio de Frey (2007) se entrevistó a una selección de entrenadores de la División 1 de la NCAA (deporte universitario estadounidense) acerca de sus experiencias con el estrés, los efectos percibidos del estrés sobre su rendimiento y las respuestas de afrontamiento asociadas. Al hablar de estresores específicos, los temas citados con más frecuencia fueron los factores interpersonales/personales, la influencia de otros, los factores relacionados con la tarea y los factores que llevarían a los entrenadores a renunciar a su cargo. Este autor señala que mientras que algunos estresores tienen funciones facilitadoras (la mejora del enfoque y la motivación por ejemplo), la mayoría son debilitantes, ya que condujeron a fuentes de tensión. Además, se informó que el estrés del entrenador afecta a los demás (a los deportistas por ejemplo) en la medida en que no solo afecta a su forma de pensar, sino también a su actuación.

Thelwell y cols. (2008) entrevistaron a 11 entrenadores de deportistas de élite para examinar los factores estresantes (organizacionales y de rendimiento) que experimentan. Dentro de los estresores de rendimiento, los autores distinguen entre los estresores referidos al rendimiento del deportista y los estresores referidos al rendimiento del entrenador.

Los problemas referidos al rendimiento del entrenador están relacionados con los estresores derivados del propio rendimiento de los mismos, y fueron (Thelwell y cols., 2008): entrenamiento, preparación de la competición, problemas de la competición, problemas posteriores a la competición, presión a nivel general, oponentes y oficiales. Dentro de los problemas relacionados con la competición aparecieron dar a conocer la alineación inicial, tomar decisiones, la comunicación durante el partido, las sustituciones, cambiar la formación, ir perdiendo, la charla durante el descanso y la fatiga mental. Los mismos autores apuntan que, sabiendo que los entrenadores están sometidos a multitud de estresores, parece apropiado desarrollar una comprensión de los mecanismos mediante los que los entrenadores son capaces de hacerles frente. Los profesionales necesitan considerar los métodos para desarrollar estrategias de afrontamiento con los entrenadores, dado que se sabe poco acerca del uso de habilidades psicológicas para mejorar el rendimiento de los entrenadores.

Gould y cols. (2002) entrevistaron a 65 entrenadores olímpicos (46 de los Juegos Olímpicos de Atlanta y 19 de los Juegos de Invierno de Nagano) para analizar las variables que influyen en el rendimiento de deportistas y entrenadores olímpicos. Los entrenadores percibieron que fue especialmente importante para ellos trabajar en un entorno positivo, hacer las cosas fáciles, tener expectativas realistas sobre sus deportistas y seguir un plan de rendimiento para ser entrenadores eficaces. Además, consideraron que su eficacia se vio mejorada por el trabajo del psicólogo deportivo tanto con los deportistas como con los propios entrenadores. Esto resalta la importancia de proporcionar apoyo y educación en psicología deportiva a los entrenadores.

Se requiere un marco teórico multidisciplinar que unifique no solo la biomecánica deportiva y el análisis notacional de manera efectiva, sino que proporcione también el alcance y la oportunidad para integrar ideas y conceptos teóricos de otras subdisciplinas de las ciencias del deporte, como la fisiología y la psicología del deporte (Glazier, 2010). Los fisiólogos y psicólogos del deporte parecen estar únicamente preocupados de la preparación de los deportistas para la competición (Hughes y Barlett, 2008). Sin embargo, Glazier (2010) expone que dado que los psicólogos y los fisiólogos del deporte deben analizar y evaluar el rendimiento para establecer la efectividad, así como hacer las pertinentes modificaciones de cualquier programa de fuerza y acondicionamiento, intervención psicológica o estrategia de afrontamiento; se puede argumentar que también deben ser considerados como analistas deportivos.

No obstante, uno de los problemas que impide que los fisiólogos y psicólogos deportivos estén más involucrados en el análisis del rendimiento es que el efecto de factores fisiológicos y psicológicos clave, como la fatiga y la ansiedad, sobre los procesos que sustentan el rendimiento, no se comprende adecuadamente (Rodacki, Fowler y Bennett, 2001). Glazier (2010) concluye que cualquiera que ha estado involucrado en el deporte sabe que la fatiga y la ansiedad tienden a producir descensos o errores en los resultados de rendimiento (e.g. velocidad y precisión), pero ¿cómo se producen estas disminuciones?, ¿cómo afectan la fatiga y la ansiedad a patrones de coordinación interpersonal en un partido?

Para tratar de dar respuesta a estos interrogantes, se presentan dos apartados relacionados, en buena medida, con los conceptos planteados en los mismos: la ansiedad y el nivel de activación.

2.3.8.1. Estrés y ansiedad

Según Mowat (2004), el estrés es una respuesta a una interpretación subjetiva de una situación particular. El mismo autor concibe el estrés de tres maneras. En primer lugar, el estrés puede referirse a la situación, en la que el estímulo es el factor de estrés. En segundo lugar, el estrés puede ser concebido como una interpretación en la que el proceso o interpretación se denomina estrés, debido a la interpretación psicológica del individuo sobre su incapacidad para hacer frente a las demandas de una situación concreta. En tercer lugar, el estrés puede ser concebido como una respuesta en la que la respuesta es el estrés reportado.

Gran parte de la investigación sobre el estrés psicológico está referida a la investigación en ansiedad, ya que esta última es considerada generalmente como un producto del estrés y como mediadora de la influencia de este en el comportamiento (Martens, 1971). Gould y Krane (1992) describieron la ansiedad como “sentimientos de nerviosismo y tensión asociados con el nivel de activación de un organismo”. Spielberger (1966) estableció una distinción entre la ansiedad como estado que fluctúa en el tiempo, en función de las circunstancias que el individuo experimenta en cada momento

(ansiedad estado); y la ansiedad como una condición estable, referida al grado en que un individuo está predispuesto a la ansiedad (ansiedad rasgo). Martens, Vealey y Burton (1990) definieron con mayor precisión la ansiedad estado indicando que “representa el estado momentáneo de ansiedad precipitado por la interacción entre el nivel de ansiedad rasgo de la persona y la discrepancia existente entre las demandas ambientales y la capacidad de respuesta”.

Mowat (2004) señala que se puede llevar a cabo una distinción adicional entre los componentes somáticos y cognitivos de la ansiedad estado. El propio autor apunta que la ansiedad somática es la experiencia subjetiva del nivel de activación fisiológico asociado con la ansiedad estado. Es la interpretación y la manifestación de las reacciones corporales del individuo. Aunque a menudo las reacciones corporales y la experiencia de las mismas es similar, en algunas circunstancias y para algunas personas pueden diferir. Por su parte, el nivel que alcanza la ansiedad cognitiva depende de la percepción subjetiva de la situación venidera. Por lo tanto, la ansiedad cognitiva se puede disipar a medida que las circunstancias cambian; cuando, por ejemplo, los oponentes se retiran.

Martens y cols. (1990) definen la ansiedad cognitiva como el componente mental de la ansiedad que es causado por expectativas negativas sobre el éxito o por una autoevaluación negativa; mientras que la ansiedad somática está referida a los elementos fisiológicos y afectivos de la experiencia angustiosa que se desarrollan directamente del nivel de activación autónomo, como por ejemplo el pulso acelerado o la dificultad para respirar. Los mismos autores predijeron que la ansiedad cognitiva podría estar relacionada negativamente con el rendimiento, y que la ansiedad somática mostraría una relación curvilínea con el rendimiento. Mowat (2004) concluye que estos cambios en los niveles de ansiedad pueden verse reflejados en el comportamiento de los individuos.

2.3.8.2. Nivel de activación en entrenadores y su relación con el rendimiento

El descenso del rendimiento bajo altos niveles de estrés aparece en los estudios con bastante regularidad (Landers y Boutcher, 1986). Fazey y Hardy (1988) sugieren que la dificultad de la tarea y las crecientes demandas del espacio atencional del ejecutor afectan a la relación entre ansiedad y rendimiento, debido a las crecientes demandas cognitivas. Hanin (1986) postula que los individuos tienden a rendir mejor cuando su nivel de ansiedad precompetitivo está dentro de una zona relativamente estrecha, entre media desviación típica por debajo o por encima de la media del nivel óptimo de ansiedad para esa persona en esa actividad. Si su nivel de activación es menor o mayor, el rendimiento se deteriora.

Para cada deporte y para diferentes niveles de experiencia, existe variabilidad en cuanto a la zona apropiada. Mowat (2004) sostiene que la relación entre el nivel de activación y el rendimiento no está del todo clara, lo cual quizá es debido a la dificultad para establecer cómo opera el nivel de activación y cómo es valorado posteriormente, y a si

lo que se está midiendo refleja el nivel de activación de la persona. El mismo autor indica que la investigación sobre el nivel de activación de los entrenadores ha estado dirigida principalmente a los niveles fisiológicos de activación, con especial énfasis en el grado en el que los entrenadores se sienten estresados como resultado de su implicación en situaciones competitivas, y de si esa implicación podría considerarse perjudicial para su salud (McCafferty, Gliner y Horvath, 1978).

Una cuestión importante es si existe una relación entre el nivel de activación del entrenador y su comportamiento, ya que se ha centrado poca investigación en la relación entre la ansiedad de los entrenadores, sus niveles de activación y su comportamiento durante los partidos (Mowat, 2004). Con respecto a los niveles fisiológicos de activación de los entrenadores, los estudios indican que las respuestas de los individuos varían en función de las situaciones de juego (Kostelnik, Metz, Noviello, y Robertson, 1990).

En un estudio con 17 entrenadores de fútbol, Kostelnik y cols. (1990) encontraron que durante los partidos todos los participantes produjeron una respuesta cardíaca por encima del 80% de su máximo ritmo cardíaco. Los investigadores indicaron que el alto porcentaje de la frecuencia cardíaca máxima viene dado tanto por el trabajo físico como por un componente psicológico. Por ejemplo, el ritmo cardíaco de un entrenador subió de 141 a 156 ppm al oír la reacción del público a una decisión errónea, lo cual es un indicador del efecto psicológico del proceso de entrenamiento (Kostelnik y cols., 1990). Delashmit (1991) concluyó que las demandas relativas al entrenador en un partido de fútbol son estresantes para la gente que asume ese rol. McCafferty y cols. (1978) postularon que la magnitud del estrés depende de diversos factores, entre los que se incluyen las características del entrenador, el tipo de evento y la importancia de este último.

Al igual que Kostelnik y cols. (1990), Mowat (2004) sostiene que la mayor dificultad a la hora de determinar si el estrés psicológico tiene una incidencia en la respuesta fisiológica del individuo es separar la respuesta fisiológica que ocurre como resultado de cualquier movimiento de la que ocurre como resultado de una reacción emocional a un evento específico del juego, como los errores de los jugadores que desembocan en la anotación del rival. Por lo general, cuanto más sedentario es el rol de la persona, más precisa es la predicción de que la respuesta fisiológica elevada es debida a la reacción psicológica.

McCafferty y cols. (1978) señalan que la fuente de estrés es la percepción del entrenador acerca de los eventos del juego y el significado del resultado, no las condiciones competitivas del juego en sí. Nitsch (1981, citado en Teipel, 1993) observó que varios estresores de un entorno específico o tarea particular pueden resultar en la desestabilización de la persona. Esto es un reconocimiento de que los efectos del estrés pueden tener cierto impacto en el comportamiento del entrenador.

Biener (1986, citado en Teipel, 1993), estudió los cuestionarios de 227 entrenadores de fútbol relacionados con factores estresores específicos y estrategias de afrontamiento. Encontró que el 83% de los entrenadores definió el estrés como carga psicológica, el 7% como carga fisiológica, y el 10% sintió presión de todos los lados, la crítica constante, el miedo a la derrota y la necesidad de éxitos.

Teipel (1993) estudió el estrés psicofisiológico y psicológico. Para analizar el estrés psicológico, 28 entrenadores de fútbol, tanto profesionales como amateurs, completaron un cuestionario compuesto por 45 ítems para evaluar los factores estresores utilizando una escala de 7 puntos. Dos observadores estudiaron simultáneamente el juego e hicieron anotaciones de los eventos del partido para poder compararlos luego con el comportamiento de los entrenadores. El análisis del cuestionario indicó que los entrenadores encontraron las relaciones con los reservas y con los árbitros en los partidos en casa y fuera como moderadamente estresantes, mientras que los partidos que tenían incidencia en el descenso o en los que el equipo sufría una gran derrota fueron considerados más estresantes. El mismo autor concluye que los entrenadores deben aprender a percibir, evaluar, valorar y atribuir adecuadamente los estresores; y actuar en situaciones de juego específicas de manera efectiva para evitar la sobrecarga prolongada o la desestabilización de su comportamiento.

Como se ha podido comprobar, a lo largo de este apartado se han mencionado diversas situaciones, cuyo análisis se plantea en la presente tesis doctoral (ir perdiendo, errores de los jugadores o el simple hecho de comunicarse con los jugadores durante la competición), que distintos autores han destacado como posibles productoras de estrés en los entrenadores. Para concluir el capítulo referido a la figura del entrenador se presentan dos breves apartados que hacen referencia a sus propias percepciones y al rol que ejercen como actores.

2.3.9. Autopercepción de los entrenadores

Los entrenadores son poco precisos a la hora de recordar la información que proporcionan a sus jugadores (Cruz y cols., 1987; Longarela, Montero y Saavedra, 2015; Millard, Oldham y Donovan, 2011). Concretamente, creen que sus comportamientos más frecuentes son el refuerzo positivo o las instrucciones técnicas contingentes a un error –comportamientos que se podrían considerar como positivos– (Costa, 2003; Costa y Samulski, 2006; Longarela, Montero y Saavedra, 2015; Noce, Teixeira, Calábria, Martin y Coelho de Souza, 2013; Serpa, 1993; Vilani, 2004).

La evidencia sugiere que los entrenadores son especialmente erráticos a la hora de describir conductas que no están referidas al castigo; ya que refuerzan, animan, dan instrucciones o disciplinan mucho menos de lo que ellos piensan, e ignoran errores mucho más a menudo de lo que recuerdan (Cushion, 2008; Longarela, Montero y Saavedra, 2015; Smoll y Smith, 1989). Sin embargo, con los deportistas pasa al contrario,

son más precisos a la hora de describir el comportamiento de los entrenadores que los propios entrenadores (Cushion, 2008; Smoll y Smith, 1989).

Longarela, Montero y Saavedra (2015) opinan que las diferencias entre las percepciones de los entrenadores y la realidad pueden ser debidas a la falta de conocimiento de su propio rendimiento en situaciones competitivas, en las que además del rendimiento específico del equipo en ese partido, otras variables como el rendimiento del equipo contrario e incluso los árbitros tienen que ser añadidas.

La necesidad de considerar las percepciones de la conducta de los entrenadores para mejorar su educación como formadores y la importancia de conocer, y posiblemente modificar, el estilo de comunicación de uno mismo y sus consecuencias representan aspectos fundamentales; por lo que deberían ser una parte fundamental del entrenamiento (Longarela, Montero y Saavedra, 2015). Los mismos autores añaden que es necesario que los entrenadores tengan conocimiento de cómo abordan y modifican ciertas conductas e importante que las controlen durante la competición. Cushion (2008) concluye que los más sofisticados conocimientos en la práctica del entrenamiento y avances en la educación del entrenador serán inútiles si los entrenadores carecen de aparentes niveles básicos de autoconciencia.

2.3.10. Entrenadores actores

Las actuaciones de los entrenadores, además de realizarse de manera espectacular, están idealizadas, de forma que el entrenador podría ser visto de la mejor manera posible; con sus acciones siendo compatibles con los valores y normas culturales del club (Jones, Potrac, Cushion y Ronglan, 2011). De hecho, el enfoque tradicional del entrenamiento subyacente es un factor de influencia clave en el comportamiento, con los entrenadores identificándose con los entrenadores de la televisión y sus comportamientos como influencias importantes en sus propias acciones (Partington y Cushion, 2012).

Birrell y Donnelly (2004) añaden que el comportamiento de los entrenadores, por lo tanto, está dirigido por la necesidad de presentar una actuación creíble e idealizada durante los partidos, siguiendo el guion establecido de la interacción. Los mismos autores señalan que para los entrenadores, el desarrollo del trabajo gestual o de la gestión de las impresiones es el acto consciente de mantener su credibilidad en el rol que desempeñan. Por su parte, Jones y cols. (2011) indican que este comportamiento no está motivado por el cinismo, sino por una forma de miedo a que el público cuestione no solo el rendimiento del entrenador sino el derecho de actuar.

Partington y Cushion (2012) sostienen que incluso durante el fragor de la competición, los entrenadores de su estudio demostraron la presencia de voluntad para mantener las intervenciones esperadas; en algunos casos, mostrando conductas durante un partido aunque la situación no las justificara. Esos mismos entrenadores también otorgaron una importancia considerable a presentar la “apariencia adecuada” a sus compañeros,

jugadores, asistentes, entrenadores rivales, padres y aquellos con autoridad en sus respectivos clubes.

Según Partington y Cushion (2012) la conducta de los entrenadores en ese sentido estuvo dirigida por, y para, aquellas otras partes interesadas relevantes que creen que los entrenadores saben de lo que están hablando. Los datos sugieren que en el proceso de gestión de las impresiones, los entrenadores no son totalmente libres para elegir las imágenes de sí mismos que otros aceptarían (Potrac y Jones, 2011). En su lugar, tienen que conducirse a ellos mismos por caminos que sean congruentes con sus roles, estados y relaciones acordadas por el orden social (Partington y Cushion, 2012). A este respecto, las conductas durante los partidos están influidas por la comprensión de los entrenadores del contexto social en el que trabajan, en el que las expectativas de compañeros importantes o padres notables y la medida en la que consideran la necesidad de que sus acciones se ajusten a unas normas y valores organizacionales dominantes son factores cruciales en la determinación del tipo de comportamiento exhibido (Partington y Cushion, 2012; Potrac y Jones, 2011).

Como parte del proceso de socialización, la construcción exitosa de una apariencia requiere que el individuo controle cuidadosamente una variedad de recursos comunicativos para convencer al público de la idoneidad de su comportamiento y su compatibilidad con el rol (Chesterfield, Potrac, y Jones, 2010; Jones y cols., 2004). Los entrenadores del estudio de Partington y Cushion (2012) fueron altamente conscientes de la constante y poderosa observación jerárquica o supervisión de los entrenadores veteranos y el equipo técnico, y la consiguiente necesidad de conformar las expectativas de estos últimos (Chesterfield y cols., 2010).

Partington y Cushion (2012) afirman que esto afectó a las acciones de los entrenadores, conduciéndoles a absorber las normas sub-culturales mientras que simultáneamente transportaban y verificaban esto a otros a través de su conducta manifiesta. A este respecto, los entrenadores destacaron que mostraron deferencia y un porte correcto en los partidos, lo cual incluye llevar la indumentaria adecuada y usar el lenguaje correcto al comunicarse con otros miembros del equipo técnico. Estas estrategias proporcionan una impresión convincente de que están actuando de una manera que se considera apropiada, lo cual sirve para reproducir una visión tradicional del papel del entrenador y perpetúa la brecha entre la teoría y la práctica (Cushion, Ford y Williams, 2012; Potrac, Jones y Cushion, 2007).

La educación del entrenador falla al proporcionarle comprensión o medios para hacer frente a las limitaciones contextuales y sociales encontradas en el complejo entorno del desarrollo de deportistas de élite. Sin embargo, si la conducta del entrenador es una producción discursiva, esta puede ser deconstruida y, por lo tanto, separada a través de interacción estratégica (Partington y Cushion, 2012). Esa interacción, gracias a la reflexión sobre conductas del entrenador objetivas, puede proporcionar a los

entrenadores una mayor autoconciencia de sus acciones y de sí mismos actuando durante la competición. Tener ese mayor sentido de autoconciencia puede ayudar a los entrenadores a evolucionar como personas sociales y coherentes (Plummer, 2010).

Una vez presentado el extenso análisis referido a la figura del entrenador, para seguir avanzando en la definición de los elementos constituyentes de este trabajo, es necesario ir acotándolos progresivamente. De esta manera, a continuación se presenta un capítulo referido a la conducta verbal del entrenador, cuyos dos componentes (comunicación y figura del entrenador) ya se han expuesto de manera separada en el primer capítulo y en el presente respectivamente.

2.4. Conducta verbal del entrenador

2.4.1. Introducción

El presente capítulo trata sobre la faceta del entrenador que se ha escogido para desarrollar este estudio, que no es otra que su conducta verbal. A continuación se expone una introducción acerca del tema mencionado, que posteriormente se completa con sucesivos apartados que permiten profundizar en el conocimiento de este concepto.

Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld (2014) señalan que, de entre las diversas conductas del entrenador, su conducta verbal es de capital importancia, habiéndose relacionado con la ansiedad y percepción de competencia de sus deportistas (Allen y Howe, 1998; Amorose y Horn, 2001; Amorose y Smith, 2003; Amorose y Weiss, 1998; Black y Weiss, 1992), así como con su motivación y rendimiento (Duda, 2001; McArdle y Duda, 2002; Smith, Smoll y Cumming, 2009; Stein, Bloom y Sabiston, 2012).

Las destrezas comunicativas en el deporte son necesarias simplemente porque el entrenador y los jugadores están en contacto permanente durante los entrenamientos y los partidos (Zetou y cols., 2008). Por ello, es necesario para el entrenador desarrollar y mejorar su capacidad de comunicación (Johnston y Wayda, 1994; Laios, 1999; Zartman y Zartman, 1997; Zetou y Haritonidis, 2002) porque la comunicación efectiva puede aumentar el rendimiento y la cohesión del equipo (Cushion y Jones, 2001; Perea, 2011; Salmela, 1995).

En la misma línea, Perea (2011) se refiere específicamente a los entrenadores de balonmano, indicando que son conscientes de la importancia que tiene la información en la mejora de sus jugadores, así como de la repercusión que tiene esa mejora en la consecución de los objetivos deportivos marcados para el equipo. En este sentido, Gross (1990) sostiene que los jugadores ignoran en gran medida cómo está actuando el entrenador porque se centran en lo que está ocurriendo en la cancha. Sin embargo, sí que pueden oír lo que dice el entrenador. Por lo tanto, la conducta verbal es a lo que los jugadores responden principalmente durante las fases activas del juego.

Lo que el entrenador transmite a sus jugadores, la forma, el contenido de esa información, así como el lugar y momento en que se da son aspectos a considerar (Lorenzo, 2013). Zetou y cols. (2008) exponen que el entrenador debe observar a los dos equipos en pista para ser capaz de proporcionar información a sus jugadores sobre las tácticas de sus oponentes y cambiar sus propias tácticas si es necesario. El entrenador debe estar tan activo como sus jugadores durante el partido (Nicholls, 1986).

Para ser un gran entrenador debes ser un gran comunicador (Zartman y Zartman, 1997). Moreno (2001) apunta que muchos de los problemas con los que se encuentran los entrenadores surgen de problemas de comunicación, que pueden venir dados por falta de comprensión y/o atención por parte de los deportistas (Zartman y Zartman, 1997).

Santos (1996) indica la necesidad de que el entrenador sea un gran observador y un gran oyente, de modo que posea suficiente información que le permita actuar o intervenir del modo más adecuado en cada momento. Por su parte, Chorkawy y Rushall (1981) destacan que los entrenadores observan comportamientos deportivos y los categorizan en su mente para posteriormente emitir información relativa a esos comportamientos.

Lorenzo (2013) señala que el aspecto interpersonal e intrapersonal parece adquirir bastante importancia en la comunicación y conducta del entrenador. Los entrenadores no trabajan aislados, ya que su efectividad depende de las interacciones grupales e individuales. Por lo tanto, para ser exitosos, los entrenadores deben actuar continuamente con sus jugadores, equipo técnico y otros profesionales.

Una conceptualización multidimensional sobre la relación entrenador-jugador, propuesta por Bowes y Jones (2006), sugiere que entrenar es un proceso complejo, de recíproca influencia y basado en un sistema de interacción social. Resulta necesario que los entrenadores desarrollen su conocimiento interpersonal y sus habilidades sociales para comunicarse de manera apropiada y efectiva con sus jugadores. Asimismo, deportistas de diferentes edades, sexos y niveles competitivos requieren entrenadores que sean capaces de relacionarse diferentemente con ellos de acuerdo a su particular contexto (Lorenzo, 2013).

Erickson y Gilbert (2013) revisaron recientemente las conductas del entrenador en el deporte juvenil. En su revisión mostraron que la gran mayoría de las conductas del entrenador se pueden clasificar como instruccionales. También encontraron que no hay una tendencia clara sobre la influencia del género del entrenador en su comportamiento. Sin embargo, otras variables como tipo de deporte, capacidad de los deportistas, conocimiento del entrenamiento, observaciones del entrenador y fase de la temporada parecen influir poderosamente en la conducta del entrenador. Por lo tanto, queda claro que cualquier estudio sobre la conducta del entrenador se debe interpretar en el contexto particular en el que se obtienen los datos (Gilbert y Rangeon, 2011).

La mayoría de los investigadores en coaching parecen haber abandonado la búsqueda de un conjunto de conductas “óptimas”, y en su lugar han aceptado la idiosincrasia y complejidad de las conductas del entrenador (Gilbert y Rangeon, 2011). Según estos autores, las tendencias actuales apuntan hacia un enfoque que va más allá de los simples recuentos descriptivos de las conductas del entrenador y se centra en estudios de caso en profundidad que explican no solo el perfil de las conductas del entrenador (lo que hacen), sino también el “cómo”, “por qué” y “cuándo” de las conductas.

Es decir, la investigación sobre la conducta del entrenador ahora tiende hacia un enfoque en la comprensión de las interacciones dinámicas entrenador-deportista en su contexto y a lo largo del tiempo, en lugar de resúmenes estáticos del comportamiento del entrenador (Gilbert y Rangeon, 2011). En la afirmación de Gilbert y Rangeon (2011)

se pone de manifiesto la relevancia de dos de los pilares sobre los que se sustenta esta tesis doctoral: la naturaleza contextual de la conducta verbal del entrenador y la importancia de registrarla teniendo en cuenta el parámetro tiempo, que cobrará protagonismo a través del análisis secuencial.

Partington y Cushion (2012) señalan que a pesar de que diversas investigaciones (Ford, Yates, y Williams, 2010; Partington y Cushion, 2011; Potrac, Jones, y Cushion, 2007) han proporcionado conocimiento valioso referido a las habilidades pedagógicas utilizadas por los entrenadores en el entrenamiento, solo se ha comenzado a dar información sobre los factores sociales y contextuales que subyacen e inciden en el comportamiento de los entrenadores. Los mismos autores indican que aunque la tarea del entrenador se ha empezado a reconocer como un proceso social complejo, el análisis de la conducta del entrenador requiere un examen más detallado para desarrollar una mejor comprensión de la complejidad inherente de la actividad (Cushion y Jones, 2012). De hecho, Evans y Davies (2002) sostienen que la deconstrucción de convenciones y rebatir asunciones que se dan por sentadas ayuda a comprender cómo se organiza, limita y reproduce la realidad social. Partington y Cushion (2012) concluyen que en cuanto a la tarea del entrenador, esto significa examinar detalladamente los elementos específicos que sustentan la pedagogía de los entrenadores y desafiar los supuestos y conjeturas sobre el proceso de entrenamiento.

Las conductas de los entrenadores han sido estudiadas en diferentes deportes, tanto de carácter individual como colectivo, y en distintos contextos como el entrenamiento y la competición (Gallimore y Tharp, 2004; Gilbert y Trudel, 2004; More, McGarry, Partridge y Franks, 1996; Perea, 2011; Smith y Smoll, 1997; Smoll y Smith, 2009). Los estudios realizados en deportes de equipo se han centrado en investigar los comportamientos de los entrenadores tras las acciones técnico-tácticas de sus jugadores (Calpe-Gómez, 2012; Feu y cols., 2007; Gilbert y Trudel, 2004; More y Franks, 2004; Moreno y cols., 2000; Sánchez y Viciano, 2002). Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld (2014) añaden que se han llevado a cabo investigaciones en diferentes situaciones y contextos deportivos para determinar cómo varía la conducta de los entrenadores en función de ellos y qué es lo que los entrenadores más efectivos hacen.

El conocimiento de la propia conducta y sus consecuencias es clave para actuar de manera efectiva (Smith y Smoll, 2007), por lo que Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld (2014) concluyen que el análisis de los factores que determinan esa conducta puede contribuir a establecer criterios para desarrollar intervenciones que mejoren la calidad de la información verbal que los entrenadores aportan durante el juego.

2.4.2. Repaso histórico de la investigación sobre conducta verbal del entrenador

Borrie (1996) señala que las primeras aproximaciones referidas al análisis del entrenador provienen de trabajos sobre el liderazgo en contextos generales situados fuera del deporte, como por ejemplo el entorno empresarial o el militar. La naturaleza de la tarea del entrenador se consideró esencialmente de la misma manera que la de cualquier otro individuo que desempeña un rol de liderazgo, definiéndose este como un proceso relacionado con el comportamiento encaminado a influir sobre las actividades de individuos o grupos para la consecución de objetivos específicos (Stogdill, 1974).

Las aproximaciones que se adoptaban en la investigación sobre el liderazgo, se utilizaron posteriormente en el estudio de los entrenadores deportivos. Las primeras investigaciones trataron de determinar si los entrenadores podían distinguirse de la población en general en base al perfil de su personalidad (Hendry, 1974; Ogilvie y Tutko, 1970; Sage, 1975), lo cual coincide con las teorías del rasgo presentadas en el apartado de "Modelos de liderazgo del entrenador". Borrie (1996) apunta que los resultados de estos estudios fueron notablemente inconcluyentes, lo cual parece ser un comienzo más bien negativo para empezar a discutir sobre los factores que determinan la efectividad del entrenador.

Sin embargo, esa línea de investigación puso de relieve un aspecto crucial con respecto al entrenador, que no es otro que el hecho de que no haya una personalidad universal que todos los entrenadores exitosos posean, significa que los futuros entrenadores no se deben desalentar porque su perfil de personalidad no coincida con el de otros entrenadores más experimentados. La investigación muestra que una amplia gama de perfiles de personalidad pueden tener éxito en el proceso de entrenamiento, por lo tanto los entrenadores deben ser animados a ser fieles a sí mismos y no simplemente a tratar de imitar a entrenadores reconocidos y exitosos (Borrie, 1996).

Cuando los entrenadores no pudieron ser distinguidos en base a su personalidad, los investigadores empezaron a considerar los patrones de comportamiento (teoría de la conducta). Esta línea de investigación trató de identificar un determinado conjunto de comportamientos que fueran exhibidos por todos los líderes con éxito. Los primeros estudios de comportamiento se llevaron a cabo en las universidades de Ohio y Michigan (Stogdill, 1974).

Aunque los hallazgos de los dos grupos de investigación difirieron en ciertos aspectos, Borrie (1996) menciona que ambos grupos identificaron dos dimensiones generales de comportamiento referido al liderazgo que se relacionaban con la efectividad del grupo, el comportamiento orientado a la tarea y el comportamiento orientado a la relación.

El mismo autor indica que el comportamiento orientado a la tarea se refiere a la conducta del líder que se caracteriza por enfatizar el establecimiento y la consecución de objetivos, el establecimiento de patrones de organización y el trabajo duro. Por su parte, el comportamiento orientado a la relación hace referencia a la conducta del líder

caracterizada por la amistad, el respeto mutuo, el entendimiento, la confianza y una adecuada comunicación interpersonal entre el líder (entrenador) y el seguidor (jugador).

Es necesario recordar que esas primeras aproximaciones referidas al análisis de la conducta del entrenador se llevaron a cabo fuera del ámbito deportivo. Así pues, Borrie (1996) señala que los estudios referidos a las conductas de liderazgo dentro del ámbito deportivo identificaron dimensiones de comportamiento similares a las propuestas por la investigación referida al liderazgo en general (Danielson, Zelhart y Drake, 1975; Chelladurai y Saleh, 1980). El estudio de Chelladurai y Saleh (1980) identificó cinco categorías de conductas de liderazgo que tienen claras similitudes con los conceptos de comportamiento orientado a la tarea y orientado a la relación: conducta de entrenamiento e instrucción, conducta democrática, conducta autocrática, conducta de apoyo social y conducta de recompensa.

En relación a esas conductas, Borrie (1996) expone que la pregunta más importante que se plantea el ámbito de los entrenadores es ¿qué cantidad de cada dimensión de la conducta debe exhibir un entrenador para optimizar su efectividad? El mismo autor indica que las primeras investigaciones de carácter general no tuvieron éxito a la hora de responder esa pregunta. El fracaso de los enfoques universales referidos al análisis del entrenador, llevó a los investigadores a empezar a buscar otros factores que interactuaran con el patrón de conducta del entrenador para determinar si el proceso de entrenamiento iba a ser eficaz.

En este sentido, Borrie (1996) apunta que la mayoría de los investigadores coinciden en que hay tres factores que interactúan para determinar qué patrón de conducta de entrenamiento produce los mejores resultados. Estas variables que interactúan son el entrenador, el jugador que está siendo entrenado, y la situación en la que se desarrolla la labor del entrenador. El mismo autor comenta que todos esos factores tienen influencia sobre la eficacia de diversos estilos de entrenamiento, la producción de un buen rendimiento deportivo y la satisfacción de los jugadores. En este punto, cabe destacar la gran similitud de este planteamiento con el ya expuesto modelo mediacional de Smoll y Smith (1989).

Siguiendo con el repaso histórico, dentro del ámbito español destacan los proyectos desarrollados por los equipos de investigación dirigidos por Cruz y Del Villar. En el primer caso, Jaume Cruz y su equipo iniciaron una serie de investigaciones basadas en la observación y el análisis de la conducta del entrenador en situación de competición para luego llevar a cabo un asesoramiento conductual a los entrenadores.

Cruz (1994) comenta que para saber en qué momentos y ante qué situaciones los entrenadores emiten determinadas conductas se necesitaba un instrumento de evaluación que clasificara, desde el punto de vista psicológico, las respuestas que el entrenador emitía ante las jugadas de su equipo o de alguno de sus jugadores y las que daba espontáneamente, es decir, sin que tuvieran un antecedente claro.

Por ello, el primer paso del proyecto para obtener un perfil conductual de la actuación del entrenador, fue la adaptación de un instrumento de evaluación; siendo el instrumento escogido el CBAS (*Coaching Behavior Assessment System*; Smith, Smoll y Hunt, 1977), ya que era el que mejor se adaptaba a la situación de competición. En cuanto al deporte en el que se desarrollaron la mayoría de las investigaciones relacionadas con el proyecto, Cruz (1994, 1997) señala que se escogió el baloncesto por ser un deporte en el cual el entrenador se dirige frecuentemente a sus jugadores durante los partidos, ya sea para darles instrucciones, animarles, recriminarles alguna acción o simplemente reorganizar la táctica empleada.

Así pues, el primer estudio llevado a cabo dentro del proyecto data de 1987 (Cruz, Bou, Fernández, Martín, Monras, Monfort y Ruiz; 1987), y en él se analizó la conducta verbal de tres entrenadores a lo largo de seis partidos (dos partidos por entrenador). Una vez establecida la línea base del proyecto, los siguientes estudios fueron encaminados a aumentar la muestra de entrenadores y a tratar de incidir en y optimizar su conducta mediante el asesoramiento psicológico, ámbito que ha centrado buena parte de los estudios posteriores del proyecto encabezado por Cruz (Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora y Viladrich, 2010; Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich, 2006; Sousa, Cruz, Viladrich y Torregrosa, 2007).

Por otro lado, la línea de investigación desarrollada por Fernando Del Villar tiene un corte más cualitativo y está próxima al ámbito de la pedagogía y la docencia, aunque Moreno, Santos, Fuentes y Del Villar (2000) indican que su principal objeto de estudio lo constituye el análisis y la optimización de la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición; lo cual indica que el eje central de los proyectos desarrollados por Cruz y Del Villar son muy similares. No obstante, existen diferencias entre ambos trabajos que es conveniente mencionar.

Mientras que la mayor parte de los trabajos realizados por Cruz se llevaron a cabo en el baloncesto, en el caso de Del Villar el deporte escogido para desarrollar sus estudios fue el voleibol. Otro aspecto que diferencia claramente ambas líneas de investigación es el instrumento de observación; ya que por un lado Cruz utilizó una adaptación del CBAS, mientras que Del Villar dedicó los primeros estudios de su proyecto a elaborar y desarrollar un sistema de categorías propio (Moreno y cols., 2000; Moreno, Santos, Ramos, Sanz, Fuentes y Del Villar, 2002).

Esta inquietud por desarrollar un sistema de codificación propio muestra la tendencia cualitativa de esta línea de investigación, ya que como bien indican Moreno y cols. (2002), su trabajo trata de reforzar los planteamientos metodológicos de la investigación cualitativa en las Ciencias del Deporte, apoyándose para ello en uno de los procedimientos más relevantes para garantizar la credibilidad de la investigación, como es el de la fiabilidad del instrumento de recogida de datos.

Siendo las expuestas las dos diferencias principales entre los proyectos de Cruz y del Villar, cabe destacar que el segundo, al igual que el primero, después de desarrollar varios estudios encaminados a analizar la conducta verbal del entrenador en situación de competición (Moreno y Del Villar, 2004; Moreno, Moreno, Cervelló, Ramos y Del Villar, 2004; Moreno, Santos, Ramos, Cervelló, Iglesias y Del Villar, 2005), dedicó sus trabajos posteriores a la aplicación de programas de optimización (en este caso de supervisión reflexiva) para tratar de mejorar la conducta verbal del entrenador (Moreno, Moreno, Iglesias, García y del Villar, 2007; Sanz, Fuentes, Moreno, Iglesias y Del Villar, 2004).

Para proporcionar una visión general de los trabajos relacionados con la figura del entrenador en los últimos tiempos, se presentan una serie de datos estadísticos extraídos de una revisión llevada a cabo por Gilbert y Trudel (2004), en la que se analizan los trabajos escritos en inglés referidos a los entrenadores en el periodo que abarca de 1970 a 2001.

En el mencionado trabajo se identificaron 1100 artículos, de los cuales 610 cumplieron los criterios de inclusión fijados por los investigadores, que consistieron en que los trabajos: trataran sobre entrenadores, estuvieran escritos en inglés, y hubieran sido publicados en una revista científica entre los años 1970 y 2001. En la Tabla 2 se presentan el número de artículos publicados en el periodo estudiado dividido en ocho subperiodos de cuatro años cada uno. El primer dato que llama la atención es que en el periodo analizado se publicaron una media de 19,1 artículos al año, aunque es aún más significativo el constante crecimiento que han experimentado el número de publicaciones, pasándose de 7 en el periodo de 1970-1973, a 131 entre 1998 y 2001.

Tabla 2. *Artículos sobre los entrenadores publicados de 1970 a 2001 (Gilbert y Trudel, 2004)*

Periodo	Artículos (N)	Artículos (%)	Media anual (N)
1970-1973	7	1,1	1,8
1974-1977	11	1,8	2,8
1978-1981	49	8,0	12,3
1982-1985	73	12,0	18,3
1986-1989	99	16,2	24,8
1990-1993	123	20,2	30,8
1994-1997	117	19,2	29,3
1998-2001	131	21,5	32,8
Total	610	100	19,1

En cuanto a los deportes en los que se desarrollaron los artículos revisados por Gilbert y Trudel (2004), cabe destacar que la conducta verbal del entrenador fue estudiada en un total de 53 deportes, aunque solo catorce de ellos acumulan al menos un 5% (30,5) del total de trabajos. Los deportes cuyos entrenadores fueron más estudiados en el periodo de 1970-2001 son: baloncesto (204), voleibol (109), fútbol americano (103), fútbol (101) y tenis (89). Estos datos muestran que el balonmano, deporte en el que se desarrolla el presente trabajo, no se encuentra entre los deportes más estudiados en lo referido a la conducta verbal del entrenador, ya que ni siquiera aparece entre los catorce deportes que suponen un 5% del total de trabajos; lo cual confirma lo expuesto por Guzmán y Calpe-Gómez (2012).

En la Tabla 3, los artículos revisados se clasifican en cuatro temáticas siguiendo la misma periodización utilizada anteriormente: comportamiento/conducta del entrenador, pensamientos del entrenador, características del entrenador y desarrollo de la carrera del entrenador. En este caso, el dato que más llama la atención es que la mitad de los trabajos revisados (50,7%) trataron sobre el comportamiento/conducta del entrenador, manteniéndose ese porcentaje estable (entre el 42,9 y el 55,7) en cada uno de los periodos analizados. En cuanto a las demás temáticas, se puede señalar el relativo crecimiento que experimentaron los trabajos centrados en los pensamientos del entrenador desde 1990 a 2001, y el paulatino descenso que sufrieron el número de publicaciones referidas a las características del entrenador y al desarrollo de su carrera en el mismo periodo.

Tabla 3. Artículos clasificados según su temática (Gilbert y Trudel, 2004)

Periodo (N)	Comportamiento		Pensamientos		Características		Desarrollo de la carrera	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1970-1973 (7)	3	42,9	5	71,4	0	0,0	1	14,3
1974-1977 (11)	6	54,5	1	9,1	3	27,3	3	27,3
1978-1981 (49)	26	53,1	9	18,4	12	24,5	18	36,7
1982-1985 (73)	37	50,7	21	28,8	18	24,7	24	32,9
1986-1989 (99)	48	48,5	25	25,3	33	33,3	34	34,3
1990-1993 (123)	55	44,7	29	23,6	39	31,7	54	43,9
1994-1997 (117)	61	52,1	40	34,2	26	22,2	39	33,3
1998-2001 (131)	73	55,7	45	34,4	26	19,8	31	23,7
Total	309	50,7	175	28,7	157	25,7	204	33,4

Nota. Cada artículo puede incluir más de una categoría y, por lo tanto, la suma de los totales de cada categoría es mayor que los 610 artículos revisados.

En la Tabla 4 se presentan los trabajos revisados, dentro del mismo sistema de periodización, clasificados en función de la metodología utilizada (cuantitativa, cualitativa e intervención). El dato más significativo en esta ocasión viene dado por el 79,7% correspondiente a los trabajos que utilizaron una metodología cuantitativa; aunque también es cierto que el porcentaje de este tipo de trabajos fue disminuyendo progresivamente a lo largo de los periodos analizados (del 100 en el periodo de 1970-1973, al 69,5% en 1998-2001). Esta tendencia se invierte en el caso de la metodología cualitativa, que pasó de un 0% en el primer periodo estudiado al 28,2 en el último, convirtiéndose así en una alternativa a tener en cuenta a la metodología cuantitativa. En lo que respecta a la metodología basada en la intervención, se puede afirmar que fue claramente la menos utilizada de las tres metodologías planteadas en la revisión de Gilbert y Trudel (2004), ya que en ninguno de los periodos analizados se alcanzaron los diez estudios que utilizaran ese tipo de metodología.

Tabla 4. *Artículos clasificados según su metodología (Gilbert y Trudel, 2004)*

Periodo (N)	Cuantitativa		Cualitativa		Intervención	
	N	%	N	%	N	%
1970-1973 (7)	7	100	0	0,0	0	0,0
1974-1977 (11)	10	90,9	0	0,0	1	9,1
1978-1981 (49)	44	89,8	1	2,0	4	8,2
1982-1985 (73)	65	89,0	3	4,1	5	6,8
1986-1989 (99)	84	84,8	9	9,1	6	6,1
1990-1993 (123)	100	81,3	14	11,4	9	7,3
1994-1997 (117)	85	72,6	24	20,5	8	6,8
1998-2001 (131)	91	69,5	37	28,2	3	2,3
Total	486	79,7	88	14,4	36	5,9

Por último, en la Tabla 5 se muestra una clasificación similar a las anteriores, pero tomando en esta ocasión como criterio de categorización el método de recolección de datos empleado, ofreciéndose como posibilidades: cuestionarios, entrevistas, observación sistemática, observación cualitativa, documentos y otros.

El método más utilizado en el periodo analizado (1970-2001) fue, con mucha diferencia, el cuestionario, que alcanzó casi un 70% (69,0) del total de trabajos revisados. En segundo lugar aparece la entrevista, que fue utilizada en un 26,4% de los artículos; aunque lo que más llama la atención es el crecimiento experimentado en la utilización

de este método desde 1994 hasta 2001, periodo en el que alcanzó porcentajes que se sitúan entre el 40 y el 50% (41,4-49,4 concretamente).

En cuanto a los demás métodos de recogida de datos planteados, el único que alcanzó el 10% (13,1) en el total de artículos revisados y en cada uno de los periodos planteados con asiduidad fue la observación sistemática. No obstante, también cabe destacar los 14 artículos en los que se utilizó la observación cualitativa entre los años 1998 y 2001, lo cual supone un 10,7% del total de trabajos publicados en ese periodo.

Tabla 5. *Artículos clasificados según el método de recogida de datos (Gilbert y Trudel, 2004).*

Periodo	Cuestionario		Entrevista		Observación sistemática		Observación cualitativa		Documentos		Otros	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1970-1973	7	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
1974-1977	8	72,7	0	0,0	1	9,1	1	9,1	1	9,1	0	0,0
1978-1981	34	69,4	6	17,6	1	2,0	1	2,0	4	8,2	4	8,2
1982-1985	56	76,7	7	12,5	11	22,4	2	2,7	4	5,5	4	5,5
1986-1989	70	70,7	10	14,3	11	15,1	4	4,0	5	5,1	3	3,0
1990-1993	91	74,0	17	18,7	16	16,2	2	1,6	12	9,8	6	4,9
1994-1997	70	59,8	29	41,4	11	8,9	3	2,6	8	6,8	5	4,3
1998-2001	85	64,9	42	49,4	12	9,2	14	10,7	12	9,2	8	6,1
Total	421	69,0	111	26,4	80	13,1	27	4,4	46	7,5	30	4,9

Nota. Cada artículo puede incluir más de un método de recogida de datos y, por lo tanto, la suma de los totales de cada categoría es mayor que los 610 artículos revisados.

Una vez completado el repaso histórico de los diferentes trabajos dedicados al estudio de la conducta verbal del entrenador, a continuación se presenta un apartado referido a las posibles variables que guardan algún tipo de relación con la información que proporcionan los técnicos deportivos en el contexto competitivo, con lo que el objeto de estudio del trabajo se va acotando progresivamente.

2.4.3. Variables que inciden en la conducta del entrenador durante la competición

Teniendo en cuenta que la conducta del entrenador durante la dirección de equipo en competición se encuentra sometida a la incidencia de gran cantidad de variables, Moreno (2001) considera básico e imprescindible conocer la realidad del contexto de estudio, para posteriormente seleccionar los aspectos concretos que van a constituir el objeto de estudio, no perdiendo así de vista la ubicación y nivel de generalización que se pueden alcanzar con los resultados del mismo.

Côté y cols. (1995) resaltan la importancia de examinar los factores contextuales que influyen tanto el comportamiento del entrenador como la percepción que tiene el jugador del mismo dependiendo de las circunstancias. Siguiendo esta línea de investigación, Rodgers, Reade y Hall (2007) estudian qué factores pueden influir en que el entrenador adopte los comportamientos deseados. Estos incluirían la experiencia como jugador, las horas de entrenamiento a la semana, el hecho de si se entrena a un deporte individual o colectivo o la educación del entrenador.

Rodrigues (1997), basándose en el modelo de análisis de la enseñanza en educación física elaborado por Piéron (1988), desarrolla un modelo de relación pedagógica en competición, en el cual considera que la información aportada por el entrenador durante la competición es una variable de proceso, que influye y recibe influencias de otras variables:

- **De proceso:** la relación con los deportistas, los adversarios, dirigentes y árbitros; el país, el público y los medios de comunicación
- **De contexto:** el reglamento, nivel competitivo, equipamientos, aspectos institucionales.
- **De producto:** rendimiento o resultados.

Moreno, Moreno, Cervelló, Ramos y del Villar (2004) exponen que la variable que suscita mayor interés en la competición deportiva es, sin lugar a dudas, el rendimiento, motivo por el cual ha habido intentos de relacionar la actuación del entrenador y el rendimiento. Aplicando este modelo de análisis a una situación concreta de competición en voleibol (Moreno y cols., 2000) –que según Calpe-Gómez (2012) es extrapolable a otros deportes con características similares como el baloncesto y el balonmano–, se muestra que en la información que transmiten los entrenadores durante el desarrollo del encuentro, pueden incidir aspectos concretos como:

1. La competición:

- Importancia de la competición.
- Importancia del encuentro con relación a los objetivos previstos.
- Situación del equipo en la clasificación.

- Situación del equipo contrario en la clasificación.
- Momento de la temporada.

2. La situación de juego:

- Ganando el partido:
 - Ganando el set:
 - Disminuyendo la diferencia de puntuación.
 - Manteniendo o aumentando la diferencia de puntuación.
 - Perdiendo el set:
 - Disminuyendo la diferencia de puntuación.
 - Manteniendo o aumentando la diferencia de puntuación.
- Perdiendo el partido:
 - Ganando el set:
 - Disminuyendo la diferencia de puntuación.
 - Manteniendo o aumentando la diferencia de puntuación.
 - Perdiendo el set:
 - Disminuyendo la diferencia de puntuación.
 - Manteniendo o aumentando la diferencia de puntuación.

3. Las características de los jugadores:

- Edad.
- Sexo.
- Categoría.
- Experiencia.
- Características concretas.

4. Las características del entrenador:

- Tipo de entrenador.
- Experiencia.
- Formación.

5. Las fuentes que se tienen en cuenta a la hora de dar la información:

- Memoria del entrenador.
- Anotaciones realizadas por el entrenador.
- Datos memorísticos aportados por el equipo técnico.
- Datos estadísticos aportados por el equipo técnico.

6. Los elementos externos:

- Árbitros.
- Dirigentes.
- Medios de comunicación.
- Público.
- Ruido.

Planteando la relación entre conducta verbal y competición en sentido inverso al que se analiza en esta tesis, Moreno, Santos y Del Villar (2005) consideran que la información aportada por el entrenador durante la competición es una de las numerosas variables que influyen en el rendimiento deportivo en competición, pero no se puede establecer una relación directa y única entre ambas variables, ya que como se ha mencionado en apartados anteriores, la conducta verbal de los entrenadores puede no tener ningún efecto sobre el desempeño de los jugadores e incluso ser contraproducente.

Partington y Cushion (2012) destacan que aquellos proyectos llevados a cabo tanto en entrenamientos como en partidos han encontrado que ciertas categorías conductuales se registran de manera diferente en ambos contextos. Por lo tanto, los resultados de un contexto no pueden ser asumidos por o para el otro (Chaumeton y Duda, 1988; Horn, 1984; Trudel, Côté, y Bernard, 1996; Wandzilak, Ansorge, y Potter, 1988). Por ejemplo, se ha encontrado que los entrenadores proporcionan menos instrucciones y en general interactúan menos con sus deportistas durante la competición (Salmela, Draper y La Plante, 1993; Smith y Cushion, 2006). Las posibles razones para explicar esto incluyen el mayor tiempo empleado en el entrenamiento, además del “endurecimiento” general del clima emocional durante la competición (Liukkonen, Laasko, y Telama, 1996).

Según Cushion, Ford y Williams (2012) la competición también es un periodo en el que los entrenadores toman las decisiones (predominantemente) de manera reactiva, a medida que evalúan el progreso dentro de la acción en curso y reaccionan apropiadamente. Los mismos autores añaden que la naturaleza de la competición, y la presión que lleva asociada, podrían ser un factor importante que afecta a las acciones de los entrenadores. Cushion, Ford y Williams (2012) justifican la anterior afirmación en base a que la competición no solo implica el compromiso físico en el partido, sino también la preparación inmediata para esa demanda física de los jugadores, la charla previa y la del descanso, las ocasiones de anotar, las informaciones a tiempo completo y la gestión de otros condicionantes donde existan oportunidades para la interacción entrenador-deportista. El análisis aislado del entrenamiento podría excluir una parte importante y, por su propia naturaleza, espontánea y “creativa” del trabajo del entrenador (Groom, Cushion, y Nelson, 2012; Smith y Cushion, 2006).

Partington y Cushion (2012) llevaron a cabo un estudio cuyo propósito fue usar la observación sistemática y técnicas de entrevista interpretativa no solo para identificar las estrategias pedagógicas de entrenadores de fútbol juvenil en el contexto de la competición, sino también para investigar cómo esas conductas están influidas por factores sociales, contextuales y experienciales (Potrac, Jones y Armour, 2002; Potrac, Jones y Cushion, 2007).

Los conceptos sociológicos se están reconociendo cada vez más como fundamentales a la hora de revelar componentes clave, pero a menudo subestimados, dentro del proceso de entrenamiento (Partington y Cushion, 2012). Esto incluye experiencias personales y filosofías relacionadas, y cómo están interconectadas (Potrac y cols., 2007). La conducta es una actuación moldeada por el entorno y el público, y construida para proporcionar a otros impresiones que están en consonancia con los objetivos deseados del actor (Cushion, 2011; Potrac y cols., 2002).

El estudio de Partington y Cushion (2012) trata de arrojar luz sobre por qué los entrenadores actúan de cierta manera en la competición, proporcionando una comprensión más detallada de la “geografía social” contextual (Cushion y Jones, 2012). De esta manera, se produce un distanciamiento de los modelos psicológicos de comportamiento hacia un enfoque más sofisticado que sitúa a los entrenadores y sus acciones en contextos culturales dinámicos y complejos (Birrell y Donnelly, 2004).

Perea (2011) indica que durante el transcurso de un partido de balonmano se pueden diferenciar cuatro categorías de análisis en relación a la posibilidad de administrar información por parte del entrenador:

- Estando el cronómetro en marcha distingue entre el transcurso del tiempo de juego y las sustituciones de jugadores.
- Con el cronómetro parado aparecen los tiempos muertos y el tiempo de descanso entre las dos partes que dura el encuentro.

Siguiendo a Buceta (2004), las dos primeras categorías se incluirían en los denominados periodos de participación activa (momentos en los que el deportista está activamente implicado en el desarrollo de la competición) y las otras dos serían parte de los periodos de pausa (momentos en los que no hay participación activa por parte de los jugadores).

En el presente estudio se tuvieron en cuenta todas las situaciones planteadas anteriormente excepto el descanso entre las dos partes con el objetivo de preservar la fiabilidad de los datos. Aunque se desarrollará convenientemente en el apartado correspondiente, en este punto cabe señalar que los entrenadores participantes en este trabajo fueron grabados a través de una videocámara durante el transcurso de los partidos. La charla con los jugadores durante el descanso suele tener lugar en el vestuario, por lo que se consideró que introducir una videocámara en ese contexto hubiera supuesto una interferencia en la rutina normal del entrenador y con ello en la

fiabilidad de sus declaraciones verbales, ya que tanto él como sus jugadores hubieran sido demasiado conscientes de que sus comportamientos estaban siendo registrados.

Siguiendo con las variables que determinan la conducta verbal de los entrenadores, Mowat (2004) añade que algunos de los factores situacionales que pueden afectar a la conducta de los entrenadores incluyen si están involucrados en un entrenamiento o en una competición, el nivel de la competición, resultados previos contra un oponente concreto y el estado actual del partido, es decir, si el equipo está ganando o perdiendo de mucho o en un resultado ajustado. De manera muy similar, Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo (2013) exponen que la situación del equipo en el marcador a lo largo de la competición puede revelarse como una variable situacional de vital importancia a la hora de definir la conducta verbal de los entrenadores.

Después de haber repasado las variables que inciden de una u otra manera en los mensajes que el entrenador proporciona a sus jugadores durante la competición, ha llegado el momento de analizar en profundidad los estudios que tratan sobre las conductas propiamente dichas en el contexto competitivo.

2.4.4. Conductas durante la competición

Moreno y cols. (2000) plantean una serie de cuestiones referidas a la información que el entrenador da a sus jugadores en el transcurso de un encuentro, entre las que se encuentran: ¿qué características tiene la información?, ¿es recomendable que sea de un tipo determinado?, ¿a nivel general existen unas características aconsejables para la información que se transmite durante el encuentro?, ¿debería de tratarse de información diferente según el momento?, ¿diferente en qué sentido?

Para dar respuesta a estos interrogantes, los autores proponen analizar la información transmitida por el entrenador durante el desarrollo del encuentro mediante la técnica del análisis de contenido. Viciano y Sánchez (2002) señalan que el análisis de contenido se centra en qué se dice, en la temática de lo que se habla o escribe, resultando: frecuencias de temas, en los que la unidad de análisis más frecuente denota una mayor importancia para el hablante; relaciones entre los temas; y mapas conceptuales de temas y subtemas. En la Figura 3 se ilustra la procedencia del análisis de contenido.

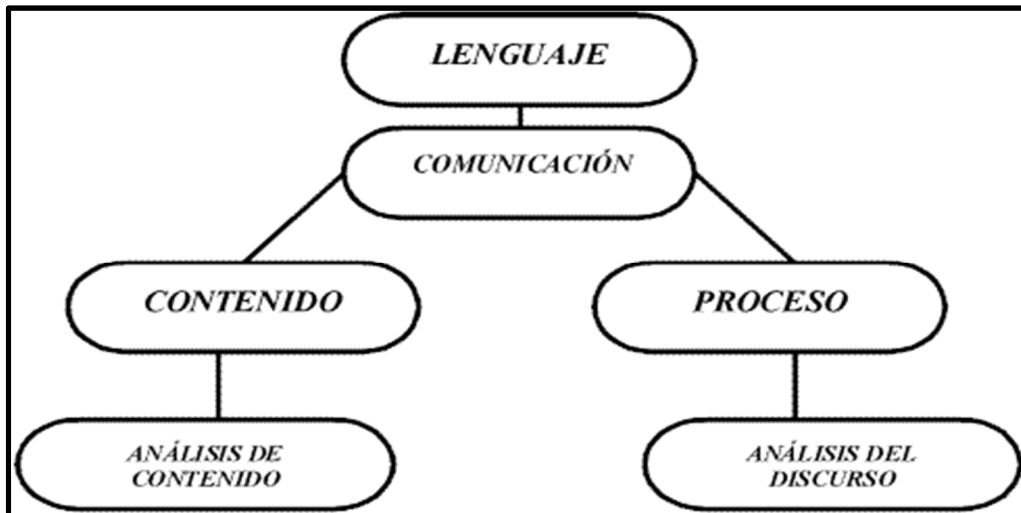


Figura 3. Objeto del análisis cualitativo del lenguaje (Viciano y Sánchez, 2002)

En cuanto a las categorías que se pueden establecer para estudiar la conducta verbal del entrenador en situación de competición, Moreno y cols. (2000) establecen varios niveles de análisis, entre los que destacan: contenido (táctico, técnico, estratégico, psicológico, referido al reglamento), equipo al que se hace referencia (propio, contrario), momento en que se da la información (tiempo muerto, cambio de jugadores, desarrollo del juego), destinatarios de la información (individual, grupal, colectiva), cantidad de información (excesiva, adecuada, escasa), intención de la información (descriptiva, explicativa, prescriptiva, interrogativa) y orientación de la información (aciertos, errores).

Conocer las instrucciones del entrenador durante el partido y analizar la frecuencia de las temáticas de su comportamiento verbal, posibilita el establecimiento de determinados modelos de entrenador (Feu, Ibáñez, Graça y Sampaio, 2007). En este sentido, Sánchez y Viciano (2002) plantean una clasificación en la que se resumen las aportaciones del discurso del entrenador que se muestra en la Tabla 6.

Profundizando un poco más en una de las posibilidades de análisis, Sánchez, Sánchez, Amado, Leo y García (2010) indican que los análisis de frecuencias de cada categoría temática tratan de describir la información del discurso en base a frecuencias de uso. Derivado de esta información, se puede categorizar a los diferentes entrenadores analizados dentro de un modelo tipificado, dependiendo de la mayor o menor frecuencia de una determinada categoría. Los mismos autores añaden que su análisis puede ser interesante tanto en entrenadores de base, para determinar su inclinación por un tipo u otro de información, como en entrenadores de élite, con el fin de describir sus frecuencias habituales de cada categoría temática.

Tabla 6. *Resumen de las aportaciones del análisis del discurso del entrenador (Sánchez y Viciano, 2002).*

POSIBILIDADES DE ANÁLISIS	APORTACIÓN
Análisis de categorías relacionadas con la atención personal.	Control de la individualización, es decir, cuanta atención se presta a cada miembro del equipo. Inferencia de liderazgos y repercusión en otros factores.
Análisis de frecuencias de cada categoría temática.	Comprobar la calidad de la información: los porcentajes de información técnica, táctica, ánimos, etc. en el total del discurso.
Análisis de frecuencias de cada categoría temática.	Establecer modelos de entrenador según la tipología de información que aporta.
Análisis longitudinal del discurso de los entrenadores.	Comprobar la evolución y las tendencias de los entrenadores a lo largo del tiempo y de su experiencia.
Correlación entre el análisis del discurso del entrenador y los comportamientos del jugador en la competición.	Comprobar la efectividad de las instrucciones sobre el juego.
Análisis comparativo en diferentes deportes, edades de jugadores y nivel de formación del entrenador.	Comprobar si existen diferencias significativas en la calidad, cantidad y tipo de información según estas variables.
Análisis de tendencias positivas y negativas en el discurso.	Establecer un coeficiente que mida las diferencias entre declaraciones favorables o desfavorables.

Multitud de estudios han tenido como objetivo determinar las frecuencias de uso de las distintas categorías temáticas pertenecientes al discurso del entrenador en diferentes deportes, por lo que a continuación se va a llevar a cabo un análisis más detallado de los mencionados trabajos.

De modo general, Hotz (1999) indica que las informaciones que son aportadas antes de la acción sirven para: reforzar la confianza del deportista en sí mismo; sensibilizar y orientar la atención; anticipar desarrollos futuros; aumentar el nivel de atención y mejorar la capacidad de anticipación; apelar a información existente en la memoria; anticipar el sistema de alarma y debido a ello ganar tiempo y reducir el estrés.

Según Moreno, Santos y Del Villar (2005) la mayoría de autores y entrenadores que han abordado el tema relativo a la información del entrenador durante la competición coinciden al indicar la conveniencia de un predominio de información de tipo táctico, considerando que el momento apropiado para corregir errores técnicos es el entrenamiento y no la propia competición deportiva. Los mismos autores añaden que con ello no quieren mostrar que es inapropiado que el entrenador aporte información psicológica o técnica a sus jugadores en un momento concreto de la competición, sino que esta no debe ser el tipo de información prioritaria.

Montero, Ezquerro y Buceta (2005) afirman que algunos de los estudios más citados de los aplicados al estudio de las conductas de los entrenadores en situaciones de competición se han dado en baloncesto: los realizados en EEUU por Smith, Smoll y colaboradores (1977, 1978, 1979, 1983) y en España por Cruz (1987, 1994). En uno de los estudios de Cruz (Cruz y cols., 1987) se refirió, para una muestra de tres entrenadores de baloncesto, la utilización de una alta frecuencia de instrucción técnica y táctica (sobre el 50%).

Smith, Zane, Smoll y Coppel (1983) analizaron el comportamiento de 31 entrenadores de baloncesto a los que observaron durante 110 partidos. Los resultados indicaron un predominio de instrucción técnica general (35.8%), refuerzo (22.9%) y aliento/vigorización general (15.8%).

Gross (1990) registró la conducta verbal de 11 entrenadores de baloncesto a lo largo de 39 partidos, y vinculó comportamientos específicos a índices del equipo, incluyendo los puntos anotados por cada equipo y las faltas señaladas. Los resultados indicaron que el 85% de las conductas de los entrenadores se repartió en instrucciones técnicas generales y específicas, ánimos generales y específicos y refuerzo verbal y no verbal. En concreto, las instrucciones técnicas, tanto específicas como generales, supusieron el 55% del total de conductas. En cuanto al porcentaje de todas las conductas, en el estudio de Gross, el 70% fue de naturaleza espontánea, dirigido a influir en lo que está pasando en el juego, en lugar de reaccionar a lo que ya ha pasado.

Lorenzo, Jiménez y Lorenzo (2006) analizaron a un entrenador de baloncesto de categoría cadete a lo largo de varios entrenamientos y partidos. En cuanto a las conductas emitidas durante los partidos, obtuvieron que las instrucciones se caracterizaron por ser muy breves, con balón en juego y al jugador que se encontraba en la acción de juego principalmente. Respecto al contenido del discurso, hallaron una desviación de la conducta hacia aspectos ejecutivos, que explican por la facilidad de producción de la misma. Los autores señalan que los modelos de ejecución técnica son ampliamente conocidos; sin embargo, la baja presencia de conductas relacionadas con la toma de decisiones o con la motivación hace pensar, según Mackenzie (2003), en una falta de información o en una incorrecta transmisión de la misma.

En lo referido al tono del discurso, se observó que el tono predominante fue el medio-alto, lo cual puede ser consecuencia de varios factores: el primero, el ruido ambiental, el segundo, el estado de ansiedad/estrés en el que se encuentra un entrenador en un partido, y el tercero, la urgencia temporal, porque la mayoría de conductas verbales en partido se refieren a un momento concreto y solo sirven para ese momento; de ahí la necesidad de que sean entendidas y aplicadas. Sobre el condicionante tiempo, se desprende que el 60% de la información que recibió el jugador estaba relacionada con comportamientos no verbales (gestuales), con un significado mayor que el de las conductas verbales, que se redujeron en duración al máximo, dados los condicionantes propios del juego, que impiden la producción de largas alocuciones, y buscando la mayor efectividad en la transmisión de la información.

En cuanto a las categorías empleadas en el discurso de los partidos, la instrucción técnica predominó claramente sobre el refuerzo, el ánimo y el castigo; lo que da una idea de objetividad y cierta distancia con los jugadores, hipótesis reforzada por la escasa incidencia de una metodología motivacional. En relación a esto, y como recuerda Cruz (1994), los aspectos emocionales son fundamentales en categorías de formación y en este caso se dieron en un porcentaje muy bajo. Por último, en lo referido al tipo de feedback empleado en los partidos, predominaron las conductas de tipo prescriptivo y explicativo sobre las de tipo afectivo, descriptivo y evaluativo; mientras que el feedback comparativo supuso un porcentaje insignificante respecto del total. Moratal (2004) expone que este hecho viene dado por la dinámica y la situación de los partidos, ya que los jugadores necesitan de órdenes breves y claras que incidan sobre su presente. De ahí la cantidad elevada de feedback prescriptivo. Por otro lado, el hecho de que el feedback comparativo apenas aparezca, puede ser debido, según los autores del estudio, a la necesidad de una reflexión mayor para emitirlo. Así pues, Lorenzo, Jiménez y Lorenzo (2006) concluyeron que el entrenador estuvo más preocupado por corregir los aspectos técnicos de ejecución que los referidos a la toma de decisiones, siendo la comunicación entrenador-jugador constante y el aporte de feedback inmediato.

Lacy (1989) analizó el comportamiento de jóvenes entrenadores de fútbol, manifestándose que los comportamientos de gestión, instrucciones previas y alabanzas eran los más frecuentes por parte de los entrenadores.

Cushion y colaboradores (Cushion y Jones, 2001; Smith y Cushion, 2006) analizaron la conducta de entrenadores profesionales de fútbol juvenil. Cushion y Jones (2001) registraron un uso predominante de las conductas de instrucción con un 63,2% del total de conductas. Smith y Cushion (2006) observaron sistemáticamente las conductas de seis entrenadores profesionales de fútbol juvenil de alto nivel durante cuatro partidos. Los resultados mostraron unos porcentajes de 34,8% para las conductas de instrucción, 25,3% para el elogio, 6,6% para el ánimo y 1,6% para el regaño. No obstante, el dato más llamativo radica en que los entrenadores emplearon la mayoría del tiempo en supervisar en silencio.

Entrevistas semiestructuradas revelaron que esta falta de declaraciones verbales (sobre el 40,4% del tiempo en los partidos observados) no es un signo de ineficacia en el entrenamiento, sino una estrategia deliberada consistente en observar al equipo y los jugadores primero, que luego deriva en intervenciones apropiadas (Hagemann, Strauss y Büsch, 2008). En el extremo opuesto, los entrenadores participantes en los estudios de Longarela (2015) y Partington, Cushion y Harvey (2014), no consideraron el silencio como una estrategia de entrenamiento consciente.

Perea (2011) expone que las características particulares del balonmano determinan la actuación del entrenador a la hora de comunicarse con sus jugadores, pues las dimensiones del terreno de juego permiten una permanente administración de información. En relación a la intervención del entrenador durante la competición, el propio Perea (2008) llevó a cabo un estudio en el Campeonato de Andalucía infantil y cadete de balonmano sobre la comunicación del entrenador de base, en el que concluyó que:

- El 90% de los encuestados felicitó a sus jugadores tras realizar una acción correcta e igualmente animó a sus jugadores ante el error, indicando el porqué del fallo y qué hacer en futuras situaciones.
- Durante los tiempos muertos, un mismo porcentaje elevado (91%) hizo ver al equipo qué está pasando y qué se debe hacer tras la reanudación del juego.
- En las sustituciones, de nuevo el 91% de los entrenadores informó a los jugadores de banquillo que van a entrar al campo sobre los aspectos claves de su juego.
- Un 78% de los sujetos encuestados, para orientar y guiar a los jugadores en su propio aprendizaje, utilizaron con frecuencia alguna pregunta produciendo así un descubrimiento guiado. Este aspecto se vio trasladado incluso a los jugadores de banquillo, a los que se dirigieron con la misma frecuencia (78%).
- El número de entrenadores que hicieron uso de material visual para transmitir información durante la competición fue bajo, un 47%.

Moreno, Sánchez y Del Villar (2005) obtuvieron que los 25 expertos de voleibol participantes en su estudio informaron de un equilibrio entre los valores concedidos al aporte de información descriptiva (50%) y prescriptiva (50%) durante el partido.

La presente tesis doctoral es la culminación de una línea de investigación que ha tenido como objetivo la relación de factores derivados de la competición con la conducta verbal de entrenadores de balonmano durante los partidos (Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo, 2013; Guzmán y Calpe-Gómez, 2012; Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld, 2014). En cuanto a las frecuencias de las categorías de discurso de los entrenadores, cabe destacar que a lo largo de los estudios mencionados, la conducta más utilizada por los

entrenadores ha sido la de instrucción, seguida por la organización directa (conducta referida a las sustituciones y a los cambios en el sistema de juego) y los ánimos.

Pina y Rodrigues (1993) observaron a tres entrenadores de equipos masculinos de voleibol de diferente nivel (dos de primera división y uno de tercera división con aspiraciones de ascender a segunda), durante los intervalos entre set y los tiempos muertos a lo largo de 11 partidos. Se encontraron diferencias significativas en la dimensión contenido, en la cual el entrenador del equipo de menor nivel utilizó con mayor frecuencia que sus compañeros la información técnica y psicológica; manifestándose también un incremento en la categoría afectividad positiva.

Cloes, Delhaes y Piéron (1993) observaron el comportamiento de 10 entrenadores de voleibol (cinco de equipos masculinos y otros cinco femeninos) de equipos belgas que competían en 1ª o 2ª división, durante el desarrollo del encuentro. Los resultados mostraron que el entrenador aportó información con la intención de motivar o animar al equipo, dando un sentido positivo a sus intervenciones. Asimismo, incidió frecuentemente sobre acciones de juego, aportando información principalmente a jugadores de forma individual e indicando acciones que debían ser realizadas o acciones favorables acontecidas anteriormente.

Côté, Trudel, Bernard, Boileau y Marcotte (1993) estudiaron el comportamiento verbal de 23 entrenadores de hockey hielo de jóvenes en 65 partidos. Reportaron que tres conductas, “fomentar el autocontrol/respeto por las reglas”, “solicitar mayor intensidad” y “desacuerdo con el árbitro” representaron el 93% de las conductas registradas.

Dias, Sarmiento y Rodrigues (1994) analizaron el comportamiento de instrucción de dos entrenadores de rugby en competición, antes del inicio del encuentro y en el intervalo. Fruto de dicho análisis comprobaron que la información emitida antes del juego era principalmente prescriptiva y descriptiva, de forma auditiva y dirigida al equipo, con información táctica y psicológica, sobre el comportamiento de los deportistas. Dichos autores recomiendan que la información dada al inicio sea abreviada, recogiendo simplemente algunos puntos clave a recordar al colectivo.

Gilbert, Trudel y Haughian (1999) realizaron un estudio de casos con cinco entrenadores de hockey sobre hielo amateur con el fin de analizar el pensamiento del entrenador durante el desarrollo de la competición. Concretamente el estudio pretendía realizar un análisis descriptivo de los factores que los entrenadores de hockey sobre hielo tenían en cuenta cuando tomaban decisiones interactivas durante el juego. Los resultados del estudio indicaron que las decisiones interactivas comentadas con mayor frecuencia por los entrenadores eran: hablar a los jugadores (58,9%) y sustituir jugadores (19,8%). En cada decisión interactiva se identificaron los objetivos. Los autores reportaron cinco tipos de objetivos: aporte de feedback (49,3%), organización (24,0%), motivación (15,3%), disciplina (8,3%) y observación (3,1%).

Mouchet, Harvey y Light (2014) analizaron la conducta verbal de seis entrenadores de rugby en función de eventos particulares del juego, observando picos de comunicación durante momentos importantes del partido, como cambios en la oposición entre los equipos o cambios en el marcador. Estos resultados subrayaron cómo la conducta de los entrenadores estuvo influida por el contexto concreto, particularmente la momentánea “relación de fuerzas”.

Según Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld (2014), la conducta verbal del entrenador en competición tiene gran importancia para el conocimiento científico, puesto que supone un contexto de alta implicación tanto del entrenador como del deportista (Smith y Cushion, 2006).

En cuanto a las categorías temáticas más relevantes en el desempeño de la labor del entrenador, Moreno y cols. (2000) indican que la transmisión de la información al deportista, es decir, la competencia docente para presentar las condiciones de la tarea, información inicial, y para emitir feedback de corrección sobre la ejecución de la tarea, debe ser el eje central sobre el que debe basarse la actuación del entrenador. Los mismos autores añaden que el dominio de destrezas docentes como la transmisión de información inicial y el feedback es importante en el entrenamiento deportivo y durante la propia competición deportiva. Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo (2013) concluyen que el feedback es una de las principales destrezas comunicativas que debe dominar cualquier entrenador que se precie, independientemente del deporte o del nivel competitivo en el que se desarrolle su labor, por lo que a continuación se va a profundizar en la categoría mencionada.

2.4.5. Feedback

El feedback se considera un factor importante en la labor del entrenador porque influye en el aprendizaje y el comportamiento humano. La información que proporciona una fuente externa al aprendiz y describe el resultado o la calidad de un movimiento se denomina feedback (Lawrence y Kingston, 2008; Zetou y cols., 2008).

Franks (2004) señala que la responsabilidad del entrenador es la de ofrecer el mejor feedback posible que permita al deportista comparar de manera precisa lo que ha hecho con lo que se pretendía que hiciera, y que esa información es una de las variables más importantes que afectan a la ejecución de una habilidad. Por su parte, Hughes y Franks (2007) comentan que el feedback proporcionado por el entrenador tiene el potencial de influir positivamente en el rendimiento del deportista.

El feedback proporciona información al deportista sobre las decisiones erróneas para que las pueda corregir, para apoyar y fomentar las decisiones o movimientos correctos y para motivar a los deportistas a aumentar su esfuerzo (Zetou y cols., 2008) durante o después de la ejecución de una acción o tarea determinada (Moreno, 2001). Los entrenadores proporcionan feedback a sus jugadores con el fin de ayudarles a tener éxito en algunos de sus objetivos (Zetou y cols., 2008); Short y Short (2004) y Smith y

Cushion (2006) añaden que esto es especialmente así en los partidos, ya que se ponen a prueba los esfuerzos de entrenadores y jugadores.

Rothwell (1994) indica que el elemento que contribuye en mayor medida a la base del conocimiento del deportista sobre la ejecución de una habilidad es el feedback intrínseco, al que define como la información obtenida por los propioceptores del cuerpo, como los husos musculares y los receptores articulares. No obstante, aunque el feedback intrínseco es de vital importancia a la hora de ejecutar una habilidad, la responsabilidad del entrenador es la de ofrecer el mejor feedback externo posible que permita al deportista comparar de manera precisa lo que ha hecho con lo que se pretendía que hiciera, ya que hacer a los deportistas conscientes de lo que están haciendo es un requisito para el éxito en la ejecución (Baumeister, 1984; Franks, 2004).

En la misma línea, diversos autores (More y Franks, 1996; Pieron, 1999; Ruiz y Sánchez, 1997) afirman que el entrenador, debido a la naturaleza de su función, tiene la posibilidad y el deber de informar al deportista sobre diversos aspectos de su ejecución y del resultado de la misma, denominándose dicha información feedback aumentado, suplementario o extrínseco. El feedback aumentado proporcionado por el entrenador puede añadir información que el deportista ya había recibido de sus propias fuentes de percepción, definidas como feedback inherente o feedback intrínseco (Lawrence y Kingston, 2008). Estos autores plantean que desde la perspectiva del entrenador, la cuestión más importante que se plantea al considerar si se debe usar el feedback aumentado es: ¿puede ayudar en la adquisición de una habilidad? La respuesta a esta cuestión no es simple, debido a que hay situaciones en las que el feedback aumentado no es necesario, ya que el feedback intrínseco proporciona suficiente información para que exista el aprendizaje de la habilidad.

En estas situaciones, los deportistas pueden hacer apropiados ajustes futuros de sus movimientos basados en su feedback sensorial procedente de sus ejecuciones o de la observación a otros de su mismo nivel de habilidad (Herbert y Landin, 1994) o superior (Magill y Schoenfelder-Zohdi, 1996). Sin embargo, Lawrence y Kingston (2008) concluyen que si los deportistas no pueden utilizar el feedback intrínseco para mejorar su rendimiento, el feedback aumentado es esencial para la adquisición de habilidades. A este respecto, dichos autores indican que el deportista necesita tiempo suficiente para procesar tanto el feedback aumentado como el feedback intrínseco de la acción anterior para producir un plan de acción a emplear en la posterior respuesta. De manera similar, Guzmán y Calpe-Gómez (2012) resaltan la importancia de no saturar al deportista con excesiva información, con el objetivo de que pueda interiorizar sus aciertos y errores y desarrollar sus mecanismos intrínsecos de detección y corrección.

Es conveniente aumentar progresivamente la capacidad de obtención de feedback interno por parte de los jugadores con la intención de ir haciéndolos más autónomos, ya que el feedback aumentado es más beneficioso para el aprendizaje cuando

contribuye a aumentar el esfuerzo cognitivo del deportista y a auto validar las fuentes de información que el jugador va a utilizar durante la competición (Lee, Swinnen y Serrien, 1994; Moreno, 2001). De esta forma, el entrenador estaría encargado de aportar información específica y relevante a la que los deportistas no son capaces de acceder (Moreno, 2001).

La conveniencia o necesidad del feedback también difiere en función de las características de la tarea. Magill (1994) concreta esta influencia indicando que el feedback aumentado, en ocasiones, sin ser totalmente necesario para el aprendizaje de algunas habilidades, puede ofrecer información suplementaria que acelera el aprendizaje o permite llegar a niveles superiores de ejecución. Esto ocurre cuando la información explica las causas de los errores o dificultades. Según lo indicado, el feedback extrínseco sirve para ofrecer una información que el deportista necesita para corregir la realización de determinadas tareas motoras. Por tanto, para saber si es adecuado o no aportar feedback y de qué tipo, tras observar al jugador, es necesario valorar si necesita o no el aporte de ese feedback (Moreno, 2001).

Otra serie de trabajos abordan el tema de la **especificidad versus generalidad** del feedback aportado por el entrenador. En este sentido, el feedback permite focalizar la atención en aquel o aquellos aspectos de la tarea que son más relevantes y contribuye a mantener la motivación por la actividad (Buceta, 1998). En cualquier caso, no todos los feedbacks valen. Las intervenciones del entrenador deben ser claras y precisas, sin ambigüedades. Deben centrarse en lo que consideren más importante que los deportistas asimilen y atiendan, y deben darles la información justa y necesaria para que puedan ejecutar y decidir correctamente (Lago, 2009).

Moreno (2001) incide en que es fundamental que el feedback emitido por el entrenador ante una actuación motriz tenga un objetivo diversificado, de forma que la intervención del entrenador no sea estereotipada. English (1994) considera el feedback como la variable más importante para controlar el aprendizaje y el rendimiento de los jugadores; indica la conveniencia de que este sea específico, aunque matiza que si se trata de destrezas motrices que se están desarrollando a alta intensidad y si el feedback específico no va a poder ser procesado adecuadamente, será adecuado aportar feedback positivo y general, incidiendo más en la afectividad y motivación que en la modificación del comportamiento.

Al igual que sucedía de manera general con el clima creado por el entrenador, a un nivel más concreto, la **connotación positiva** a la hora de proporcionar el feedback vuelve a aparecer como tema recurrente en gran parte de los estudios revisados.

Así, diversos autores (Vallerand, 1983; Vallerand y Reid, 1988; Thill y Mouanda, 1990) coinciden en que existe con relación al carácter del feedback, un acuerdo generalizado en la consideración de que el feedback positivo aumenta la motivación intrínseca de los deportistas, variable a la cual se le reconoce una gran relevancia e importancia en el

aprendizaje. Fruto de los trabajos desarrollados por Vallerand (1983) y Vallerand y Reid (1988), se puede concluir que el feedback positivo emitido por los entrenadores en respuesta a la ejecución de los deportistas realza las percepciones de competencia y, relacionado con ello, la motivación intrínseca de los deportistas, provocando el efecto contrario las retroacciones verbales negativas.

Brunelle, Talbot, Tousignant y Berube (1976), centrados en el estudio de las técnicas de intervención pedagógica de los instructores de hockey sobre hielo, e incidiendo en el análisis del clima socio-afectivo y la organización de las condiciones de aprendizaje, comprobaron que en el aumento del esfuerzo por parte de los deportistas intervienen fundamentalmente el clima positivo y el feedback específico referido al contenido. Del mismo modo, Thill y Mouanda (1990), concluyeron que la motivación intrínseca de los jugadores era mayor cuando los deportistas podían elegir las tareas a realizar y obtenían feedback positivo. En esta misma línea se posicionan Smith y Smoll (1996), los cuales hablan de lo que denominan "*Coaching Effectiveness Training*" (CET) y que es el resultado de cerca de 20 años de estudios desarrollados en la Universidad de Washington. El CET es un programa fundamentado en el hecho de considerar que el refuerzo positivo, manifestado en sus distintas formas, es la mejor propuesta para fortalecer los comportamientos deseados de los jugadores.

Murphy, Hippolyte y Theraula (1998), abogando también por el feedback positivo, recomiendan realizar la siguiente secuencia en el aporte de feedback: primero indicar un aspecto específico y bueno del comportamiento observado, luego indicar el aspecto que necesita mejorarse, y finalmente recomendar una serie de pasos significativos para el aprendizaje. Kestner (1997), en esta misma línea, propone la siguiente secuencia: indicar el punto que el jugador debe corregir, decir al jugador lo que hizo incorrectamente y cómo corregirlo, y animar al jugador enfatizando lo que hizo bien.

Intentar que una gran cantidad de feedback sea positivo no quiere decir que el feedback formativo siempre tenga que ser positivo, pero sí que cuando no lo sea, esté referido a una destreza o tarea que se haya intentado realizar y en la que se haya observado un error o problema (Gipson, Lowe y McKenzie, 1994). Hay que intentar corregir los errores utilizando la crítica negativa con mucha moderación, e imprimiendo un carácter positivo a las intervenciones (Kestner, 1997).

En otro orden de cosas, Sanz (2003) diferencia varias **tipologías de feedback** en función de las características de esta información y de la intención con la que se aporta:

- **Descriptivo.** Supone la aportación de información que contiene detalles sobre la ejecución del movimiento realizado. "*Estabas desequilibrado cuando has lanzado*".
- **Explicativo.** A través de él, se aporta información sobre las causas del error en la ejecución. "*El problema es que al botar no proteges con el cuerpo*".

- **Evaluativo.** Aporta una estimación cualitativa de la actuación acompañada de una justificación. *“El lanzamiento ha sido oportuno, porque el defensor estaba lejos, y la canasta, cerca”*.
- **Prescriptivo.** Aporta información sobre cómo se deben realizar las próximas ejecuciones. *“Tienes que cambiar de defensor tras bloqueo directo”*.
- **Interrogativo.** Supone realizar una pregunta al jugador sobre la ejecución que ha realizado, para intentar hacerle reflexionar y que tome consciencia sobre su propia ejecución. *“¿Por dónde pasó el bloqueo directo tu defensor?”*.
- **Inespecífico.** Referido a una información de carácter afectivo y relacionado con la dimensión emocional del jugador. Por ejemplo: *“¡vamos!, ¡bien!”*.

Para finalizar este apartado, se presentan una serie de **recomendaciones generales** planteadas por diversos autores a la hora de proporcionar feedback. De esta manera, Santos (1996) opina que el feedback debe estar en consonancia con el objetivo que se pretende conseguir. Carreiro da Costa y Pieron (1990) afirman que dentro del área de la comunicación, es la calidad del feedback la que centra la eficacia del entrenador.

Para la emisión del feedback se deben emplear frases cortas y precisas (Gipson, Lowe y McKenzie, 1994), consiguiendo claridad, precisión y poca inversión de tiempo en su indicación (Santos, 1996). Kestner (1997), con la intención de que los entrenadores consigan simplicidad y concisión en la información, les aconseja que:

- Organicen los pensamientos antes de hablar con los jugadores.
- Expliquen reflexivamente, pero sin aburrir.
- Usen un lenguaje que los jugadores puedan comprender.

Según Moreno, Santos y Del Villar (2005) el feedback debe ser ofrecido lo más rápidamente posible, después de la ejecución, pero siempre que este tiempo posibilite la evaluación propioceptiva del jugador sobre su ejecución, de modo que pueda emplear tanto el feedback interno como el externo para optimizar su comportamiento. Para no confundir o desconcertar a los jugadores, las correcciones o indicaciones que se les hagan tienen que ser consistentes, por lo que el entrenador debe evitar contradecirse (Kestner, 1997). De este modo, la consistencia, firmeza, claridad, honestidad, no empleo del sarcasmo, degradación o menosprecio, son aspectos que deben primar en la comunicación entrenador-jugador (Thomas y Wayda, 1994; Zartman y Zartman, 1997).

Después de haber repasado los diversos condicionantes que envuelven el concepto de feedback, a continuación se presenta un apartado dedicado a las recomendaciones que realizan diferentes autores sobre el comportamiento de los técnicos durante los partidos a nivel general.

2.4.6. Recomendaciones para los entrenadores

Cabe destacar que el primer bloque de las mencionadas recomendaciones procede de trabajos cuyo objetivo fue diseñar y aplicar programas de intervención psicológica para optimizar la conducta verbal de los entrenadores.

Así pues, en el trabajo desarrollado por Cruz (1989), el programa formativo llevado a cabo con los entrenadores del grupo experimental incluía una sesión de preparación psicológica, con el visionado de un vídeo didáctico y la autoevaluación del entrenador. En esta sesión de preparación psicológica se aportaba a los entrenadores una serie de indicaciones a cumplir, con la intención de modificar ciertas conductas y de influir positivamente en la motivación de los jugadores.

Estas indicaciones eran:

- Recompensar tanto las jugadas correctas como el esfuerzo de sus jugadores.
- Dar ánimos, y sobre todo, instrucciones técnicas o tácticas ante los errores.
- Transmitir las instrucciones técnicas o tácticas de forma positiva.
- Utilizar el castigo y las instrucciones punitivas lo menos posible.

Desde la escuela del movimiento humano de la Universidad de Columbia, More y Franks (1996) llevaron a cabo un estudio en el que trataron de demostrar la eficacia del CAI (Coaching Analysis Instrument) como parte de una estrategia de intervención para modificar comportamientos verbales.

Dicho instrumento está dividido en cinco niveles:

1. Registro de a quién va dirigido el comentario (grupo o individuo)
2. Registro de sobre qué es el comentario. Aquí se abren dos grandes subgrupos: fundamentos de juego (instrucciones, correcto o incorrecto) y otros (esfuerzo, comportamiento, organización y generales).
3. Registro de cuándo se realizan los comportamientos (durante, después o en una parada).
4. Registro de cómo se realizan los comentarios: con demostración o sin demostración.
5. Registro de si los comentarios hacen referencia a aspectos clave del ejercicio o no.

Se establecieron ratios de frecuencia correctos dentro de cada uno de los niveles. Por ejemplo, dentro del nivel 2, las instrucciones debían ocupar aproximadamente el 40%, las correcciones otro 40% y las incorrecciones en torno al 20%.

Longarela y Montero (2015) aplicaron un programa de intervención para comparar las conductas de entrenadores de baloncesto tras el lanzamiento a canasta en competición antes y después del mismo. Los resultados mostraron que tras la fase de intervención se produjeron cambios en los comportamientos de los entrenadores participantes. Más concretamente, las conductas positivas de los entrenadores analizados aumentaron su frecuencia y las negativas y de inhibición disminuyeron. Es decir, los entrenadores estudiados pasaron de un estilo de comunicación preferentemente pasivo y negativo a otro más activo y positivo tras la breve intervención efectuada. Según este autor, el aumento de conductas positivas podría deberse al desconocimiento por parte de los entrenadores participantes de sus propios comportamientos (aspecto mencionado en el apartado “Autopercepción de los entrenadores”) en los primeros partidos analizados, ajustándose rápidamente a las pautas de un estilo de comunicación positivo. En cuanto a las conductas negativas, Partington, Cushion y Harvey (2014) señalan que los entrenadores solo utilizan las conductas negativas con los jugadores que superan los 13 años de edad con el objetivo de eliminar constantes errores, mientras que en los jugadores de menor edad pueden dañar su confianza.

Moreno y cols. (2002) realizaron una aplicación práctica para tres entrenadores principiantes de voleibol durante 12 partidos. Tras el estudio, la conducta verbal de los entrenadores mejoró, en opinión de los autores, ya que:

- Las instrucciones se hicieron más específicas a la acción (táctica, técnica...).
- Las instrucciones se hicieron más diversificadas en función del momento de juego (más individual durante el partido y más colectiva durante los momentos de parada).
- Aumentó la especificidad de las instrucciones.
- Aumentó la capacidad de los entrenadores de proporcionar información sobre el equipo contrario e incluso previamente a la acción.

Inciendo también en la comunicación del entrenador con sus jugadores, Barata y Lacoste (1990) desarrollaron un programa formativo con la intención de modificar aspectos concretos del feedback verbal de un entrenador de baloncesto. Concretamente, trataron de aumentar su tasa y promover un número similar de feedbacks valorativos y prescriptivos individuales.

Otro gran bloque de trabajos se ha dedicado a proporcionar recomendaciones para mejorar la actuación de los entrenadores sin incorporar de manera específica un programa de intervención en su metodología de estudio. Este segundo bloque es el que se presenta a continuación.

Beal (1989) recomienda que durante el partido el entrenador recuerde en todo momento a sus jugadores las estrategias y tácticas a utilizar, centrando la atención de

los jugadores que se desvían del planteamiento previsto y orientándolos hacia los aspectos tácticos relevantes para el éxito competitivo.

La revista *The Coach* realizó en 1996, tras la celebración de los Juegos Olímpicos de Atlanta, una entrevista a los técnicos finalistas en la modalidad de voleibol, entre las que se incluyen las de Joop Alberda (entrenador de la selección nacional masculina de Holanda) y Julio Velasco (entrenador de la selección nacional masculina de Italia) (Alberda, Velasco y Pin, 1996). Según Perea (2011), algunas de las conclusiones más interesantes que se desprenden de estas entrevistas son que Alberda opinó que si el equipo está desarrollando un juego solvente y el marcador va de cara, la intervención del entrenador no va a influir en el rendimiento. Velasco indicó la importancia de tratar de evitar señalar cada error puntual que acontezca, centrándose solamente en los errores mayores, a lo que llama escuchar el partido. De hecho, los mejores entrenadores aíslan los errores más importantes, evitan que estos se repitan y responden a todas las necesidades del equipo, tratando de conseguir el objetivo, que no es conseguir la perfección, sino vencer al equipo contrario. En lo referente a la información, el mencionado entrenador consideró que es tan incorrecto no dar ninguna información, como dar excesiva. Considera vital elegir y priorizar los problemas tácticos esenciales que los jugadores recordarán durante el partido, incluso en los momentos más difíciles (Moreno, 2001).

En cuanto a las recomendaciones para la actuación del entrenador durante la competición, Mesquita (1997) aconseja que el entrenador:

- Sea positivo.
- Acepte las decisiones del árbitro.
- Se concentre en el juego, dando instrucciones válidas (formativas y positivas) a los deportistas y mostrando que concede mayor importancia al proceso que al producto.

Cunha (1998) defiende que es necesario que el entrenador sea capaz de adaptarse a la situación, contexto y desarrollo del juego. De este modo, en los momentos en que los jugadores actúen sin iniciativa, el entrenador intervendrá dando apoyo emocional, tratará de motivar, dar confianza, buscar soluciones y hablar con precisión y honestidad. Por el contrario, si el equipo tiene iniciativa en el juego, el entrenador deberá reforzar este hecho, dando feedback positivo e insistiendo en que se mantenga un nivel específico de eficacia. El mismo autor añade que para una adecuada intervención del entrenador en competición, es aconsejable que este lleve unas breves anotaciones durante el encuentro, para así poder establecer prioridades a la hora de administrar información a sus jugadores de manera más específica.

Los entrenadores necesitan aumentar su consciencia acerca de su comportamiento para promover una imagen más positiva, empleando comportamientos de refuerzo y apoyo

social después de errores (Leitão, 1999). Siguiendo a Hotz (1999), se puede afirmar que la principal función que deben de tener las informaciones que reciben los jugadores es de orientación-diferenciación; es decir, ser constructivas y motivadoras, aportar feedback o refuerzo y ser correctivas.

Buceta (2000) resalta que, en la situación competitiva, los entrenadores deberían tener una orientación objetiva, constructiva y positiva para hacer uso de la experiencia del partido, reforzando positivamente aspectos que los jugadores repetirán, evaluando qué va mal y qué puede mejorarse de manera realista, para trabajar sobre ello más tarde en los entrenamientos.

Montero (2004) indica que los entrenadores deberían orientarse hacia las conductas más adecuadas e importantes y concentrar en ellas las recompensas (Crespo y Balaguer, 1994; Weinberg y Gould, 1996) para lograr los objetivos definidos, de manera que se recompensen: las aproximaciones al éxito, la ejecución, el esfuerzo y las habilidades sociales y emocionales.

A nivel general, Moreno, Santos y Del Villar (2005) afirman que el entrenador debe:

- Comportarse e intervenir de modo adaptado y contextualizado, dando adecuada respuesta a las necesidades concretas de cada momento.
- Ser constante, estable, lógico y coherente en sus actuaciones.
- Ser capaz de detectar, sin cometer fallos, los errores críticos que acontecen, de forma que si interviene con carácter negativo no pierda credibilidad por parte del jugador.

Los entrenadores deben proporcionar una información selectiva y un clima adecuado al aprendizaje, así como ciertas dosis de ánimo y dinamización, todo ello junto con el uso del silencio como estrategia para el aprendizaje (Cushion y Smith, 2006). De las investigaciones de Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín y Cruz (2008), se desprende que sería importante seleccionar y/o formar entrenadores con credibilidad, que son aquellos con una definición de éxito más amplia que ganar y perder, que animan a los deportistas a ser más autodeterminados y autorregulados, contribuyendo así al desarrollo de deportistas intrínsecamente motivados, confiados y comprometidos.

Hay otra corriente de investigación que hace referencia a los aspectos emocionales. Así, los estudios de Thelwell, Lane, Weston y Greenlees (2008) relacionan la eficacia del entrenamiento y la inteligencia emocional, poniendo de manifiesto la necesidad que tienen los entrenadores de controlar sus emociones y manejarlas en circunstancias muy diferentes para expresar comportamientos más eficaces y adecuados a la situación concreta.

Lorenzo (2013) destaca que en ese planteamiento la anticipación juega un papel fundamental, ya que la capacidad que tenga el entrenador de conocer la reacción

emocional del jugador y la suya propia ante las diferentes interacciones que ambos realizan durante el proceso de entrenamiento o en competición resulta un factor determinante en el rendimiento de un entrenador. Este autor propone una serie de recomendaciones para una mayor eficacia conductual del entrenador durante la competición:

- El entrenador debe aportar a los jugadores lo que necesiten y en el momento en el que lo necesiten, tratando de dotarlos de responsabilidad, creatividad y autonomía, siempre que este planteamiento vaya acorde con el proceso previo llevado a cabo con los deportistas. La idea es que el entrenador sea un recurso para la resolución de problemas, ayudando u orientando el comportamiento de sus jugadores durante la competición (Rushall, 1979; citado por Serpa, 1993).
- Es importante que posea gran capacidad de observación para observar el planteamiento táctico y estratégico del equipo propio y el contrario, la actuación del grupo en el juego, la actuación del entrenador y jugadores contrarios, el comportamiento de los árbitros, etc. (Herrera, Ramos y Mirella, 1996).
- Debe ser receptivo ante las observaciones e indicaciones de los entrenadores auxiliares (Herrera, Ramos y Mirella, 1996).
- Debe ser capaz de adaptarse a la realidad del encuentro, manteniendo la ecuanimidad ante las eventualidades del juego (Herrera, Ramos y Mirella, 1996).

De nuevo Lorenzo (2013), señala que en relación al contenido de la información dada por el entrenador durante la competición, la literatura hace hincapié en la importancia que tiene la información táctica durante el transcurso de un partido. En este sentido, la información táctica debería referirse a aspectos concretos, específicos y relevantes del juego (Beal, 1989; Gipson, Lowe y McKenzie, 1994; Ker, 1996; Rodrigues y Pina, 1999).

De manera algo más específica al deporte del balonmano, García (2006), ofrece una serie de consideraciones que el entrenador ha de tener en cuenta a la hora de intercambiar información con sus jugadores:

- Mantener una actitud que manifieste interés por las tareas que están haciendo los jugadores.
- Transmitir la información con un enfoque positivo.
- Ajustar la información al momento en el que se encuentra el equipo.
- Estructurar y transmitir información precisa y coherente.
- Ser capaz de escuchar a los jugadores.

Es preciso entender que el discurso del entrenador debe adaptarse al momento y objetivo que se persigue, intentando que la comunicación consiga generar un mayor

aprendizaje y rendimiento (García, 2006). El mismo autor añade que en el ámbito concreto del balonmano, en función del contexto en el que se encuentre el equipo, tanto el tipo y la cantidad de información, como la duración del mensaje variarán para perseguir uno u otro objetivo.

Por su parte, Perea (2011) establece una serie de aspectos generales a tener en cuenta, que todo entrenador de balonmano debería utilizar a la hora de programar sus intervenciones en cuanto a la administración de información a sus jugadores y/o miembros del equipo deportivo se refiere, entre los que destacan:

- Dirigirse a los jugadores mostrándoles respeto personal.
- Asegurarse de que los jugadores han entendido las instrucciones que se han indicado.
- A la hora de explicar algún aspecto colectivo, dirigirse a todos y cada uno de los jugadores.
- Situarse y moverse por el espacio de tal forma que puedan observarlo todos los jugadores.
- La cantidad de información que vaya contenida en un mensaje ha de ser suficiente, sin cargar demasiado a los jugadores ni quedarse escasos.
- La calidad de la información va a depender de la capacidad del entrenador de captar la atención del jugador, para lo cual el tono de voz debe ser adecuado y en todo momento hay que mostrar entusiasmo transmitiendo así motivación hacia la acción.

Moreno (2001), de manera similar a Cunha (1998), defiende que el entrenador debería anotar de manera simultánea a la acción de sus jugadores todas aquellas incidencias que puedan ocurrir, elaborando incluso cuadros estadísticos que le permitan seleccionar y priorizar los aspectos a comentar con el resto del equipo durante el partido o en momentos de parada del juego. Perea (2011) añade que quizás esa función, al menos en el deporte del balonmano, la desempeñan otros miembros del cuerpo técnico (ayudantes, auxiliares, estadísticos, etc.), si bien es cierto que registrar los acontecimientos que van sucediendo ayuda a preparar de manera más objetiva la información que se necesite administrar.

Una vez presentado el capítulo referido a la conducta verbal del entrenador, es hora de avanzar hacia la parte final del marco teórico, dedicada a aspectos metodológicos. En este caso, se presenta un capítulo destinado a la observación sistemática.

2.5. Contexto de estudio de la conducta verbal del entrenador. Observación sistemática

2.5.1. Introducción

En el siguiente capítulo se presenta la observación sistemática como la herramienta metodológica que permite el estudio de la conducta verbal del entrenador en una situación natural, y por lo tanto no artificial, como es la competición.

Cuando se habla de observación sistemática, es de obligado cumplimiento hacer referencia a María Teresa Anguera, una de las pioneras y principales referentes del campo en el ámbito nacional. Según Anguera (1988) la observación es un procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante el registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez que se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento.

La metodología de la observación se ha revelado como un método eficaz para la toma de datos en el terreno del comportamiento (Lorenzo, Jiménez y Lorenzo, 2006). La observación sistemática permite que personas preparadas, siguiendo las indicaciones y procedimientos establecidos para observar, reconozcan y analicen las interacciones con la seguridad de que otros, observando la misma secuencia de eventos, estarán de acuerdo con sus datos (Darst, Zakrajsek y Mancini, 1989).

More y Franks (2004) definen la observación como un proceso que provee de información válida y fiable sobre elementos clave de la comunicación; en este caso sobre las instrucciones dadas. Lorenzo, Navarro, Rivilla y Lorenzo (2013) añaden que cuando el comportamiento a observar se produce en su contexto natural y se mantiene registrado para su posterior transcripción y codificación, la metodología observacional es la herramienta a utilizar. Esta metodología constituye una de las opciones de estudio científico del comportamiento humano inmerso en cualquiera de sus ámbitos de actuación habitual, el cual conviene captar mediante un instrumento elaborado *ad hoc*, y siendo preferible que se pueda llevar a cabo un seguimiento diacrónico a lo largo de un tiempo relativamente prolongado (Lorenzo, 2013). La máxima de la metodología observacional es la especial combinación de flexibilidad y rigor.

Anguera, Blanco, Losada y Hernández (2000) señalan que la observación debe poder describir y explicar el comportamiento, y obtener datos adecuados y fiables correspondientes a conductas perfectamente identificadas. Puede conceptualizarse como una estrategia particular del método científico que permite la cuantificación del comportamiento espontáneo que ocurre en situaciones no preparadas, implicando para su consecución el cumplimiento de una serie ordenada de etapas. Su finalidad se materializa en la resolución de problemas (de descripción, covariación, secuencialidad,

etc.), planteados acerca de la conducta manifiesta de los sujetos que se hallan en un ámbito natural. De alguna manera, implica la necesidad de que en ella se adopten unos mínimos requisitos de carácter metodológico como: servir a un objetivo concreto de investigación, la realización de una planificación sistemática, la optimización de los datos recogidos y la adecuación de la estrategia de análisis en función del objetivo de la investigación (Lorenzo, 2013).

Dado el carácter fundamentalmente imprevisible de la situación de estudio, las dificultades para el cumplimiento de estos requisitos son mayores que en otros métodos. Por ello, para perfilar una correcta conceptualización de la metodología observacional es necesario dejar constancia del atributo de observación y de las coordenadas espacio-temporales en que discurre la situación de observación, además de distinguir entre la observación como método y como técnica (Anguera, 1988).

La observación como fenómeno natural, común y generalizado, puede convertirse en una poderosa herramienta de investigación social y en una técnica científica de recogida de información, además de constituirse en un proceso formalizado con el propósito de dar respuestas a preguntas específicas (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995). Como método, tiene entidad suficiente para la obtención de un conocimiento científico que no pretende otro objetivo que plasmar una conducta presente con suficiente potencia de descubrimiento, no solo para describir aquella conducta y/o situación, sino llegar a explicarla convenientemente y establecer relaciones diversas, ajustándose a la estructura esquemática del método general de la ciencia. Como técnica, en cambio, no significa otra cosa que una estrategia de recogida de datos (Lorenzo, 2013).

Como ya se ha mencionado anteriormente, se considera que la observación es una de las metodologías más adecuadas para el estudio del comportamiento humano. Esta consideración y la amplia utilización de este método establecen la justificación de su uso. Las posibilidades que ofrece se centran en los siguientes argumentos (Anguera y cols., 2000):

- 1- La relativa espontaneidad del comportamiento, que implica la ausencia de consignas o de la preparación de la situación dentro del margen que dejan las normas tácticas y las características correspondientes a cada modalidad deportiva, aun con el conocimiento por parte del participante que está siendo observado.
- 2- La conducta ha de tener lugar en contextos naturales/habituales (Anguera, 1999), garantizando la ausencia de alteraciones provocadas de forma intromisiva.
- 3- Que se trate de un estudio preferentemente ideográfico. La metodología observacional permite profundizar más si el objeto de estudio es reducido. La clásica unidad de estudio ha sido el individuo, pero posteriormente se han

incorporado dos variantes que permiten una cierta flexibilización: por una parte, se ha ensanchado su acepción originaria, y abarcaría también pequeñas agrupaciones de individuos que mantienen entre sí un estrecho vínculo o criterio de agrupación; y por otra, se ha reducido en el sentido de contemplar tan solo un nivel de respuesta (por ejemplo, comportamiento verbal de un entrenador de balonmano en competición).

- 4- La elaboración de instrumentos a medida “ad hoc” se debe a la imposibilidad de disponer de protocolos u otro tipo de instrumentos que sean rígidos y se hallen estandarizados. La razón es muy simple, y se basa en que cada situación de observación es distinta, y además la diversidad de las conductas que se puede estudiar es muy elevada, por lo que no funcionaría un instrumento de observación elaborado previamente para otro contexto observacional. Por este motivo, hay que individualizar su construcción, que será específica en cada caso.
- 5- La necesaria continuidad temporal deriva de la variabilidad permanente que se produce en el comportamiento deportivo, de forma que el continuo cambio que tiene lugar puede ser adecuadamente estudiado al incorporar el criterio diacrónico (de transcurso del tiempo) en la recogida de información.
- 6- El comportamiento debe ser perceptible.

Estos requisitos hacen que la metodología observacional sea sumamente útil en el análisis del comportamiento deportivo, detectándose en la actualidad un interés creciente por su uso (Lorenzo, 2013), a pesar de que tradicionalmente se ha utilizado bastante menos que los cuestionarios y los tests (Hernández, Bermúdez, Anguera y Losada, 2000), tal y como se reflejó en la Tabla 5.

En el proceso de aplicación de la metodología observacional, un primer paso radica en la delimitación de las unidades de conducta como resultado de la fragmentación del flujo de la conducta (Lorenzo, 2013). El mismo autor añade que el flujo de la conducta se presenta como una sucesión de episodios, eventos, lances de juego, etc., que se desarrollan en una estructura secuencial marcada por normas temporales establecidas (un partido de baloncesto), o sin ellas (ascensión a una cima). Es necesario establecer los criterios adecuados para segmentar la sesión en los elementos de información de contenido mínimo, que se adoptan como unidades de registro, codificación y análisis. Una vez que se ha procedido a la delimitación, denominación y definición de las unidades de conducta, el proceso continúa con el registro de la misma, obteniendo la respectiva unidad de observación (Lorenzo, 2013).

Dentro de ese proceso, Anguera y cols. (1993) definen la categorización como una modalidad particular de codificación caracterizada por un conjunto de símbolos (categorías), que forman un sistema cerrado que se ajusta a las condiciones de exhaustividad y mutua exclusividad en el ámbito considerado. Estos autores añaden que

dicho sistema implica la presencia de núcleos conceptuales, pertenecientes a uno o más niveles de respuesta, que pueden corresponder a distintas manifestaciones de comportamiento (grado de apertura de la categoría).

Bardín (1986) y Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) indican una serie de propiedades o cualidades a tener en cuenta a la hora de elaborar y definir un sistema de categorías:

- **Exclusión mutua:** cada elemento solamente podrá estar incluido en una categoría de las incluidas en la misma dimensión. Se trata de la concepción de categorías que son excluyentes entre sí.
- **Homogeneidad:** los análisis con relación a diferentes dimensiones, niveles o variables deben realizarse de forma sucesiva, siendo estos homogéneos en cuanto a contenido y nivel de abstracción.
- **Pertinencia o utilidad:** todas las categorías deben cumplir una finalidad y ser útiles y significativas para la investigación. Relacionada con esta cualidad de las categorías está la productividad, entendida como el hecho de que las categorías proporcionen resultados relevantes.
- **Inclusión:** todas las unidades de registro deben poder incluirse en alguna categoría del sistema creado.

Dentro de la metodología observacional, Lorenzo (2013) distingue cuatro grandes fases en el diseño de la investigación:

1. **Correcta delimitación de la conducta y situación de observación.** Esta fase supone tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - La acotación del objeto de estudio y una delimitación de su contenido.
 - Delimitar cuidadosamente la actividad, el periodo de tiempo, el de individuos y el contexto situacional.
 - El cumplimiento de requisitos de homogeneidad inter e intra secuenciales.
 - Evitar los sesgos, especialmente los de reactividad y expectancia.
2. **Recogida y optimización de datos.** Proceder a la codificación de las conductas que interesan, habiendo fijado cuáles son las unidades de conducta, y habiendo construido un instrumento *ad hoc*.
3. **Análisis de datos.** Hay que vertebrarlo en un diseño determinado elaborado en función del estudio que interesa. La flexibilidad propia de la metodología observacional y su especificidad impiden el uso de diseños prototipo (diseños diacrónicos, sincrónicos y diacrónicos/sincrónicos).

4. **Interpretación de resultados.** Deben ponerse en relación con el planteamiento del problema que hizo en su día el investigador principal encargado de su estudio.

Otro de los autores a tener muy en cuenta al abordar el ámbito de la observación sistemática es Vicenç Quera. Este profesor de la Universidad de Barcelona ha realizado multitud de publicaciones sobre el tema con el reputado autor Roger Bakeman, llegando incluso a crear un software para abordar el análisis de datos secuenciales denominado GSEQ (Generalized Sequential Quierier; Bakeman y Quera, 2011b). En cuanto a los conceptos básicos relacionados con la observación sistemática, los mencionados autores hacen una serie de aportaciones interesantes que se recogen a continuación.

Los métodos observacionales son irrefutablemente cuantitativos, ya que proporcionan medición (Bakeman y Quera, 2011a). La medición se suele entender como el acto de asignar números o etiquetas a cosas (Walford, Tucker y Viswanathan, 2010). En principio, las cosas medidas pueden ser cualquier entidad discreta de comportamiento. La medición implica un instrumento de medida. Para la observación sistemática del comportamiento, el instrumento de medida consiste en sistemas de codificación utilizados por observadores entrenados. A diferencia de los dispositivos de medición más conocidos, los sistemas de codificación son más conceptuales. Están basados en distinciones mentales y no en materiales físicos como los termómetros y las reglas, e implican un componente humano (i.e., los observadores) (Bakeman y Quera, 2011a).

Los mismos autores señalan que la observación sistemática difiere de la observación informal en diversos aspectos. Primero y principal, supone una planificación previa. Las preguntas de investigación y los constructos clave subyacentes se articulan, y los sistemas de codificación se desarrollan, con las preguntas de investigación y los constructos en mente antes de que empiece la observación. Después se entrena a los observadores, prestando especial atención a su precisión y a las estrategias que utilizan para codificar las conductas. Bakeman y Gottman (1997) resumen este aspecto afirmando que para la observación sistemática es fundamental el uso de sistemas de codificación que hayan sido definidos y conducidos previamente por observadores entrenados de fiabilidad demostrada. En el fondo, es este enfoque de la medición lo que hace que los métodos observacionales sean sistemáticos (Bakeman y Quera, 2011a).

Cuando se utilizan métodos observacionales, la sesión de observación casi siempre sirve como la unidad de análisis básica, donde la sesión es definida por una secuencia de eventos conductuales codificados cuya continuidad puede ser generalmente asumida (aunque pueden ocurrir interrupciones tanto previstas como imprevistas durante la sesión de observación) (Bakeman y Quera, 2011a). Los mismos autores añaden que normalmente los estudios observacionales están compuestos de dos pasos. Primero, tanto los eventos conductuales como las unidades de tiempo en las que pueden ocurrir esos eventos son codificados en una sesión. Normalmente esto supone una medición

nominal, aunque la calificación de segmentos sucesivos de una sesión o de la sesión entera utilizando escalas ordinales es otra posibilidad. En segundo lugar, los resultados globales representan variables de interés y se unen a la sesión. Esos resultados normalmente representan medidas de escalas de relación de intervalos iguales y se pueden analizar con técnicas estadísticas estándar como la correlación, la regresión múltiple y el análisis de varianza.

Lo que distingue los métodos observacionales de otros métodos es que a diferencia de los cuestionarios, en los que se inducen respuestas a una serie manejable de preguntas, la observación se lleva a cabo por observadores entrenados que normalmente codifican las conductas a lo largo de sesiones relativamente largas. Como consecuencia, la observación de las conductas suele consumir bastante tiempo. Cuando se codifica en vivo, los observadores necesitan estar presentes durante las sesiones, cuya duración puede variar desde unos pocos minutos a varias horas. Más habitualmente, las sesiones son grabadas, lo cual puede absorber incluso más tiempo ya que los observadores emplean horas en codificar únicamente unos pocos minutos de conducta. En comparación con unos pocos ítems de las medidas de auto-informe, los datos recogidos de la observación pueden ser voluminosos y su análisis puede parecer inabordable (Bakeman y Quera, 2011a).

Estos autores plantean buenas razones para utilizar métodos observacionales. En primer lugar, el comportamiento espontáneo a menudo parece más natural que el comportamiento suscitado. Natural es un término relativo y quizás resbaladizo, pero cuando los participantes en una investigación cuyo comportamiento no se pretende crear son observados –y no importa si es en un laboratorio o en un contexto natural– se asume que el comportamiento observado refleja sus inclinaciones y su repertorio genuino. No se hacen las mismas suposiciones cuando el comportamiento es evocado por el investigador, por ejemplo, cuando se le pide a un participante que rellene un cuestionario. Se les puede pedir a los participantes que calmen a un bebé que está llorando en un entorno artificial, pero de alguna manera el comportamiento que luego se observa parece más natural que las respuestas dadas a un cuestionario que pregunta cómo calmarían a un niño que llora.

Sin embargo, aún se podría seguir planteando la duda sobre si el comportamiento cambia por el hecho de estar siendo observado. Bakeman, Deckner y Quera (2005) indican que quizás el argumento más común en contra de los dispositivos como las videocámaras es que son invasivas, cambiando de alguna manera el comportamiento de las personas observadas. Los propios autores afirman que esta preocupación parece estar cada vez menos justificada, ya que por un lado estos y otros dispositivos similares se están convirtiendo en algo habitual en nuestros entornos cotidianos, y por otro porque los individuos implicados en su propio comportamiento parecen habituarse rápidamente a la presencia de dispositivos de grabación, opinión que comparten Bakeman y Quera (2011a).

Por ejemplo, Bakeman y Helmreich (1975) estudiaron a científicos de la marina que vivían en un hábitat similar al de una estación espacial, cincuenta pies por debajo de la superficie del arrecife de coral en las islas Vírgenes, que eran grabados continuamente. Los autores indican que mientras realizaban su trabajo, aparentemente dejaron de ser conscientes de las cámaras en los primeros minutos de sus dos a tres semanas de estancia en el hábitat.

2.5.2. Elementos constituyentes de la observación sistemática

Siguiendo a Anguera, Blanco y Losada (2001) la estructura clásica de los diseños observacionales está configurada a partir de tres criterios clave: unidades del estudio, temporalidad y dimensionalidad:

- Las **unidades del estudio** se decidirán en función de los objetivos especificados, y no deben confundirse con los participantes en dicho estudio, sino con su agregación o independencia. Este criterio da lugar a dos posibilidades:
 - *Ideográfico*, cuando solamente actúa una unidad (formada por un participante, por una díaada o por varios que se integran en una única unidad).
 - *Nomotético*, cuando existe una pluralidad de unidades, interesando de cada una de ellas su estudio independiente. Puede ocurrir que en ocasiones, en función de matices expresados en el objetivo, dé lugar a una u otra opción. Por ejemplo, los jugadores de un equipo de fútbol (o cada una de sus líneas tácticas) pueden ser participantes de un estudio ideográfico si interesa como objetivo estudiar el juego del equipo entendido como unidad (como eficacia ofensiva o defensiva del equipo), pero, de la misma forma, podrían ser participantes de un estudio nomotético si se desea analizar la eficacia de cada uno de dichos jugadores o de algunos de ellos en particular.
- La **temporalidad** permite distinguir las dos grandes posibilidades de cualquier estudio observacional respecto a su carácter *puntual* (estático) o de *seguimiento* (dinámico). Este aspecto se desarrollará en mayor profundidad en el siguiente capítulo.
- El tercer criterio a considerar es la **dimensionalidad**, que se refiere a los niveles de respuesta que se generan al registrar el flujo de conducta de un sujeto o de varios, y que pueden estar formados solamente por la misma modalidad de conductas (secuencias homogéneas o autocontingentes, que implican unidimensionalidad), o por una heterogeneidad de posibilidades (secuencias conductuales heterocontingentes, que implican multidimensionalidad) (Losada, 1999). Este criterio permite distinguir entre dos situaciones:

- *Estudios unidimensionales*, en los que interesan conductas de un solo nivel de respuesta (por ejemplo, en conducta gestual de un entrenador, toda la gama de gestemas).
- *Estudios multidimensionales*, por la consideración conjunta de diversos niveles de respuesta (por ejemplo, en el análisis de la acción de juego en fútbol, como son las acciones en ataque, en defensa, en las transiciones defensa-ataque y en las transiciones ataque-defensa).

Anguera, Blanco, Hernández y Losada (2011) destacan que una vez comentada la estructura básica de los diseños observacionales, es importante matizar la naturaleza del dato. En los diseños observacionales se debe contemplar en función de la medición utilizada en el registro, que distingue entre parámetros primarios y secundarios. Los mismos autores añaden que la métrica primaria del registro permite distinguir entre frecuencia, orden, y duración, que, entre sí, actúan en un orden jerárquico de inclusión:

- **Frecuencia.** El registro de frecuencias consiste en un mero conteo de ocurrencias de conducta. Este registro incorpora un matiz que la diferencia de la mera ocurrencia, ya que esta solamente daría lugar a las posibilidades de presencia o ausencia, mientras que la frecuencia nos aporta información sobre el recuento de ocurrencias realizado. Es indudablemente el parámetro más débil, aunque probablemente haya sido tradicionalmente el más utilizado.
- **Orden.** El registro de orden o secuencial consiste en la explicitación de la secuencia de las sucesivas ocurrencias de conducta. Es portador también de la información correspondiente a la frecuencia (recuento de ocurrencias de conducta). El plus de información que comporta permite discriminar entre sesiones distintas que podrían aparecer como idénticas si solo se contempla el parámetro frecuencia.

Como se ha mencionado unas líneas más arriba, tradicionalmente los estudios que han utilizado la observación sistemática como herramienta de estudio en general, y los que han estado referidos a la conducta verbal de los entrenadores en particular, se han limitado a presentar un recuento de las categorías del discurso emitidas por los entrenadores, lo cual supone contemplar únicamente el parámetro de frecuencia. Como se verá en el próximo capítulo, en este estudio también se ha tenido en cuenta el parámetro orden, lo cual supone un elemento diferenciador respecto a los trabajos referidos a entrenadores deportivos realizados hasta la fecha.

- **Duración.** Corresponde al registro de una secuencia en la cual cada ocurrencia de conducta se ha medido en unidades convencionales de tiempo. La duración es el parámetro de registro más consistente, y el que encierra mayor riqueza de información, ya que contiene la del parámetro orden (y por supuesto la frecuencia) y además la indicación del número de unidades convencionales de tiempo (generalmente minutos, segundos, etc.) correspondientes a cada ocurrencia de

conducta, que equivale a un plus de información que permite discriminar entre sesiones diferentes que aparecerían como idénticas si solo se contemplara el parámetro orden.

Los tres criterios clásicos mencionados, más este nuevo aspecto contemplado relativo a la naturaleza del dato, al combinarse entre sí, generan un espectro de posibilidades que permiten agotar la casuística existente en metodología observacional, haciendo posible la delimitación de los diversos diseños observacionales, así como el contorno del perfil del proceso en cada caso, según las características del diseño, que adquiere un papel rector en el planteamiento y desarrollo de las posibles situaciones (Anguera, Blanco y Losada, 2001; Anguera y cols., 2011).

Anguera y cols. (2011) subrayan que las implicaciones que supone el planteamiento de uno u otro diseño observacional son especialmente notorias en la recogida, gestión y análisis de los datos:

- La puesta en práctica de la **recogida de datos** implica la construcción de un instrumento no estándar, dado que a partir de este se procederá a efectuar el registro correspondiente. Los instrumentos de observación se construyen a medida (ad hoc), y los dos tipos básicos son el sistema de categorías y el formato de campo (Anguera y Blanco, 2006). La elección entre uno u otro vendrá condicionada por la estructura del diseño observacional, dado que el sistema de categorías es, por definición, unidimensional y el formato de campo es multidimensional.
- La **gestión de datos** se lleva a cabo en función del tipo de datos que interesa obtener en el estudio. Los datos tipo I y III (datos secuenciales) solamente podrán obtenerse a partir de diseños unidimensionales, mientras que los datos tipo II y IV (datos concurrentes) únicamente se obtendrán a partir de diseños multidimensionales. En la Figura 4 se ilustra la procedencia de los datos. Asimismo, y una vez se incorpora la naturaleza del dato al diseño, los diseños observacionales en los cuales se ha registrado mediante el parámetro orden generarán datos tipo I o II (evento-base), mientras que de los diseños observacionales en los cuales el registro se efectúa mediante el parámetro duración, se obtienen datos tipo III o IV (tiempo-base).
- El **análisis de datos**, que requiere su previo control de calidad (Blanco-Villaseñor, 1993), comporta tener en cuenta el número de unidades, la temporalidad, la dimensionalidad y la naturaleza de los datos.

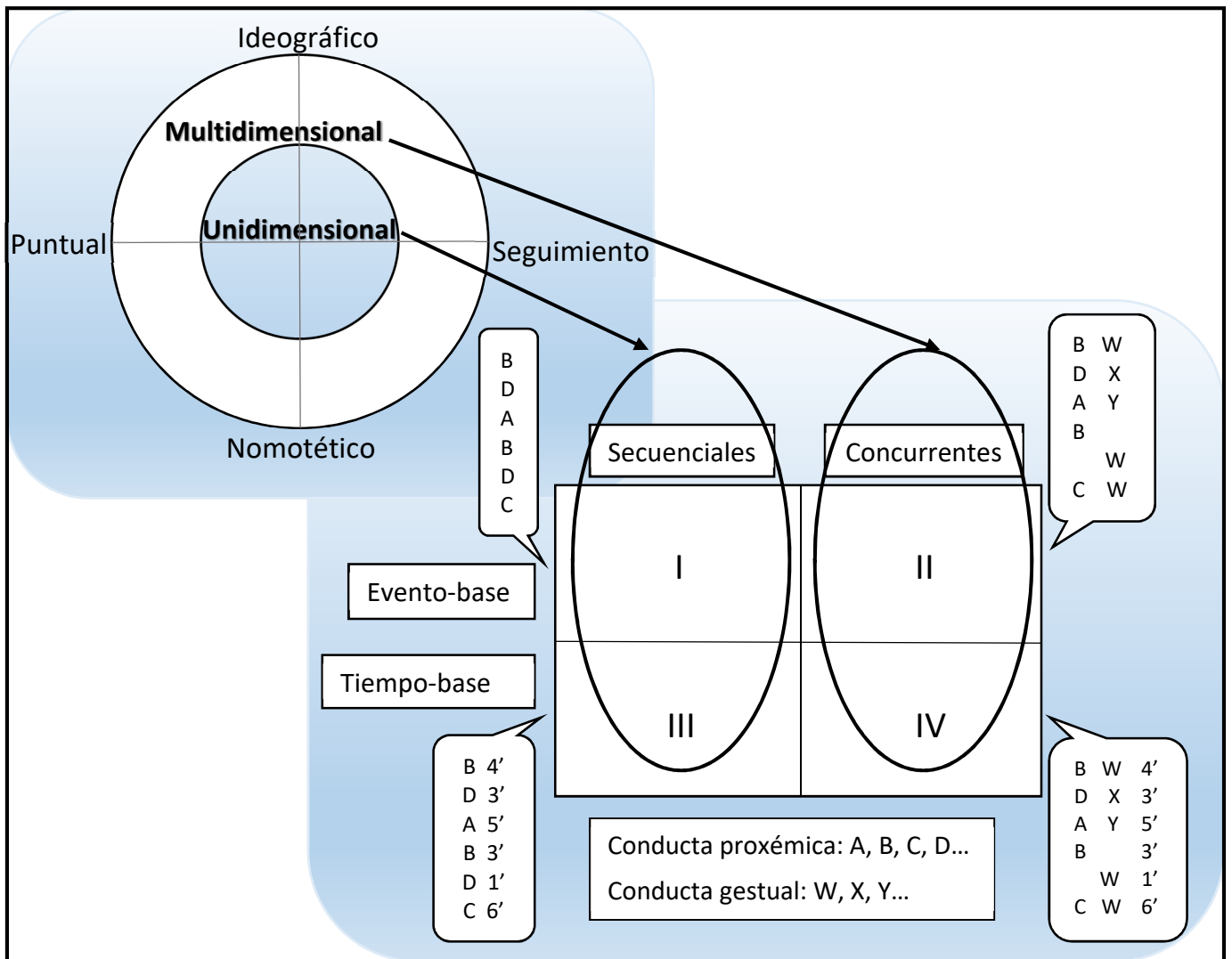


Figura 4. Incidencia del diseño observacional en el tipo de datos (secuenciales vs. concurrentes), de acuerdo con la taxonomía de Sackett (1978) (adaptado de Anguera y cols., 2011).

2.5.3. Características metodológicas del estudio

El presente estudio se encuadra dentro de la perspectiva de observación naturalista, puesto que su propósito se centra en estudiar la conducta espontánea de los entrenadores de balonmano durante los partidos de competición, sin inducir ningún tipo de manipulación por parte del investigador, ni restringir las respuestas de los sujetos mediante tareas o instrumentos de evaluación (Longarela, 2015).

El grado de participación del observador puede considerarse como observación externa o no participante, puesto que el observador no interactúa con los sujetos estudiados, facilitando la objetividad del registro y evitando el riesgo de interferencia en el fenómeno de estudio (Longarela, 2015).

A continuación se detallan las características metodológicas de la presente tesis doctoral en base a las diferentes clasificaciones planteadas en el apartado anterior.

En lo referente al análisis de los datos, el estudio presentado corresponde a la perspectiva nomotética, es decir, los datos se refieren al conjunto de los entrenadores (Medina y Delgado, 1999; Montero, 2004; Sarriá y Brioso, 2001; Quera, 1993).

En cuanto a la temporalidad, el trabajo tiene un carácter puntual. Tal y como se mostró en el apartado de “Recomendaciones para los entrenadores”, un bloque de estudios referidos a la conducta verbal de los entrenadores aplican programas de intervención con el objetivo de tratar de optimizar el discurso de los mismos, para lo cual es necesario analizar la evolución de un mismo entrenador y llevar a cabo un seguimiento.

En el caso de este trabajo, se decidió contar con un mayor número de entrenadores con el objetivo de tratar de establecer patrones comunicativos comunes en función de las variables situacionales planteadas; lo cual conlleva la contraprestación de que únicamente se registró un partido de cada entrenador.

En lo que concierne a la dimensionalidad, en base al instrumento de observación utilizado, la presente tesis doctoral se enmarca dentro de los trabajos unidimensionales. El mencionado instrumento, que se desarrollará en profundidad en el capítulo de Material y Método, consiste en un sistema de categorías encargado de codificar la conducta verbal de los entrenadores.

En lo que respecta a la naturaleza del dato, y más concretamente a la métrica primaria del mismo, como ya se ha indicado unos párrafos más arriba, el parámetro escogido para determinar la especificidad de los registros es el de orden. Este aspecto también será ampliado en el siguiente apartado.

Por último, en lo relativo a la gestión de los datos, en base a lo detallado anteriormente, los datos utilizados en este estudio son los de tipo I. Este hecho viene dado por la intersección de los datos propios de los diseños unidimensionales (datos secuenciales, del tipo I y III) y de los datos generados a partir del parámetro orden (datos evento-base, del tipo I y II).

Siguiendo con aspectos referidos a las características metodológicas del estudio, pero que no fueron expuestos en el apartado anterior, Anguera (1988) establece distintas posibilidades de estudio de los niveles de conducta:

- **Conducta no verbal:** expresiones, mirada, movimientos del cuerpo.
- **Conducta espacial:** trayectoria y tiempo.
- **Conducta vocal:** vocalizaciones, sin que importe su contenido semántico.
- **Conducta verbal:** el habla desde la perspectiva de su mensaje o contenido.

En este caso, el estudio se ha centrado en la conducta verbal, analizando el contenido desde el punto de vista semántico.

Según Anguera (1988) existen dos posibilidades de realización de la observación:

- **Directa:** permite la captación en vivo de las conductas que sean directamente perceptibles por el observador.
- **Indirecta:** implica la existencia de conductas encubiertas que requerirán la interpretación por parte del observador.

Debido a las características de estudio de esta investigación, se ha empleado una observación indirecta de textos documentales obtenidos a partir de la transcripción de la conducta verbal de un individuo (Anguera, 1988). Según indica la autora, estos textos pueden someterse a análisis de contenido, al igual que en el caso de la observación directa, pero presentando como principal diferencia la necesidad de delimitación de las unidades de significado (en este caso basado en el criterio semántico) y su codificación.

El tipo de muestreo empleado ha sido un muestreo de todas las ocurrencias de conducta verbal del entrenador durante el desarrollo de la competición (Anguera, 1988), diferenciando en el registro los diferentes momentos, tiempos y resultado en los que el entrenador podía aportar información a sus jugadores. El tratamiento (codificación) de la conducta verbal del entrenador fue realizado por un grupo de codificadores entrenados para ello, tal y como se detallará más adelante.

Se trata por tanto de una observación cualitativa, desarrollada a partir de la situación natural de competición, registrada mediante el empleo de documentos escritos a partir de la transcripción de una grabación cuyo contenido a nivel semántico fue analizado posteriormente por un grupo de observadores/codificadores, empleando para ello un sistema categorial elaborado previamente (Lorenzo, 2013).

2.5.4. La observación como método para el registro de la conducta verbal del entrenador

Los estudios observacionales realizados en el ámbito de la actividad física y el deporte se han incrementado notablemente en las dos últimas décadas. Todos ellos se ajustan a una estructura básica propia del método científico, pero, además, reúnen una serie de características específicas propias de una metodología, la observacional, que se caracteriza básicamente por la perceptividad del comportamiento, la habitualidad en el contexto, la espontaneidad de la conducta observada y la elaboración de instrumentos de observación a medida (Anguera, Blanco, Hernández y Losada, 2011).

Centrándose específicamente en el colectivo de los entrenadores, Anguera acude casi permanentemente a la metodología observacional para registrar y analizar todo tipo de comportamientos humanos, destacando en el área deportiva sus trabajos realizados en el ámbito del fútbol (Anguera, 2004; Ardá y Anguera, 2000).

La observación sistemática no fue introducida en el campo de la enseñanza hasta los años 60. Posteriormente fue usada en las clases de educación física y en eventos

deportivos para ver qué era lo que estaban haciendo los entrenadores y sus deportistas (Bloom, Crumpton y Anderson, 1999). Esta metodología ha sido usada por muchos investigadores que han estudiado a entrenadores de todos los niveles (Claxton, 1988; Lacy y Darst, 1984; Patridge y Franks, 1996; Tharp y Gallimore, 1976). Mediante el empleo de esta técnica de recogida de datos se puede acceder al estudio de la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición (Lorenzo, 2013).

El estudio sistemático de la conducta verbal de los entrenadores por medio de sistemas de observación directa ha representado una metodología de investigación relevante en el campo de la pedagogía y el rendimiento deportivos, puesto que ha permitido describir su conducta en el entrenamiento y la competición (Gallimore y Tharpe, 2004; Gilbert y Trudel, 2004; Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld, 2014; Smith y Cushion, 2006).

More y Franks (2004) destacan que el análisis cuantitativo del proceso referido a las indicaciones promueve la evaluación objetiva de la conducta del entrenador y proporciona información sobre las variables que se consideran importantes en la determinación de la eficacia. La observación sistemática puede ser un procedimiento válido para llevar a cabo la mencionada evaluación objetiva, ya que permite a un observador entrenado usar una serie de directrices y procedimientos para observar, registrar y analizar hechos y comportamientos observables, con la suposición de que otro observador, usando el mismo instrumento de observación, y viendo la misma secuencia de eventos, estaría de acuerdo con los datos registrados. Metzler (1981) añade que el mencionado proceso obtiene como resultado un mayor grado de objetividad por parte del observador, y no es susceptible a los defectos derivados de las escalas de calificación ni de los análisis subjetivos derivados de los registros anecdóticos.

Cruz y Capdevila (1997) indican que los niveles de clasificación de la conducta se concretan en tres “indicadores de respuesta”: cognitivo, conductual y fisiológico-bioquímico; apreciándose dentro del segundo tipo (conductual) una variante denominada “indicador motor”, orientada para responder a la cada vez mayor necesidad de recogida de datos de un entorno natural (Anguera, 1991; Montero, 2004). De este modo, Longarela (2015) señala que sería posible comprender los diferentes comportamientos individuales, utilizando la metodología adecuada para realizar un estudio de campo, como ocurre entre los que adoptan la competición deportiva como escenario de investigación.

Moreno (2001) sostiene que el entrenador aporta a sus jugadores, durante el desarrollo del encuentro, una información determinada y contextualizada. Si se plantea el estudio de esta información y no se quieren modificar las condiciones naturales de la competición, se debe utilizar como método de recopilación de datos la observación. La misma autora expone que el adecuado empleo de esta metodología obliga a establecer un determinado sistema de categorías que facilite la identificación y clasificación de los comportamientos observados. Sin embargo, en el estudio de la conducta verbal del

entrenador, se pueden establecer categorías diversas y a muy diferentes niveles. En la misma línea, Lorenzo, Jiménez y Lorenzo (2006) afirman que el principal objetivo de la observación sistemática es construir una base de datos de comportamientos seleccionados y categorizados desde la cual poder influir posteriormente.

Así, se han establecido diferencias importantes de conducta entre entrenadores perdedores y ganadores en una misma competición (Claxton, 1988), entre entrenadores de diferentes edades (Segrave y Ciancio, 1990), entre un mismo entrenador en pretemporada y durante la temporada (Lacy y Goldston, 1990), así como en el comportamiento durante los entrenamientos y los partidos (Chaumeton y Duda, 1988).

En un intento de empezar a entender las dinámicas socioculturales del proceso instruccional, Potrac, Jones y Armour (2002) sugieren que la observación sistemática de los entrenadores debe ir seguida de un trabajo de observación participante. Este enfoque no solo permite un conocimiento más profundo de las interacciones multifacéticas implicadas en el proceso del entrenamiento, sino también un conocimiento de los contextos en los que actúan los entrenadores, y la influencia que esos contextos tienen sobre sus respectivas estrategias pedagógicas (Strean, 1998).

Una aportación importante respecto al análisis del comportamiento docente del entrenador la realiza Delgado (1994), al plantear una clasificación de los objetivos que se persiguen con la observación y posterior análisis de este tipo de comportamientos:

- Un mayor y más profundo conocimiento del proceso de entrenamiento.
- Identificar las formas habituales de intervención del entrenador.
- Comparar la realidad de lo observado con la teoría.
- Proporcionar feedback al entrenador.
- Sugerir variables a modificar.
- Valorar la competencia del entrenador, para una posterior formación o mejora.
- Conocer las interacciones jugador-entrenador como consecuencia de la intervención del jugador, mediante las respuestas de los entrenadores.
- Favorecer una actitud crítica y reflexiva como medio de mejora.
- Permitir futuras investigaciones para mejorar resultados.
- Conocer el pensamiento del entrenador sobre sus actuaciones.
- Dotar al entrenador de la mayor cantidad posible de información para que optimice sus resultados.
- Aplicar nuevos instrumentos de enseñanza/entrenamiento.
- Crear el hábito de la reflexión y el trabajo en equipo.

La observación sistemática del comportamiento, que es la descripción sistematizada de las conductas y acciones presenciadas durante el proceso de entrenamiento, es uno de los fundamentos metodológicos sobre los que se ha construido el campo de la investigación sobre el entrenador (Abraham y Collins, 2011; Gilbert y Trudel, 2004). Esta posición viene dada por el deseo de entender mejor el proceso de entrenamiento y qué hacen exactamente los entrenadores cuando están inmersos en él (Brewer y Jones, 2002), así como la predominancia de una epistemología cuantitativa en la ciencia del entrenamiento. Hall, Gray y Sproule (2015) sostienen que como resultado de este impulso disciplinario, a lo largo de los últimos 40 años se han identificado ciertas conductas que tipifican ampliamente el rol del entrenador: supervisión, instrucción, corrección, feedback y gestión del entorno de entrenamiento (Kahan, 1999).

Sin embargo, más allá de estas generalidades, los datos colectivos también muestran que la naturaleza específica de la práctica del entrenador, las frecuencias, ratios, tiempos y duraciones de las conductas varían de entrenador a entrenador y entre contextos de entrenamiento (Potrac, Jones y Cushion, 2007). Por lo tanto, a pesar de la disponibilidad de datos procedentes de numerosos contextos, no se puede asumir despreocupadamente la transferencia de los hallazgos en la investigación de un contexto a otro (Harvey, Cushion y Massa-González, 2010).

Partington y Cushion (2012) afirman que la observación sistemática proporciona una línea base de datos descriptivo-analíticos del comportamiento real del entrenador (demostrado en contexto), y se ha afirmado que tiene una función esencial en responder la pregunta: ¿qué está pasando? (Brewer y Jones, 2002; Cushion, 2013; Cushion, Ford y Williams, 2012). Se ha reconocido, por supuesto, que las conductas del entrenador per se no son los únicos predictores del entrenamiento efectivo (Douge y Hastie, 1993) ni tampoco abrazan la totalidad del proceso (Lyle, 1999).

Existen diversas herramientas que permiten definir con mayor precisión el entorno que rodea al entrenador en su desempeño durante la competición, y por lo tanto pueden ser útiles a la hora de dar respuesta a la pregunta planteada anteriormente. En este sentido, las tecnologías digitales como el registro audiovisual y el análisis con ordenador se han usado para abarcar la complejidad multinivel de las microestructuras de la práctica de los entrenadores, que va más allá que la alcanzada con la simple notación manual (Cushion, Ford y Williams, 2012; Partington y Cushion, 2013).

Ortega, Giménez y Olmedilla (2008) argumentan que el uso de recursos audiovisuales permite una evaluación objetiva de las conductas tanto en el caso de los jugadores como en el de los entrenadores. Por ejemplo, Hall, Gray y Sproule (2015) señalan que la dispensación simultánea por parte del entrenador de conductas de corrección y demostración positiva puede ser registrada retrospectivamente usando imágenes de vídeo y ordenador, mientras que la notación manual en directo solo podría capturar conductas individuales en su orden secuencial.

Jones, Housner y Kornspan (1997) exponen que es imprescindible que las técnicas de observación directa se complementen con métodos para explorar los procesos de pensamiento de los entrenadores. Mowat (2004) añade que los investigadores han empezado a explorar las intenciones y comportamientos de los entrenadores con el uso del vídeo de sus conductas para estimular el debate de estos sobre su intención. El mismo autor comenta que Trudel y colaboradores han utilizado este método desde principios de los 90 como medio para entender mejor el papel del entrenador. En sus primeros estudios realizaron estudios descriptivos para registrar las conductas de los entrenadores y los árbitros, a menudo usando dos cámaras, una centrada en el participante y otra en el juego –al igual que en el presente estudio–. Estos estudios examinaron la violencia en el hockey sobre hielo, en concreto la aparente contradicción de los entrenadores al animar a sus jugadores a ser físicos pero manteniendo el control. Después de esos primeros estudios, decidieron utilizar la grabación de vídeo para examinar los aspectos cognitivos que subyacen de la conducta de los entrenadores con el objetivo de entender el proceso.

More y Franks (2004) también abogan por el uso de la tecnología informática, ya que permite la síntesis y visualización inmediata de los datos, lo cual ofrece un adecuado retorno de feedback significativo sobre el rendimiento del entrenador observado gracias al aumento del proceso de análisis y observación. En la actualidad, esas tecnologías informáticas se materializan en instrumentos de observación sistemática que permiten el análisis de la conducta verbal del entrenador. Sin embargo, dichos instrumentos no siempre se han podido valer de los medios informáticos, ya que su uso se remonta a hace unos 40 años. Así pues, en el siguiente apartado se presenta un repaso histórico de los principales instrumentos de observación sistemática dedicados al estudio de los entrenadores.

2.5.5. Sistemas de observación de la conducta verbal del entrenador

El contenido de la información verbal proporcionada por el entrenador durante la competición ha sido considerado como una variable importante y digna de investigar, y esta atención se ha reflejado en el desarrollo de diferentes herramientas de observación (Moreno, Moreno, Iglesias, García y Del Villar, 2007).

Los instrumentos de observación sistemática describen de manera precisa la indicación en el contexto del deporte (More y Franks, 2004) y tienen una gran aplicación como estrategias de intervención posteriores (Lorenzo, Jiménez y Lorenzo, 2006). Pérez (2002) comenta que la aplicación eficaz de instrumentos de observación sistemática es un método muy necesario no solo para identificar las conductas que definen el entrenamiento eficaz, sino también para evaluar la eficacia del entrenador. Concretando aún más, Delgado (1995) habla de observación de conductas docentes como el estudio que se hace sobre la conducta del entrenador, separando las conductas en verbales y no verbales. El uso de instrumentos de observación sistemática permite a los investigadores informar sobre hallazgos objetivos referidos al comportamiento de

los entrenadores (Lacy y Darst, 1985). Los mismos autores añaden que los entrenadores deben utilizar instrumentos de observación que ayuden al objetivo de autoevaluación de sus conductas individuales, ya que si son conscientes de sus hábitos conductuales tendrán la posibilidad de modificarlos para convertirse en entrenadores más efectivos.

Una vez reflejada la importancia de los instrumentos de observación sistemática, ha llegado el momento de exponer los que han destacado a lo largo de los años:

- **CBRF (Coaching Behavior Recording Form)**. Centrado en el entrenador de baloncesto universitario John Wooden, este instrumento desarrollado por Tharp y Gallimore (1976) desencadenó un gran número de estudios sobre la eficacia del entrenador. Se establecieron 11 categorías distintas de observación:
 - *Instrucciones*: indicaciones u órdenes referidas a las acciones a realizar.
 - *Apremios*: expresiones verbales para dinamizar, intensificar o activar a los jugadores. No deben contener necesariamente aspectos positivos o negativos (“venga”, “vamos”, “estamos”, “empieza ya”, “corre”).
 - *Modelado positivo*: demostraciones de cómo ejecutar correctamente.
 - *Modelado negativo*: demostraciones de cómo no ejecutar.
 - *Elogios*: expresiones positivas de apoyo al esfuerzo o acciones de los jugadores (“no pasa nada”, “bien”, “buena”).
 - *Regaño*: expresiones de disconformidad o desagrado. Sobre todo ante acciones pasadas (“tarde”, “antes”, “no lo has visto”).
 - *Premios no verbales*: pulgar hacia arriba, sonrisas, aplausos, etc.
 - *Represalias no verbales*: gestos de desesperación, fruncir el ceño, etc.
 - *Críticas*: declaraciones verbales referidas a actos o comportamientos inapropiados de los jugadores (“¿cuántas veces te tengo que decir que no hagas eso?”).
 - *Otros*: No referido a ninguna de las categorías anteriores
 - *No codificable*: aquello que no ha sido claramente visto u oído.
- **CBAS (Coaching Behavior Assessment System)**. Desarrollado por Smith, Smoll y Hunt (1977). Esta escala de observación fue creada para analizar el comportamiento de los entrenadores durante los entrenamientos y los partidos (Lorenzo, 2013). Cruz (1994) indica que el CBAS es un instrumento de evaluación que se desarrolló a partir de la observación de la actuación de entrenadores de diferentes deportes: béisbol, baloncesto y fútbol americano; y que permite la observación directa y codificada de la conducta del entrenador. Lorenzo, Jiménez

y Lorenzo (2006) añaden que, posteriormente, el CBAS fue utilizado para desarrollar un programa de mejora para los entrenadores. Basado en 12 categorías, que se resumen en la Tabla 7, el CBAS diferencia dos grandes clases de comportamientos: los reactivos y los espontáneos. Las conductas reactivas son respuestas del entrenador a actuaciones deseables o aciertos, equivocaciones o errores y conductas disruptivas o perturbadoras de alguno o algunos de sus jugadores. Las segundas son respuestas iniciadas por el entrenador, que no tienen antecedentes inmediatos o bien definidos en el juego. Dichas respuestas pueden estar relacionadas con el juego o ser irrelevantes al mismo. Capdevila (1997) añade que mediante una hoja de registro y la observación sistemática de la conducta, el CBAS permite evaluar las interacciones psicológicas entre el entrenador y los jugadores de su equipo.

Tabla 7. *Categorías del sistema de evaluación de la conducta del entrenador (CBAS) (Smith, Smoll y Hunt, 1977; tomado de Cruz, 1994).*

REACTIVAS	Aciertos	1. Reforzamiento 2. No reforzamiento
	Errores	3. Ánimo al error 4. Instrucción técnica al error 5. Castigo 6. Instrucción técnica punitiva 7. Ignorar el error
	Conductas disruptivas	8. Mantener el control
ESPONTÁNEAS	Relevantes al juego	9. Instrucción técnica general 10. Ánimo general 11. Organización
	Irrelevantes al juego	12. Comunicación general

Multitud de autores (Capdevila, 1997; Longarela, 2015; Lorenzo, Jiménez y Lorenzo, 2006; Zetou y cols., 2011) coinciden al señalar que el CBAS es, posiblemente, el más conocido de los sistemas de categorías para la observación del comportamiento. Mowat (2004) comenta que como el CBAS es una

herramienta para medir la conducta del entrenador, al igual que el CAIS (Coach Analysis and Intervention System; Cushion, Harvey, Muir y Nelson, 2012), instrumento utilizado para el desarrollo del presente estudio; es posible utilizar los resultados obtenidos para comparar la conducta variable del entrenador en diferentes partidos contra diferentes rivales, o comparar dos partes u otros periodos del mismo partido. El mismo autor añade que también es posible comparar cualquier cambio que pueda producirse como resultado del cambio de enfoque de los entrenadores por el uso de una metodología pre-test, intervención, post-test.

- **Langsdorf (1979)**. Basado en Tharp y Gallimore; Langsdorf (1979) estudió los comportamientos de Frank Kush, entrenador de fútbol de la universidad de Arizona State durante los entrenamientos, añadiendo al estudio anterior dos categorías descriptivas más que permitían interpretar los datos desde diferentes partes de la práctica, defensa y ataque.
- **SCOL (Systematic Coaching Observation by Lucas)**. Creado por Lucas (1980). Se trata de una adaptación del sistema de observación usado por Tharp y Gallimore (1976) en la que se añaden diferentes categorías comportamentales.
- **Teacher Observation Schedule**. Rushall (1977) elaboró un sistema de categorías para observar la conducta de los entrenadores y los profesores en los contextos del deporte y la educación física respectivamente. Posteriormente Delgado utiliza este instrumento en alguno de sus estudios incluyendo algunas modificaciones. Las categorías de conducta son las siguientes:
 - *Feedback*
 - *Premios*
 - *Correcciones*
 - *Prohibiciones*
 - *Planteamiento de preguntas*
 - *Dirección*
 - *Explicación*
 - *Información*
 - *Control pasivo, normalmente gestual, miradas, etc.*
 - *Asistencia*
 - *Gestión*
 - *No actividad*

- **LOCOBAS (Lombardo Coaching Behavior Analysis System)**. Creado por Lombardo, Faraone y Pothier (1982). Se trata de un sistema de observación empleado en la competición y mediante el cual se pretende describir y registrar la interacción del entrenador con los deportistas y con el resto de componentes del cuerpo técnico.
- **ASUOI (Arizona State University Observation Instrument)**. Elaborado por Lacy y Darst (1984) para analizar la conducta del entrenador durante el entrenamiento. Las categorías del ASUOI son las siguientes:
 - *Uso del nombre* de pila cuando se habla directamente con el jugador.
 - *Información inicial* previa a la acción que se desea que sea ejecutada.
 - *Instrucción concurrente*, normas y recordatorios dados durante la ejecución.
 - *Instrucción posterior correctiva*, dando un feedback explicativo tras la ejecución.
 - *Preguntas* al jugador sobre cuestiones concernientes a estrategias, técnicas, funciones, etc. asociadas con el deporte.
 - *Asistencia física* para colocar el cuerpo del jugador en la posición correcta o para realizar el fundamento correcto.
 - *Demostración correcta* de cómo se hace el fundamento.
 - *Demostración incorrecta* de cómo se hace el fundamento.
 - *Quejas* verbales y no verbales sobre comportamientos inadecuados.
 - *Ánimos y dinamizaciones* para intensificar el esfuerzo del jugador/es.
 - *Elogios* verbales y no verbales, cumplidos o signos de aceptación.
 - *Declaraciones* verbales sobre detalles *organizacionales* de la sesión no referidos a aspectos del juego.
 - Cualquier comportamiento *incodificable* por no ser oído o visto o no incluido en estas categorías.
 - Periodos de *silencio*.

Longarela (2015) y Lorenzo (2013) indican que en los dos estudios iniciales que utilizaron este instrumento (Lacy y Darst, 1985; Lacy y Goldston, 1990) el comportamiento de instrucción técnica fue tres veces más frecuente que cualquier otra conducta, incluido el ánimo. Ambos estudios reflejaron una relación entre el feedback verbal positivo y el éxito de los entrenadores.

Concretamente, en el estudio de Lacy y Darst (1985) se compararon los comportamientos verbales de 10 entrenadores de fútbol y 10 de baloncesto de instituto, siendo los resultados similares entre ellos y las frecuencias de las variables parecidas.

- **CBORS (Coaching Behaviors Observational Recording System)**. Desarrollado por Tannehill y Burton (1987). Se trata de un sistema multidimensional para identificar el clima de entrenamiento, los tipos de interacción y las conductas específicas del entrenador durante el entrenamiento, y está incluido dentro del ACEP (American Coaching Effectiveness Program).
- **CCAS (Computerized Coaching Analysis System)**. Creado por Franks, Johnson y Sinclair (1988). Consta de tres componentes, uno de los cuales es el CAI (Coaching Analysis Instrument), destinado a recoger los datos de los comportamientos verbales del entrenador y sus deportistas en competiciones.
- **SOTA (Sistema de Observação do Treinador e do Atleta)**. Elaborado por Rodrigues, Rosado, Sarmento, Ferreira y Leça-Veiga (1991), estudia las funciones desempeñadas por los entrenadores en la conducción de la sesión de entrenamiento y los comportamientos de los deportistas, al mismo tiempo que permite estudiar las interrelaciones entre ambos.
- **SAIC (Sistema de Análise da Informação em Competição)**. Creado por Pina y Rodrigues (1993), este instrumento permite analizar la información transmitida por el entrenador durante la competición.
- **COSG (Coaches Observation System for Games)**. Desarrollado por Trudel, Côté y Bernard (1996) para llevar a cabo un estudio con entrenadores de hockey sobre hielo en situación de competición. El instrumento cuenta con 16 categorías en lo relativo a las conductas emitidas por los entrenadores, e incluye como novedad 8 categorías para referirse al destinatario del mensaje:
 - *Jugador/es en el banquillo*: jugador/es sentado/s en el banquillo.
 - *Jugador/es en transición*: jugador/es en el hielo cuando hay una pausa en el juego.
 - *Jugador/es en acción*: jugador/es en el hielo durante una acción de juego.
 - *Árbitro*: árbitro o cualquier otro oficial de juego.
 - *Oponentes*: jugador/es o entrenador del equipo rival.
 - *Asistentes*: entrenadores asistentes.
 - *No dirigidos*: comentarios no dirigidos a ninguna persona en concreto.
 - *Otros*: cualquier otra persona no identificada más arriba.

- **CAI (Coaching Analysis Instrument)**. Creado por More y Franks (1996). Desde la escuela del movimiento humano de la Universidad de Columbia, More y Franks (1996) llevan a cabo un estudio en el que se trata de demostrar la eficacia del CAI (instrumento de análisis del entrenador) como parte de una estrategia de intervención para modificar comportamientos verbales. Este instrumento está basado en un modelo jerárquico de los componentes del entrenamiento en los deportes de equipo, y trata de evaluar los comentarios individuales de los entrenadores (Hagemann, Strauss y Büsch, 2008). Es de destacar que en este instrumento se añadieron medios audiovisuales que recogían cada comportamiento seleccionado en la hoja de observación de comportamientos. Finalmente, Lorenzo (2013) señala que la importancia del CAI no radica tanto en su efectividad como instrumento de observación, sino en su capacidad para hacer reflexionar al entrenador sobre su práctica y modificar comportamientos hasta llevarlos a parámetros adecuados. El mismo autor indica que el CAI está dividido en cinco niveles:
 1. Registro de *a quién* va dirigido el comentario (grupo o individuo)
 2. Registro de *sobre qué* es el comentario. Aquí se abren dos grandes subgrupos: fundamentos de juego (instrucciones, correcto o incorrecto) y otros (esfuerzo, comportamiento, organización y generales).
 3. Registro de *cuándo* se realizan los comportamientos (durante, después o en una parada).
 4. Registro de *cómo* se realizan los comentarios: con demostración o sin demostración.
 5. Registro de si los comentarios hacen *referencia a cosas claves* del ejercicio o no.
- **SAPCI (Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions; Análisis Sistemático del Contenido Pedagógico de las Intervenciones)**. Creado por Gilbert, Trudel, Gaumond y Larocque (1999). Al igual que el COSG, este instrumento también está vinculado a las conductas de los entrenadores de hockey sobre hielo.
- **RCBRF (Revised Coaching Behavior Recording Form)**. Elaborado por Bloom, Crumpton y Anderson (1999). Este instrumento está basado, tal y como su nombre indica, en el trabajo de Tharp y Gallimore (1976), y se utilizó para analizar las conductas en los entrenamientos del entrenador de baloncesto de la universidad de Fresno State, Jerry Tarkanian. Se llevaron a cabo cuatro modificaciones respecto al conjunto original de categorías desarrollado por Tharp y Gallimore (1976):

- *Instrucción técnica*: dimensión referida a las habilidades que abarca aspectos pedagógicos del proceso de entrenamiento y a menudo incluye la corrección de habilidades individuales (“no botes”, “súbela con la izquierda”).
 - *Instrucción táctica*: aplicación de las estrategias cognitivas usadas por los entrenadores para superar a sus oponentes (preparar jugadas y sistemas ofensivos y defensivos).
 - *Instrucción general*: declaraciones verbales no relacionadas con las pautas indicadas en las instrucciones técnicas o tácticas. Incluyen la repetición de ejercicios, sustitución de jugadores, descansos para beber agua, detenciones por lesiones e instrucciones a los asistentes.
 - *Humor*: declaraciones verbales que incluyen bromas o contenido destinado a relajar a los jugadores y hacerles reír o sonreír.
- **Instrument for Recording Coaches' Comments and Instructions during Time Outs.** Desarrollado por Hastie (1999). Este instrumento consta de cuatro categorías para registrar las declaraciones verbales hechas por los entrenadores a sus jugadores durante las pausas en el juego. Estas declaraciones son:
- *Declaraciones técnicas*, aquellas relacionadas con la ejecución de habilidades.
 - *Declaraciones tácticas*, relacionadas con la estrategia del juego.
 - *Declaraciones psicológicas*, relacionadas con los aspectos emocionales y cognitivos del juego.
 - *Otras declaraciones*, no relacionadas con el juego, o aquellas que no proporcionan ningún beneficio a los jugadores.

Hastie (1999) comenta que el instrumento desarrollado permite la investigación de preguntas descriptivas que pueden fortalecer aún más la base de conocimientos sobre los comportamientos del entrenador, como por ejemplo: ¿qué tipo de declaraciones hacen los entrenadores durante los tiempos muertos?, o ¿benefician esas declaraciones directamente a los jugadores, o simplemente son peroratas emocionales? El segundo uso del instrumento es como herramienta para evaluar la correlación entre la información proporcionada en el tiempo muerto con la acción posterior al mismo. Es decir, se pueden identificar patrones de comunicación que resultan en acciones positivas después del tiempo muerto. Ejemplos de preguntas que se pueden abordar mediante el uso de las técnicas de este estudio incluyen (a) ¿qué tasa de éxito tienen los tiempos muertos?, o (b) ¿qué comportamientos están relacionados con mejoras en el rendimiento después de los tiempos muertos?

Por último, el instrumento se puede utilizar como una herramienta en estudios de intervención. Esto es, los datos obtenidos usando el instrumento se pueden usar para aumentar el número de comentarios deseables emitidos durante los tiempos muertos y reducir el número de observaciones improductivas.

Otros estudios en relación al entrenador han aparecido a lo largo de estos años, pero centrados en otras cuestiones tales como el liderazgo del entrenador (Chelladurai, 1978) o los estilos de decisión del entrenador, como la Leadership Scale for Sport (L.S.S.) creada por Chelladurai y Haggerty en 1978. Por su parte, Côté, Trudel y Salmela (1993), presentan el Dynamic Model of Coaching con la pretensión de integrar en un único modelo todas las variables del proceso de entrenamiento deportivo.

Longarela (2015) apunta que en España se desarrollaron diversos sistemas para la evaluación y registro de las conductas de los entrenadores como el de Martín-Albo (1997, 1999) o Buceta (1998), que se centran en aspectos pedagógicos del entrenamiento, poniendo énfasis en analizar las conductas de enseñanza y de feedback. Más recientemente, aparecen también instrumentos como el de Delgado (2000), que confeccionó un sistema de observación del entrenador escolar dirigido a analizar sus comportamientos; o el Sistema de Observación de la Conducta del Entrenador (SOCE; Montero, 2004), presentado y desarrollado dentro de un programa de intervención.

Por último, y ya fuera del ámbito nacional, aparece el Coach Analysis and Intervention System (CAIS), desarrollado por Cushion, Harvey, Muir y Nelson (2012), que es el instrumento escogido para llevar a cabo la presente tesis doctoral y será explicado con detalle en el apartado de Material y Método.

La mayoría de la observación sistemática de la conducta del entrenador se ha centrado en las sesiones de entrenamiento con el objetivo de mejorar sus habilidades educacionales o la efectividad de su enseñanza (Hagemann, Strauss y Büsch, 2008). En la misma línea, Longarela (2015) señala que los sistemas de evaluación de las conductas del entrenador se han centrado preferentemente en el estudio de la situación más habitual: el entrenamiento. Sin embargo, la competición es el momento más esperado por los implicados en el deporte ya que, de algún modo, el entrenamiento adquiere significación como preparación para el enfrentamiento competitivo.

Van der Mars (1989) indica que para generar un conocimiento más profundo de la conducta de los entrenadores, los datos cuantitativos obtenidos de los instrumentos de observación sistemática se deben analizar bajo la luz de las situaciones en las que son observados. Potrac, Jones y Armour (2002) sostienen que esta limitación tiene una relevancia considerable en el contexto de la ciencia del entrenamiento, que sugiere que los entrenadores exitosos son aquellos capaces de adaptar sus instrucciones a las demandas del entorno (Jones, 2000; Lyle, 1999; Potrac y cols., 2000). Siguiendo estas recomendaciones, las declaraciones verbales registradas en esta tesis se analizan en función de variables contextuales relacionadas con la competición.

2.6. Análisis secuencial

Una vez expuesto el capítulo referido a los aspectos que atañen a la metodología empleada para desarrollar la presente tesis doctoral, la observacional; a continuación se presenta un nuevo capítulo con el objetivo de introducir otra de las técnicas utilizadas en este estudio: el análisis secuencial. Se ha considerado oportuno incluir una reseña que haga mención a este tipo de análisis porque es una técnica que no se utiliza con frecuencia en las ciencias de la actividad física y el deporte.

A modo de introducción, Cushion, Harvey, Muir y Nelson (2012) comentan que la descripción objetiva de la práctica del entrenador es fundamental para el estudio continuado del proceso de entrenamiento. Enlazando con el concepto presentado en el capítulo anterior, Hall, Gray y Sproule (2015) sostienen que la observación sistemática en contextos de entrenamiento variados puede ayudar a identificar las características tanto comunes como distintivas de la práctica de los entrenadores –aquellas cosas que permiten reconocer el papel del entrenador (y quizás diferentes tipos de entrenador) cuando suceden (Cushion, 2007)–. Esta metodología tiene un rol funcional que jugar en el desarrollo de una comprensión fundamental de lo que hacen los entrenadores, que es un paso necesario para investigar cómo y por qué actúan los entrenadores de maneras particulares, y para evaluar diferentes enfoques de la práctica en términos de su efectividad (Brewer y Jones, 2002).

A la luz de esto, Hall, Gray y Sproule (2015) defienden que se deben refinar los procedimientos y sistemas de la observación sistemática para hacer frente a sus limitaciones identificadas. Hasta cierto punto, esto ha empezado con la adición de la clasificación de la actividad (análisis del uso del tiempo) a los diseños de observación sistemática, que contiene datos comportamentales dentro de la comprensión de su contexto local (Ford, Yates y Williams, 2010). Cushion, Ford y Williams (2012) añaden que el valor de combinar el uso del tiempo y el análisis comportamental es que las imágenes resultantes del papel del entrenador pueden proporcionar a los entrenadores una plataforma para reflexionar críticamente sobre las relaciones entre su propia práctica de entrenamiento y el aprendizaje y desarrollo de los jugadores.

Para continuar con la justificación de la importancia de la variable tiempo en los fenómenos relacionados con el comportamiento, vuelven a salir a escena dos de los autores que más han trabajado en este ámbito, Bakeman y Quera. En este caso señalan que los sistemas de codificación son fundamentales para los métodos de observación. La medición requiere un instrumento, y los sistemas de codificación aplicados por observadores entrenados son al comportamiento lo que los termómetros a la temperatura. La medición ocurre cuando un código es asignado a una entidad, que en la práctica observacional suele ser un evento conductual o un intervalo de tiempo en el que esos eventos pueden ocurrir (Bakeman y Quera, 2011a).

En ese sentido, los mismos autores añaden que cuando los investigadores están interesados en el proceso –cómo funcionan las cosas y no solo los resultados–, los métodos observacionales y su posterior análisis tienen la capacidad de capturar el desarrollo de aspectos relativamente naturales del comportamiento en el tiempo (lo cual es esencial para entender el proceso) de una manera que las medidas más estáticas no hacen.) Ello es especialmente útil cuando se estudian los procesos o los aspectos dinámicos del comportamiento (Bakeman, Deckner y Quera, 2005). Bakeman y Quera (2011a) concluyen que una característica importante del comportamiento es su funcionalidad: ¿Qué pasa antes? ¿Qué pasa después? ¿Cuáles son las causas y cuáles las consecuencias? ¿Hay efectos retardados entre ciertos comportamientos?

Las afirmaciones incluidas en los últimos párrafos justifican en buena medida la aplicación del análisis secuencial a la conducta verbal de los entrenadores en situación de competición. Se pretende que el análisis del orden en el que se producen esas conductas ayude a arrojar luz sobre los interrogantes planteados unas líneas más arriba y proporcione información relevante respecto el recuento de las frecuencias que se ha utilizado históricamente en los estudios centrados en la conducta del entrenador (Anguera, Blanco, Hernández y Losada, 2011).

Anguera (2004) ofrece un ejemplo de lo mencionado anteriormente, al indicar que mientras que tradicionalmente gran parte de las investigaciones realizadas en fútbol se han limitado al registro de la frecuencia, permitiendo únicamente llevar a cabo análisis de tipo descriptivo, en los últimos veinte años se operó un gran avance al introducir el análisis secuencial y hacer posible la detección de patrones de conducta. En la misma línea, Bakeman y Quera (2011a) afirman que solo mediante el estudio de la conducta como un proceso los investigadores pueden abordar las cuestiones planteadas en las preguntas anteriores. A ello añaden que además las preguntas de proceso casi siempre se refieren a la contingencia. De hecho, los análisis de contingencia diseñados para responder cuestiones como esas pueden ser una de las aplicaciones más comunes y útiles de los métodos observacionales.

Jonsson y cols. (2010) abundan sobre la idea planteada sosteniendo que en la búsqueda de generar información cuantitativa sobre el rendimiento, los analistas han usado tradicionalmente la frecuencia de la ocurrencia del evento como índice de rendimiento. Borrie, Jonsson y Magnusson (2002) aportan como ejemplo el número de pases hechos desde zonas de juego específicas o cuántas veces un equipo o individuo hace un error no forzado. Sin embargo, Borrie y Jones (1998) advierten que la frecuencia de la ocurrencia de un evento se ha mostrado como un índice de rendimiento inadecuado que no puede diferenciar entre ejecuciones efectivas y menos efectivas. Según estos autores los datos sugieren que los estudios observacionales necesitan expandir los índices de rendimiento más allá de las frecuencias de ocurrencia para ser capaces de representar con precisión las ejecuciones observadas. En la misma línea, Jonsson y cols. (2010) señalan que si se acepta el argumento que el rendimiento en el deporte consiste

en una serie compleja de interrelaciones entre una amplia gama de variables de rendimiento, los datos referidos a frecuencias simples solo pueden proporcionar una visión relativamente superficial del rendimiento.

Por su parte, Barreira, Garganta, Castellano y Anguera (2013) mencionan que el análisis notacional está centrado en el resultado y descarta información importante de los pasos intermedios, lo cual puede limitar la interpretación de los datos. Así pues, Jonsson y cols. (2010) concluyen que si el análisis del rendimiento consiste en avanzar hacia la comprensión del rendimiento en el deporte, se deben continuar explorando mejores métodos de recoger y analizar datos. En este sentido, argumentan que la detección de patrones se ha desarrollado, fuera del deporte, bajo la premisa de que las corrientes complejas del comportamiento humano, como el rendimiento deportivo, tienen una estructura temporal/secuencial que no puede ser detectada totalmente a través de la observación simple o con la ayuda de métodos estadísticos estándar o de análisis del comportamiento. Los mismos autores apuntan que dado que los registros observacionales del comportamiento humano, incluyendo el análisis del rendimiento deportivo, tienen una estructura tanto temporal como secuencial, una herramienta de análisis que pueda describir esa estructura mejorará la comprensión de la conducta estudiada. Por último, concluyen que si esa información no está disponible, es posible que no se pueda optimizar el rendimiento.

Los estudios que se centran simplemente en el análisis de frecuencia no pueden identificar patrones temporales dentro del rendimiento deportivo. El análisis de patrones va más allá de las limitaciones del análisis tradicional del rendimiento basado en la frecuencia y hace una contribución significativa para un conocimiento más profundo del rendimiento deportivo (Borrie, Jonsson y Magnusson, 2002). Estos autores concluyen que hay una posibilidad muy real de descubrir nuevos tipos de perfiles (patrones complejos intra- e inter-individuos) usando los patrones de comportamiento detectados con estadísticos básicos.

Tal y como se indicó en el capítulo anterior, Anguera y cols. (2001) definen la temporalidad como uno de los criterios clave a la hora de configurar la estructura de los diseños observacionales. En este sentido, afirman que la temporalidad permite distinguir las dos grandes posibilidades de cualquier estudio observacional respecto a su carácter estático (puntual) o dinámico (seguimiento). Por una parte, hay ocasiones en que conviene llevar a cabo una investigación observacional realizada puntualmente en un momento determinado, considerada estáticamente, sin que interese el proceso, lo cual puede resultar útil igualmente como información insertada en determinados momentos de un estudio prolongado (Johanson, 1991) estudiados en sí mismos aisladamente a modo de corte transversal (por ejemplo, la observación de un entrenamiento de un equipo deportivo). Pero, por otra parte, son muchas las situaciones en las cuales interesa la perspectiva diacrónica o secuencial, en tanto en cuanto conviene conocer si existe estabilidad en el comportamiento efectuado en

sucesivas sesiones, o si se produce una modificación o vicisitudes diversas en los patrones de conducta a lo largo de una continuidad temporal, materializada en un determinado número de sesiones de observación (y entendiendo por sesión un tiempo ininterrumpido de registro).

Anguera, Blanco, Hernández y Losada (2001) plantean como ejemplo las observaciones que realizan los analistas (scouting) de los equipos de fútbol, baloncesto y balonmano para preparar cada uno de los encuentros, lo cual supone llevar a cabo entre dos y cinco observaciones del rival buscando las acciones que se repiten, las claves utilizadas en las situaciones de estrategia, etc.

La comprensión de los procesos significa mirar la conducta en la secuencia que se desarrolla en el tiempo. Cuando la conducta se observa y se codifica de forma continua se obtienen datos secuenciales (Bakeman y Quera, 2011a). Los mismos autores definen los análisis secuenciales como las técnicas de análisis de datos que capturan patrones y contingencias en esas secuencias. Cuando se obtienen datos secuenciales se pueden formular multitud de preguntas interesantes. Las escalas de tiempo más inmediatas parecen apropiadas para estudiar procesos sociales que ocurren en el momento.

Anguera (2004) afirma que los parámetros primarios del registro, o medidas que aportan los datos que se extraen de un registro, son diversos (frecuencia u ocurrencia, orden, duración, intensidad, lapso, latencia, frecuencia modificada y frecuencia modificada de Sanson-Fisher). La autora destaca, por su especial relevancia, los tres primeros (frecuencia u ocurrencia, orden y duración), que se disponen entre sí en un orden progresivo de inclusión.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, Anguera y cols. (2011) señalan que el registro de orden o secuencial consiste en la explicitación de la secuencia de las sucesivas ocurrencias de conducta. Este parámetro también es portador de la información correspondiente a la frecuencia (recuento de ocurrencias de conducta). El plus de información que comporta permite discriminar entre sesiones distintas que podrían aparecer como idénticas si sólo se contemplara el parámetro frecuencia, tal y como se aprecia en la Figura 5.

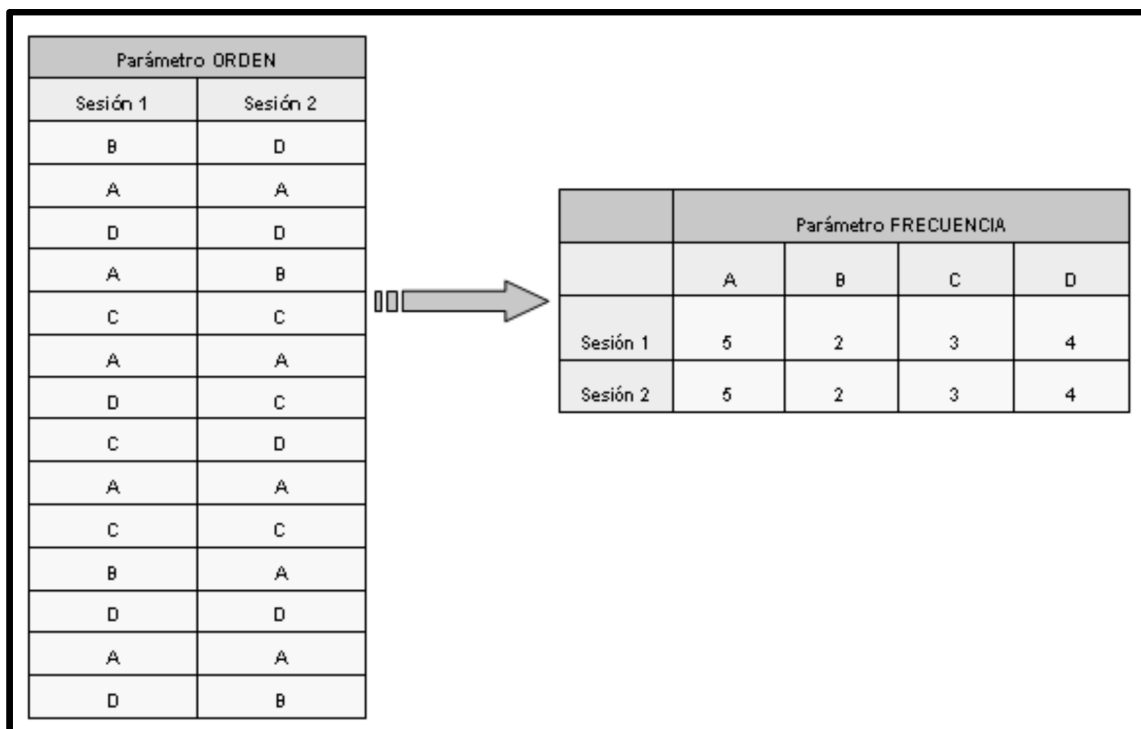


Figura 5. Comparativa de dos registros observacionales en función de los parámetros de métrica primaria del registro “frecuencia” y “orden” (tomado de Anguera y cols., 2011).

Anguera y cols. (2011) constatan que a partir de dos registros observacionales diferentes en las sesiones 1 y 2, realizados mediante el parámetro “orden”, una vez se lleva a cabo la transformación de los datos al parámetro “frecuencia”, no se visibiliza la diferencia entre las sesiones 1 y 2, debido a que el parámetro frecuencia, dado su bajo grado de consistencia, no es suficiente para operar la discriminación entre ambas sesiones respecto al parámetro orden.

En este sentido, Bakeman, Deckner y Quera (2005) plantean que quizás la decisión central cuando se codifica el comportamiento en directo o se registra para su posterior codificación concierne a si se conserva el tiempo y la manera en que se hace, lo cual se materializa en la cuestión ¿qué vas a hacer con el tiempo? Los mismos autores añaden que para algunas preguntas de investigación, es posible que anotando solo el orden en el que ocurren los eventos sin el tiempo en el que se producen sea suficiente (e.g., él ha dicho A, ella ha dicho B, él ha dicho C, ella ha dicho D, etc.). Los índices basados en la secuencialidad se pueden combinar en un conjunto de datos con otros tipos de puntuación (p.ej., edad, sexo y otra información del sujeto, como puntuaciones en escalas de auto-informe). Desde este punto de vista, el análisis secuencial y el análisis del flujo de comportamiento normalmente no son dominios estadísticos independientes. En su lugar, es un método de medición, uno de los muchos que pueden contribuir al esfuerzo de la investigación (Bakeman, Deckner y Quera, 2005).

En otro orden de cosas, según Vilar, Araújo, Davids y Button (2012) una importante crítica a la investigación mediante análisis notacional es que ha sido un tanto reduccionista, ya que suele omitir la referencia al “por qué” y “cómo” que conforma la estructura de comportamientos registrados que podrían definir su utilidad funcional. Según McGarry (2009) además, el énfasis en categorizar los estadísticos de rendimiento ha llevado a los analistas notacionales a ignorar la dependencia de una única observación de las acciones anteriores.

Las investigaciones del comportamiento lidian con secuencias que, al contrario que las características corporales, no son siempre visibles (Eibl-Eibesfeldt, 1970). Los estudios integrados de la estructura del comportamiento verbal y no verbal se lo han propuesto repetidamente (Pike, 1960). El mismo autor sostiene que la actividad del hombre constituye un todo estructural, de manera que no se puede subdividir en partes, niveles o comportamientos aislados del carácter, contenido y organización de otro comportamiento. La actividad verbal y no verbal es un todo unificado, y la teoría y la metodología se deben organizar o crear para tratarla como tal. Magnusson (2000) indica que este enfoque requiere suficiente conocimiento sobre patrones recurrentes en el comportamiento observable, aunque advierte que esos patrones pueden estar ocultos y son difíciles de detectar sin las herramientas adecuadas. Este mismo autor destaca que aunque los observadores a menudo perciben sin ayuda el comportamiento humano en las interacciones como algo estructurado y repetitivo, encuentran difícil o imposible especificar qué tipo de patrones se repiten o cuándo. La estructura temporal de un sistema complejo de comportamiento es ampliamente desconocida, al menos a nivel consciente. Por lo tanto, se necesitan ideas o hipótesis sobre los tipos de patrones para los que se deben encontrar, adaptar o crear métodos de detección.

Una de las principales razones para utilizar métodos observacionales es la capacidad de capturar los comportamientos mostrados en el tiempo, lo cual permite llevar a cabo el análisis secuencial (Bakeman y Quera, 2011a). Para Bakeman y Gottman (1997) la observación permite cuantificar el comportamiento, que es un gran avance frente a numerosos autores que la consideran como una metodología cualitativa (Lapresa, Arana, Anguera y Garzón, 2013). Magnusson (2005) considera que la cuantificación no es suficiente, y que se debe profundizar en la estructura del comportamiento, expresada a través de patrones que aparentemente están escondidos a los ojos del observador, pero que existen y pueden ser detectados.

No parece haber una teoría aislada que prediga o explique la aparición de patrones en el comportamiento (Magnusson, 2000). Sin embargo, hay sugerencias que se encuentran en el área de los patrones dinámicos y los estudios de complejidad (Holland, 1998; Kelso, 1997), ya que los términos clave que describen los sistemas de dinámicas complejas y auto-organización –mecanismo, agentes, interacción, patrones recurrentes y organización jerárquica (Holland, 1998)– también están alrededor de la definición y la

detección de patrones (Magnusson, 2000). Bajo este punto de vista, es natural que aparezcan patrones nuevos en cada interacción humana y que la hagan única.

Anguera (2004) destaca que si el registro se realiza mediante el parámetro orden hay diversas posibilidades de uso de software, entre las que resalta, por su relevancia y utilidad, los programas SDIS-GSEQ, que ha sido el software utilizado para llevar a cabo los análisis secuenciales contenidos en este estudio. En concreto, en el campo de la actividad física y el deporte hay diversos estudios que utilizan el SDIS-GSEQ, principalmente con secuencias de evento multi-código (Ardá y Anguera, 2000; Castellano y Hernández Mendo, 2000; Castellano, Hernández Mendo, Morales y Anguera, 2007). La totalidad de los estudios referidos anteriormente han tratado de buscar patrones de juego en el fútbol con el objetivo de encontrar nuevos indicadores de rendimiento. Sin embargo, no se ha encontrado ningún estudio que haya aplicado esta técnica en la conducta verbal de entrenadores. Es por ello que Guzmán, Calpe-Gómez, Quera y Grijalbo (2015) afirman que el análisis secuencial de la conducta verbal de los entrenadores en situación de competición abre un nuevo camino en el estudio del contenido informacional del discurso.

2.7. Justificación del estudio

A pesar de que a lo largo del marco teórico se han ido destacando los aspectos más relevantes de este trabajo que tratan de dar respuesta a una serie de cuestiones que aún no han sido resueltas, se ha estimado oportuno dedicar un capítulo específico para recoger las aportaciones de diferentes autores que justifican la realización de la presente tesis doctoral.

Es importante y necesario desarrollar estudios sobre el entrenador en su entorno natural, que se desarrollen durante periodos de tiempo prolongados y que permitan obtener información más exacta sobre las decisiones interactivas de los entrenadores en competición (Gilbert, Trudel y Haughian, 1999; Jones, Housner y Kornspan, 1997). Borrie (1996) destaca que la complejidad del proceso de entrenamiento es indiscutible, por lo que solo una evaluación objetiva y sistemática del sujeto permitirá a científicos y entrenadores desarrollar un conocimiento claro sobre el comportamiento del entrenador. El mismo autor indica que el análisis científico del comportamiento del entrenador es fundamental para el continuo desarrollo de entrenadores de calidad.

Considerando el escaso tiempo que un entrenador dedica a su educación formal en relación al gran número de horas que pasa en la pista formándose e interactuando con sus jugadores, ayudantes, árbitros y otros entrenadores (Gilbert, Côté y Mallett, 2006; en Werthner y Trudel, 2006), parece importante estudiar qué es lo que sucede durante todo ese tiempo y cómo mejorar esas interacciones para optimizar el rendimiento (Lorenzo, 2013). El mismo autor añade que pese a la gran cantidad de programas oficiales y titulaciones, no hay un estudio sobre los comportamientos de los entrenadores o su toma de decisiones antes, durante o después de los entrenamientos o partidos. La base del conocimiento sobre la actuación del entrenador es mínima y necesita extenderse. Pese a que los estudios históricamente han ido encaminados a encontrar un modelo de observación del comportamiento válido para todos los contextos, el grado de replicación en los estudios referidos a entrenadores es mínimo. Quizá la principal justificación para continuar trabajando en la observación sistemática de los entrenadores y continuar desarrollando nuevos instrumentos de observación es que el desempeño del entrenador ocurre en contextos muy variados (Hastie, 1999).

Mowat (2004) señala que la disciplina de la psicología del deporte ha desarrollado una serie de métodos y técnicas para facilitar el rendimiento de los deportistas; sin embargo, se han llevado a cabo pocos estudios para determinar si los entrenadores utilizan técnicas similares antes de la competición.

Es comprensible que las acciones de los entrenadores se hayan observado más frecuentemente en contextos de entrenamiento que en partidos o competiciones, ya que, simplemente, hay menos partidos que entrenamientos (Cushion, Ford y Williams, 2012; Smith y Cushion, 2006). Por lo tanto, Partington y Cushion (2012) concluyen que a lo largo de la última década ha habido pocos estudios llevados a cabo durante la

competición, mientras que las observaciones de cómo los entrenadores gestionan el entorno del partido brillan por su ausencia.

Al establecer una base de datos de estudios similares se pueden empezar a identificar consistencias sobre cómo los entrenadores implementan diferentes estilos o filosofías de entrenamiento efectivamente, lo que apoya el trabajo de los formadores de entrenadores y profesionales por igual (Hall, Gray y Sproule, 2015). Los mismos autores sostienen que para promover esos resultados, se necesitan abordar otros temas en el diseño de la investigación referidos a lo que hacen los entrenadores, por ejemplo las actividades y conductas que comprenden su práctica durante la competición, ya que siguen siendo poco investigadas (Smith y Cushion, 2006).

Los entrenadores actúan en base a conductas que prevén o ven en los jugadores, que categorizan y sobre las cuales emiten su información (Lorenzo, 2013). Sin embargo, muchas veces este proceso es inconsciente, y el propio entrenador muestra un conocimiento bajo de su propio comportamiento (Partington y Cushion, 2011), lo cual puede limitar la capacidad de entrenar de manera efectiva. El hecho de que los entrenadores no suelen conocer la frecuencia de sus comportamientos, así como la manera en la que estos influyen en sus deportistas supone un factor ciertamente limitador de la calidad de su actuación (Smith y Smoll, 1990). Leitão (1999) matiza que esto es así especialmente con los comportamientos positivos, y añade que los entrenadores necesitan aumentar su consciencia acerca de su comportamiento. Guzmán y Calpe-Gómez (2012) exponen que el conocimiento de patrones de comunicación del entrenador en diversas situaciones de juego puede ayudar a estos últimos a mejorar la calidad de su conducta verbal durante la competición.

Debanne y Laffaye (2015) afirman que el modelo de entrenamiento creado por Côté y cols. (1995) proporciona un marco de referencia para identificar y comprender cómo y por qué los entrenadores deciden lo que deciden durante el entrenamiento y la competición, destacando la importancia de los factores contextuales en el proceso de entrenamiento. Diversos autores (Côté y cols., 2007; Lyle, 2007) han reafirmado la necesidad de tener en cuenta esos factores contextuales en los estudios de los procesos de entrenamiento. Por ejemplo, Moreno y cols. (2000) observaron en un estudio de aplicación práctica con tres entrenadores principiantes de voleibol durante 12 partidos que la conducta verbal de los mismos sufrió cambios en función del momento en el que se producía. A ese respecto, Mowat (2004) apunta que una limitación que aparece en la mayoría de los estudios referidos al entrenador es que no establecen una comparación entre la conducta observada y la intención de esa conducta. Por lo tanto, es difícil entender si el entrenador estaba siendo proactivo en su conducta y actuando respecto a su intención o estaba reaccionando a los acontecimientos que ocurren en el contexto.

En este sentido, Gross (1990) se cuestiona si los entrenadores cambian su comportamiento cuando ganan en comparación de cuando pierden, a lo que Guzmán,

Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld (2014) responden que sería interesante analizar la forma de comportarse de los entrenadores teniendo en cuenta situaciones de juego como el marcador o el tiempo restante para el final. Feu (2006) señala que es necesario indagar para mejorar la intervención del entrenador en función de los distintos contextos y situaciones a las que se ha de enfrentar. A este respecto, Perea (2008) expone que existe un alto tanto por ciento de entrenadores con deficiencias en alguna de las facetas referidas a la transmisión de instrucciones a sus jugadores.

Gould y cols. (2002) advierten que los investigadores en psicología del deporte no han logrado estudiar las habilidades psicológicas necesarias para la eficacia en el entrenamiento, por lo que concluyen que se necesita investigar en esa área. Se han llevado a cabo pocos estudios sobre los efectos de los niveles de activación, tanto fisiológica como psicológica, en el comportamiento posterior del entrenador; lo cual supone un problema si se tiene en cuenta que es importante saber si el nivel de activación registrado en los entrenadores en situación de competición afecta a su rendimiento (Mowat, 2004). Nitsch (1981; citado en Teipel, 1993), indica que los aspectos de estrés que influyen en los entrenadores rara vez son estudiados. Esas tensiones pueden incluir ganar o perder, y hacer frente a las diversas demandas de los jugadores, oficiales, árbitros y espectadores. Mowat (2004) concluye que dada la reconocida importancia de la conducta del entrenador tanto para los jugadores como para el equipo, es fundamental entender qué afecta a la conducta del entrenador. Parece que la tensión por las circunstancias que envuelven a los entrenadores y el contexto del juego podrían ser aspectos clave en la comprensión de estos temas.

Côté y cols. (1995) indican que no existe un marco teórico que explique qué factores son los más importantes en el desempeño del entrenador y qué relaciones entre esos factores son más significativas. El hecho de que exista una falta de estructura en el contenido de ese desempeño dificulta la medición del rendimiento de los entrenadores. Estos autores apuntan que sin un modelo comprensivo de entrenamiento, los resultados de la investigación se mantienen desconectados de cómo y por qué los entrenadores hacen lo que hacen. Mowat (2004) añade que la dificultad para efectuar juicios precisos en relación a la efectividad del entrenador está relacionada con la ausencia de una plantilla mediante la que se pueda evaluar el comportamiento del entrenador.

Si hay un tema que merece una mención especial dentro de este apartado, ese no es otro que el de la formación de los entrenadores. En ese sentido, Mowat (2004) apunta que la complejidad de la experiencia y la conducta de los entrenadores son mayores de las que se han conceptualizado en la formación de entrenadores en el pasado. Se necesita desarrollar un nuevo currículum para la preparación de futuras generaciones de entrenadores, en el que los objetivos y las intenciones del entrenador deberían ser consideraciones primordiales. El mismo autor apunta que la labor del entrenador es claramente un componente esencial del deporte en todos sus niveles, pero especialmente a nivel de élite; sin embargo, el conocimiento de esta labor es limitado.

En la misma línea, Perea (2011) destaca que la administración de información llevada a cabo por el entrenador juega un papel relevante en el exitoso desarrollo del entrenamiento y la competición de los deportes colectivos, y como tal, el balonmano. Sin embargo, el mismo autor advierte que en los contenidos incluidos por ley (R.D. 361/2004, D. 170/2006) en los currículos de las diferentes titulaciones para entrenadores de balonmano existen pocas referencias al proceso de comunicación, a través del cual el técnico deportivo puede transmitir información a sus jugadores en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier etapa de formación deportiva. Perea (2011) profundiza en la mencionada carencia en cada una de las titulaciones para entrenadores de balonmano:

- **Técnico Deportivo en Balonmano (primer nivel).** En el bloque común aparece un contenido y dos criterios de evaluación dentro del módulo “Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento deportivo I”, y uno de los contenidos del módulo de “Fundamentos sociológicos del deporte I” hace referencia a la administración de información del entrenador.
- **Técnico Deportivo en Balonmano (segundo nivel).** En su módulo “Fundamentos sociológicos del deporte II”, perteneciente al bloque común de enseñanza, se incluye un solo contenido, y dentro del bloque específico, en el módulo “Dirección de equipos I”, dos objetivos y sus contenidos correspondientes. En uno de los contenidos del módulo titulado “Metodología de la enseñanza y del entrenamiento del balonmano II” se incluye un contenido.
- **Técnico Deportivo Superior en Balonmano.** Tan solo en uno de los criterios de evaluación del módulo “Dirección de equipos II”, dentro del bloque específico, se hace alguna referencia.

Perea (2011) añade que la inmensa mayoría de las publicaciones específicas del deporte del balonmano no dedican epígrafe alguno, con relativa entidad, al respecto de la función del entrenador a la hora de administrar información a sus jugadores, ya sea en el entrenamiento o en la competición. Por ello, el mencionado autor planteó una reflexión dirigida a la falta de cobertura teórica y práctica tanto de los programas de formación de entrenadores de balonmano como de editoriales y revistas de prestigio en el campo de las ciencias de la actividad física y el deporte; y concluye que la formación específica recibida por los entrenadores de balonmano en España carece de elementos curriculares que abarquen los aspectos fundamentales de la función comunicativa del docente en la materia.

Con este capítulo se da por concluido el marco teórico. En este bloque de la presente tesis doctoral se ha tratado de presentar un análisis lo más detallado posible de los componentes principales que definen el trabajo. A continuación se presentan los objetivos e hipótesis que persigue la realización de este estudio.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El presente trabajo de investigación, llevado a cabo con entrenadores de balonmano, pretende estudiar la relación existente entre las acciones de juego, el resultado en el marcador y la fase del partido con la conducta verbal del entrenador en situación de competición. Por otro lado, también trata de aplicar el análisis secuencial sobre esas conductas con el propósito de identificar secuencias de mensajes que se repitan de manera consistente.

Para ello, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

1. Describir y analizar la conducta verbal de los entrenadores de balonmano en competición en función de diferentes variables situacionales relacionadas con el desarrollo del partido.
2. Descubrir si hay secuencias conductuales que los entrenadores de balonmano repiten de manera recurrente en el transcurso de la competición.

Objetivos específicos:

1. Analizar y describir de manera general las características de las conductas verbales emitidas por los entrenadores en los partidos.
2. Analizar la conducta verbal de los entrenadores de balonmano en función del éxito o fracaso de sus jugadores en las acciones de juego previas a la emisión del mensaje.
3. Analizar la conducta verbal de los entrenadores de balonmano en función de la situación en el marcador en la que se encuentra su equipo (victoria amplia, marcador ajustado o derrota amplia) en el momento de proporcionar la información.
4. Analizar la conducta verbal de los entrenadores de balonmano en función del momento del partido (periodos de tiempo) en el que se emite el mensaje.
5. Describir las secuencias de dos conductas verbales que los entrenadores de balonmano utilizan con mayor frecuencia en el transcurso de la competición.

Con el objetivo de facilitar la estructuración de las ideas del trabajo, las hipótesis se formularon en relación a los objetivos específicos planteados anteriormente:

Hipótesis relativas al objetivo específico 1:

- 1.1. Las instrucciones serán la conducta más utilizada por los entrenadores. En todos los estudios publicados dentro de esta línea de investigación (Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo, 2013; Guzmán y Calpe-Gómez, 2012; Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld, 2014), las instrucciones fueron la conducta

predominante en la conducta verbal de los entrenadores de balonmano durante los partidos.

- 1.2. Los ánimos serán una conducta frecuentemente empleada por los entrenadores. En este sentido, Lorenzo (2013) argumenta que el ritmo de juego, la continuidad en las acciones o la necesidad de rendir en tiempo y espacio limitados, características inherentes a los deportes de cancha reducida, requieren de este tipo de categoría.
- 1.3. Las conductas punitivas, los elogios y las preguntas serán categorías utilizadas con poca frecuencia por los entrenadores. Tharp y Gallimore (1976) informaron de frecuencias muy bajas en el uso de elogios y reprimendas, mientras que Zetou y cols. (2011) reportaron que la categoría elogio se utilizó en raras ocasiones. En cuanto a las preguntas, diversos estudios (Bloom, 1999; Cushion y Jones, 2001; Potrac y cols., 2002; Potrac y cols., 2007) revelaron un uso medio-bajo de esta categoría.

Hipótesis relativas al objetivo específico 2:

- 2.1. Existirá una alta congruencia entre la valencia de las acciones de juego y las conductas verbales emitidas por los entrenadores. Lorenzo, Navarro, Rivilla y Lorenzo (2013) sostienen que las soluciones que el entrenador aporta al equipo pueden ser de naturaleza variable dependiendo del problema que se presente en el juego en ese momento.
- 2.2. Los entrenadores proporcionarán mayor cantidad de ánimos e instrucciones después de acciones positivas que tras acciones negativas. Lorenzo (2013) apunta que el uso de refuerzos y dinimizaciones cuando se realizan acciones positivas ayudan en gran medida a mejorar las dinámicas del equipo y de los jugadores.
- 2.3. Después de acciones negativas los entrenadores proporcionarán mayor cantidad de conductas punitivas y de organización directa que después de acciones positivas. Hoffman (1983) señala entre las capacidades fundamentales para un entrenador eficaz la de proponer soluciones a los errores que están aconteciendo a través de decisiones estratégicas.

Hipótesis relativas al objetivo 3

- 3.1. La cantidad de mensajes proporcionados por el entrenador disminuirá ante marcadores amplios, tanto a favor como en contra. Los entrenadores tienden a actuar de manera más pasiva si el resultado está claro, independientemente del equipo que tenga una ventaja considerable (Lorenzo, Jiménez y Lorenzo, 2006; Mowat, 2004).

- 3.2. Existirá congruencia entre las situaciones en el marcador planteadas y el discurso de los entrenadores durante la competición. Los entrenadores no solo cambian su comportamiento de un partido a otro, sino que también lo cambian dentro de un mismo partido en función del estado del juego. Es decir, cuando un entrenador gana muestra su estilo de entrenamiento ganador y cuando pierde muestra su estilo perdedor (Gross, 1990).
- 3.3. En situación de victoria amplia la conducta verbal de los entrenadores mostrará mayor porcentaje de instrucciones y feedback positivo que en las otras situaciones. Los entrenadores que suelen vencer en la competición emplean en mayor medida que los entrenadores de equipos con menor éxito los principios del refuerzo positivo, mostrándose con una disposición más positiva hacia sus jugadores (Madden y Evans, 1993).
- 3.4. En situación de marcador ajustado los entrenadores efectuarán mayor cantidad de ánimos y críticas a la organización que con marcadores amplios. Côté y cols. (1993) reportaron que cuando el entrenador de su estudio fue perdiendo por uno o dos goles (marcador que se contempla en la situación de marcador ajustado) protestó al árbitro y simultáneamente animó a sus jugadores a jugar con mayor intensidad.
- 3.5. En situación de derrota amplia los entrenadores emitirán más altos porcentajes de organización directa y preguntas que en marcadores más favorables. Cuando la situación del equipo es mala, los entrenadores aprovechan los periodos de descanso para modificar la asignación de funciones entre los miembros del equipo y buscan incidir sobre el momento psicológico negativo de los jugadores mediante cuestiones que aclaren sus acciones (Debanne y Chauvin, 2014; Roane y cols., 2004).

Hipótesis relativas al objetivo 4

- 4.1. La cantidad de mensajes emitidos por los entrenadores disminuirá con el transcurso del partido. Sánchez y cols. (2010) y Sánchez y Viciano (2002) obtuvieron en sendos estudios con entrenadores de fútbol que el número y el porcentaje de informaciones en la primera parte fue mayor que en la segunda, en la que se produjeron menos informaciones.
- 4.2. Los cambios en el discurso de los entrenadores relativos a la fase de partido vienen dados en mayor medida por el marcador que por el propio transcurso de la competición. Numerosos autores (Lorenzo, 2013; Montero, Ezquerro y Buceta, 2005; Mowat, 2004; Sánchez y cols., 2010; Sánchez y Viciano, 2002) buscan en el tanteo la explicación a las diferencias obtenidas en la conducta verbal de los entrenadores en función de la fase del partido en la que se analizan.

Hipótesis relativas al objetivo 5

- 5.1. Las secuencias de dos conductas verbales más representativas serán las formadas por los distintos tipos de feedback; especialmente las formadas por el feedback correctivo y el feedback negativo tanto específico –sobre todo– como general. Las instrucciones también formarán secuencias relevantes con categorías como los ánimos o las instrucciones (Calpe-Gómez, Guzmán, Quera y Grijalbo, 2015).

Después de exponer los objetivos e hipótesis que motivaron la realización de la presente tesis doctoral, a continuación se presenta el bloque de material y método, en el que se lleva a cabo un análisis detallado de los componentes metodológicos que forman parte de esta tesis doctoral.

MATERIAL Y MÉTODO

4. MATERIAL Y MÉTODO

4.1. Muestra

La muestra del estudio estuvo compuesta por 21 partidos de balonmano, en los que se registró la conducta verbal de 21 entrenadores varones (un partido a cada entrenador) con edades comprendidas entre 21 y 62 años ($M = 39,40$; $DT = 10,93$), todos ellos de equipos de las provincias de Valencia y Castellón. En cuanto a la edad de los equipos entrenados, se contó con dos equipos cadete, tres juveniles y 16 senior. Respecto a la categoría de competición, dos equipos jugaban en una liga de nivel nacional, 12 en ligas autonómicas y siete en ligas provinciales. Por último, en lo referido al género de los jugadores entrenados, todos los entrenadores dirigieron a equipos masculinos a excepción de tres. En la Tabla 8 se presentan las características de la muestra del estudio:

Tabla 8. *Características de la muestra*

Equipo entrenado	Edad	Edad jugadores	Nivel de competición	Género jugadores
C.B. Buñol	37	Senior	Autonómico	Masculino
Universidad Politécnica de Valencia	42	Senior	Autonómico	Masculino
C.B. Castellón	21	Cadete	Provincial	Masculino
Universidad Politécnica de Valencia	54	Senior	Autonómico	Femenino
Handbol Florida	33	Senior	Nacional	Masculino
S.D. BM El Pilar	51	Juvenil	Provincial	Masculino
C.B. Quart	32	Senior	Autonómico	Masculino
Handbol Florida	36	Juvenil	Provincial	Masculino
C.B. Puerto de Sagunto	36	Senior	Provincial	Masculino
C.H. Mislata	36	Senior	Autonómico	Masculino
S.D. BM El Pilar	46	Senior	Autonómico	Masculino
C.B. Alzira	54	Senior	Autonómico	Femenino
C.E.H. Marítim	40	Cadete	Provincial	Femenino
C.H. Alcàsser	23	Senior	Provincial	Masculino
C.H. Benetússer	41	Senior	Provincial	Masculino
C.B. Maristas Algemesí	31	Senior	Nacional	Masculino
C.B. Llíria	62	Senior	Autonómico	Masculino
C.B. Puerto de Sagunto	44	Juvenil	Autonómico	Masculino
C.H. Puçol	32	Senior	Autonómico	Masculino
BM Marni	24	Senior	Autonómico	Masculino
C.B. Juan Comenius	39	Senior	Autonómico	Masculino

Otro dato a destacar en cuanto a las características de la muestra es que los equipos de todos los entrenadores analizados ejercieron como locales en los partidos analizados. Por último, es importante mencionar que todos los entrenadores fueron informados de las características y la finalidad del estudio y firmaron el consentimiento informado para participar en el mismo.

4.2. Variables de estudio

Al igual que en el trabajo de Lorenzo (2013), en este estudio, centrado en el análisis de la conducta verbal del entrenador durante la competición, se puede hablar de la existencia de una variable dependiente, que es la conducta verbal del entrenador; y de tres variables independientes, que son los condicionantes propios de la competición.

Desde un punto de vista metodológico, las categorías del discurso constituyen la variable dependiente de la investigación, es decir, aquellas variables que pueden modificar su valor en función de la aplicación de las variables independientes. Estas variables independientes vienen dadas por el tiempo del partido, el resultado y el tipo de acción previa realizada por los jugadores.

En cuanto a la variable dependiente, para el análisis de la conducta verbal del entrenador, al igual que Lorenzo (2013) y Moreno (2001), se ha utilizado una técnica de análisis de datos cualitativos, que es el análisis de contenido, en este caso de tipo semántico. Mediante el empleo de esta técnica se pretende obtener datos cuantitativos basados en la presencia o ausencia de categorías y en la frecuencia de ocurrencia de menciones a determinadas categorías.

Fox (1981) define el análisis de contenido como un procedimiento para la categorización de datos verbales de conducta para su clasificación, resumen y tabulación. Los usos y finalidades del análisis de contenido en la investigación son diversos. Siguiendo a Berelson (1952), citado por Ander-Egg (1985), se pueden indicar los siguientes:

- Presentar las diferencias en el contenido de la comunicación.
- Comparar medias o niveles de comunicación.
- Cotejar el contenido de una comunicación con sus objetivos prefijados.
- Identificar intenciones u otras características del emisor.
- Determinar el estado psicológico de personas o grupos.
- Discernir la información de la propaganda.
- Reflejar patrones culturales de personas, grupos, instituciones, etc.
- Captar y seguir las tendencias y cambios en el contenido de la comunicación.

El análisis de contenido que se empleó en la investigación fue de tipo semántico, persiguiendo como finalidad fundamental conocer el contenido de la comunicación del entrenador en diferentes momentos (Lorenzo, 2013). Delgado y Del Villar (1995) indican dos niveles o enfoques del análisis de contenido:

- **Lo que se hace de forma manifiesta:** realizando una transcripción directa de la respuesta en función de un código determinado.

- **Lo que se hace de modo latente:** se trata de codificar el significado de la respuesta o de la motivación subyacente que motiva la conducta descrita.

En el presente estudio se empleó el primero de ellos, tratando de analizar lo que aparecía recogido explícitamente en cada uno de los documentos, e intentando minimizar de este modo la interpretación por parte de los codificadores. Tal y como recomienda Charmaz (2002), el análisis del discurso del entrenador se realizó de una forma inmediata a su realización. Este procedimiento es lo que se denomina análisis de datos cualitativos, el cual se refiere al tratamiento de los datos que se lleva a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a técnicas estadísticas (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, la variable dependiente también fue sometida a un análisis secuencial, técnica que tiene el objetivo de determinar el orden en el que se producen las categorías del fenómeno estudiado, en este caso la conducta verbal de los entrenadores.

En cuanto a las variables independientes, tal y como se ha mencionado en diversos puntos del marco teórico, son numerosos los autores (Lago, 2009; Lago y cols., 2010; Lorenzo, 2013; Sampaio y cols., 2010) que reconocen la existencia de una relación entre ciertos aspectos de la competición y las diferentes conductas que manifiesta un entrenador durante el partido. Tal y como se verá en el apartado de discusión, existen multitud de trabajos que han utilizado variables situacionales derivadas de la competición similares a las planteadas en esta tesis doctoral. No obstante, en este punto se presentan dos ejemplos que ponen de manifiesto esta afirmación.

En el estudio en baloncesto de Longarela, Fernández y Saavedra (2015) la variable marcador se categorizó, siguiendo el criterio de Montero (2004), como “ganando” cuando el lanzamiento se producía con una ventaja superior o igual a 4 puntos para el equipo analizado, “igualado” si la diferencia en el marcador no superaba 3 puntos y “perdiendo”, si la desventaja en el marcador era de 4 o más puntos.

Por su parte, Debanne y Chauvin (2014), en su estudio con entrenadores de balonmano, evaluaron el nivel de dificultad de la situación percibido por el entrenador como favorable, desfavorable o igualado. Para ello se registró por un lado el resultado del partido (perdido: desfavorable, ganado: favorable, y empatado: igualado) y por el otro la diferencia en el marcador entre los dos equipos durante el partido, que se calculó durante cuatro periodos de juego (primera y segunda mitad de ambas partes). La diferencia en el marcador se calculó en cada posesión de balón, y se calculó la media para cada uno de los cuatro periodos. La diferencia se consideró desfavorable cuando el equipo perdía por más de dos goles, igualada cuando perdía o ganaba por dos o menos goles, y favorable cuando ganaba por más de dos goles.

4.3. Instrumentos de registro

Para poder estudiar la relación existente entre los factores situacionales expuestos anteriormente (tipo de acción previa, resultado en el marcador y fase del partido) y la conducta verbal del entrenador en situación de competición, se hizo necesaria la utilización de dos instrumentos de observación para codificar por una parte las declaraciones verbales del entrenador, y por la otra los factores situacionales expuestos.

Es necesario mencionar que el principal reto que planteaba la realización de este trabajo era el de codificar de la manera más objetiva posible las declaraciones verbales del entrenador, ya que la comunicación se trata de un fenómeno muy complejo. En este sentido, Iglesias Cárdenas y Alarcón (2007) señalan que una palabra o un conjunto de palabras pueden tener una interpretación distinta en función de aspectos como la calidad de la voz (volumen, duración, etc.) o los sonidos y ruidos que se pueden emitir al hablar (suspiros o risas por ejemplo). Por su parte, Torre (2002) añade que en ocasiones el entrenador puede emitir mensajes contradictorios con la voz y el cuerpo.

Después de llevar a cabo una revisión bibliográfica centrada en el estudio de la conducta verbal del entrenador en situación de competición, quedó patente, tal y como se refleja en el correspondiente apartado del marco teórico del trabajo, que el instrumento que se ha utilizado con mayor frecuencia a lo largo de los años en estudios de este tipo es el CBAS (*Coaching Behavior Assessment System*; Smith, Smoll y Hunt, 1977); por lo que en un principio este fue el instrumento escogido para llevar a cabo el análisis de la conducta verbal de los entrenadores. No obstante, y tras el análisis de un partido, surgieron varios inconvenientes que serán comentados a continuación.

En primer lugar, en numerosas ocasiones se hacía difícil delimitar cuándo una conducta era contingente a una acción del juego y cuándo era espontánea. Por otro lado, el número de categorías planteadas por el CBAS resultó insuficiente, ya que en varias de ellas solían cohabitar declaraciones verbales que guardaban pocos aspectos en común. Los inconvenientes expuestos derivaron en una serie de modificaciones que provocaron que el instrumento utilizado se pareciera poco al CBAS original. Este hecho, junto con la publicación a principios de 2012 del *Coach Analysis and Intervention System* (CAIS; Cushion, Harvey, Muir y Nelson, 2012), derivó en la elección de este último como instrumento para registrar la conducta verbal de los entrenadores.

4.3.1. Coach Analysis and Intervention System (CAIS)

El CAIS se trata de una herramienta de observación sistemática computerizada multidimensional y multinivel (Partington y Cushion, 2012) capaz de proporcionar datos detallados y contextualizados sobre las conductas específicas del entrenador tanto en situación de entrenamiento como de competición (Cushion y cols., 2012).

Esta herramienta plantea una codificación en la que en primer lugar se identifican “conductas primarias”, que posteriormente son matizadas mediante los “detalles

secundarios del comportamiento”; haciéndose efectivo este planteamiento a través de un continuo de 6 pasos.

En el paso 1 se debe elegir una de las 23 conductas primarias, que se agrupan en 8 dimensiones (comportamientos físicos, feedback, instrucción, verbal/no verbal, silencio, pregunta, organización y otros). Los pasos del 2 al 6 corresponden a los detalles secundarios del comportamiento y hacen referencia al: estado de entrenamiento/partido (paso 2), receptor (paso 3), momento en el que se produce la conducta primaria o *timing* (paso 4), contenido (paso 5) y naturaleza de las preguntas y/o silencio (paso 6).

En la Tabla 9 se presenta un esquema que ilustra el continuo que plantea el CAIS, en el que se aprecia cómo los comportamientos secundarios se registran o no en función de cuáles son los comportamientos primarios. A continuación, y con el fin de facilitar la comprensión del instrumento de observación seleccionado, se expone una descripción algo más pormenorizada de cada uno de los pasos que componen el CAIS.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el Paso 1 hace referencia a los comportamientos primarios, que suman un total de 23 y que Cushion y cols. (2012) describen de la siguiente manera:

- 1- **Modelado positivo:** Demostración técnica, con o sin instrucción verbal, que muestra al jugador la manera correcta de ejecutar la habilidad.
- 2- **Modelado negativo:** Demostración técnica, con o sin instrucción verbal, que muestra al jugador la manera incorrecta de ejecutar la habilidad.
- 3- **Ayuda física:** Mover físicamente el cuerpo del ejecutante mostrando la posición correcta o el rango correcto de movimiento.
- 4- **Feedback positivo específico:** Declaraciones verbales específicas positivas o de apoyo cuyo objetivo específico es proporcionar información sobre la calidad de la ejecución (puede proporcionarse durante o después de la acción).
 - Ejemplos: bien perseguido, bien atraído, buen arrastre, buena defensa, me ha gustado la forma y la altura de ese tackle, buen servicio, excelente contraataque.
- 5- **Feedback negativo específico:** Declaraciones verbales específicas negativas o de falta de apoyo cuyo objetivo específico es proporcionar información sobre la calidad de la ejecución (puede proporcionarse durante o después de la acción).
 - Ejemplos: el ataque es demasiado lento, estás balanceando demasiado pronto, no has localizado el lanzamiento.

Tabla 9. Relación entre los pasos involucrados en el registro de las conductas primarias y secundarias del CAIS (Cushion y cols., 2012)

	COMPORTAMIENTOS SECUNDARIOS						
	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5	Paso 6	
	COMPORTAMIENTO PRIMARIO	Estado entrenamiento/partido	Receptor	Momento	Contenido	Pregunta	Silencio
Comportamientos físicos	1- Modelado positivo	√	√	√	√	X	X
	2- Modelado negativo	√	√	√	√	X	X
	3- Ayuda física	√	√	√	√	X	X
Feedback	4- Feedback positivo específico	√	√	√	√	X	X
	5- Feedback negativo específico	√	√	√	√	X	X
	6- Feedback positivo general	√	√	√	√	X	X
	7- Feedback negativo general	√	√	√	√	X	X
	8- Feedback correctivo	√	√	√	√	X	X
Instrucción	9- Instrucción	√	√	√	√	X	X
Verbal/no verbal	10- Humor	√	√	√	X	X	X
	11- Animar	√	√	√	X	X	X
	12- Elogio	√	√	√	X	X	X
	13- Castigo	√	√	√	X	X	X
	14- Regaño	√	√	√	X	X	X
	15- Otros	√	√	√	X	X	X
Silencio	16- Silencio	√	X	X	X	X	√
Preguntas	17- Pregunta	√	√	√	X	√	X
	18- Respuesta a una pregunta	√	X	X	X	X	X
Organización	19- Organización directa	√	√	X	X	X	X
	20- Organización indirecta	√	√	X	X	X	X
	21- Críticas a la organización	√	√	X	X	X	X
Otros	22- Consulta asistente	√	X	X	X	X	X
	23- Análisis protocolo verbal	√	X	X	X	X	X

√ = detalle de comportamiento secundario que requiere codificación en los pasos 2-6

X = comportamiento secundario que no requiere codificación en los pasos 2-6

6- **Feedback positivo general:** Declaraciones verbales generales o gestos no verbales positivos o de apoyo (puede proporcionarse durante o después de la acción).

- Ejemplos: bien intentado, bien hecho, buen trabajo, mucho mejor, eso está bien, me gusta.

7- **Feedback negativo general:** Declaraciones verbales generales o gestos no verbales negativos o de falta de apoyo (puede proporcionarse durante o después de la acción).

- Ejemplos: no vuelvas a hacer eso, vamos chicos por favor, eso es una mierda, lo has hecho mal, así no.

8- **Feedback correctivo:** Afirmaciones específicas que contienen información cuyo objetivo específico es mejorar la ejecución del jugador en la siguiente acción (se puede proporcionar durante o después de la acción).

- Ejemplos: mueve tus pies y no tu stick, pásala antes la próxima vez, aléjales de la portería cuando estén atacando, tenemos que aumentar el ritmo del balón.

9- **Instrucción:** Indicaciones verbales, recordatorios o instrucciones para instruir/dirigir habilidades o el juego referido a la ejecución de los jugadores.

- Ejemplos: habla, presiona, mantenlos ahí, márcale, ve con él, muévete a la izquierda, ahora corre a la izquierda, pasa la bola, tira, quédate detrás de ellos.

10- **Humor:** Bromas o contenido dirigido a que los jugadores se rían.

11- **Animar:** Afirmaciones verbales o gestos relacionados con el esfuerzo para activar o intensificar un comportamiento anteriormente indicado.

- Ejemplos: puedes hacerlo, sigue trabajando; ritmo, ritmo, ritmo; va, va, va; vamos.

12- **Elogio:** Afirmaciones verbales positivas o de apoyo o gestos no verbales que demuestran la satisfacción general de un entrenador a un jugador cuyo objetivo específico no es mejorar la ejecución del jugador en la siguiente acción.

- Ejemplos: tu ritmo de trabajo de hoy ha sido excelente, buen esfuerzo, has hecho muy buen partido.

13- **Castigo:** Castigo específico posterior a un error.

- Ejemplos: cambiar a un jugador después de una acción errónea, haz 20 flexiones, tres vueltas, cinco sentadillas.

14- **Regaño:** Afirmaciones verbales negativas o de falta de apoyo o gestos no verbales que muestran desaprobación hacia un jugador cuyo objetivo específico no es mejorar la ejecución del jugador en la siguiente acción.

- Ejemplos: hoy has jugado de pena, no te ha salido nada bien, insultar a un jugador.
- 15- **Otros**: No se oye o se ve claramente, no perteneciente a cualquier otra categoría.
- 16- **Silencio**: El silencio del entrenador puede ser dentro o fuera de la tarea.
- 17- **Pregunta**: Cuestiones sobre la ejecución, estrategia, procedimiento, el marcador, sobre el estado de la lesión o el bienestar de un jugador, a un oficial del partido (mesa-árbitro).
- 18- **Respuesta a una cuestión**: Puede estar directamente relacionada con la práctica o el partido o no.
- 19- **Organización directa**: Organización que se da en la práctica/competición relacionada con un comportamiento del entrenador que contribuye directamente a la práctica/competición o explica cómo se ejecuta una habilidad, ejercicio o juego.
- Ejemplos: pedir tiempo muerto, preguntar a los jugadores del banquillo si están preparados para salir al campo, explicar la alineación titular, organizar a los jugadores en el campo, modificar el sistema defensivo u ofensivo.
- 20- **Organización indirecta**: Organización relacionada con una conducta del entrenador en el entrenamiento que no contribuye directamente en el entrenamiento/competición.
- Ejemplos: recoger los balones, mandar a los jugadores a beber agua.
- 21- **Críticas a la organización**: Organización que muestra desacuerdo hacia la conducta de un jugador o hacia las decisiones del árbitro.
- Ejemplos jugadores: has vuelto a llegar tarde; dejad los balones cuando hablo; estamos tardando demasiado en hacer este ejercicio; tenemos que hacer los cambios con más frecuencia; escuchad a quien está hablando por favor; si no quieres hacer el ejercicio puedes correr; está bien, vamos a terminar más tarde; dejad de quejaros; deja de hacer el vago.
 - Ejemplos árbitros: eso es penalti, eso ha sido falta.
- 22- **Consulta asistente**: El entrenador dialoga con los asistentes para hablar, organizar o reflexionar sobre cualquier cosa referida a la práctica (gestión y organización del grupo, rendimiento de los jugadores en el juego).
- 23- **Análisis protocolo verbal**: Pensar en voz alta las técnicas, verbalizar sus acciones, mensajes, pensamientos y sentimientos.

En cuanto al Paso 2, referido al estado de entrenamiento/partido, Cushion y cols. (2012) plantean cuatro posibles estados, tres de los cuales se dan en situación de entrenamiento (estados de entrenamiento, estados de juego y estados de transición) y el restante en situación de competición (estados de juego/partido). Como el ámbito de

aplicación del presente trabajo corresponde a la competición, seguidamente se presentan los subapartados que conforman el estado de juego/partido:

- **Estados de ejecución en partidos**
- **Estados de no ejecución en partidos:**
 - Tiempo muerto
 - Descanso
 - Final de cuarto/juego
- **Estados de no ejecución fuera del partido:**
 - Antes del partido
 - Final del partido

El Paso 3 corresponde al/a los receptor/es de los mensajes emitidos por el entrenador. En este caso, Cushion y cols. (2012) plantean cuatro posibilidades:

- **Individual:** El entrenador habla a un jugador ya sea uno a uno, haciendo un aparte, usando su nombre, etc. tanto en el contexto del entrenamiento como en el de la competición.
- **Grupo:**
 - Entrenamiento: Se refiere a cuando el entrenador habla a más de un jugador y menos de la mitad de los que componen el equipo.
 - Partido: Se refiere a cuando el entrenador se dirige a más de un jugador que está en el campo, o a los suplentes que no están en el campo, independientemente de si esos suplentes son mayores en número que aquellos que están en el terreno de juego.
- **Equipo:**
 - Entrenamiento: Se refiere a cuando el entrenador habla a más de la mitad de los jugadores.
 - Partido: Se refiere a aquellos jugadores que están sobre el terreno de juego.
- **Otro:** El entrenador habla a un entrenador asistente, al árbitro, a un padre, espectador, etc.

El Paso 4 hace referencia al momento en el que se emite la información, categoría en la que el CAIS ofrece tres posibilidades: **antes**, **durante** o **después** de que se produzca una acción en el juego.

En cuanto al Paso 5, que hace referencia al contenido del mensaje, Cushion y cols. (2012) plantean tres alternativas:

- **Técnico:** De base técnica. Relacionado con técnicas individuales como el pase, el tiro, el regate, etc.
- **Táctico:** Estrategias cognitivas que implican la toma de decisiones del jugador: patrones de juego, formaciones (formación defensiva), contraataque, presión, movimientos y conexiones entre los jugadores.
- **Otro:** No perteneciente a ninguna otra categoría.

Por último, en el Paso 6 se incluyen las conductas que hacen referencia a las preguntas y al silencio. En cuanto a las preguntas, el CAIS plantea dos opciones: **convergentes**, si tienen un número limitado de respuestas (ejemplo: ¿piensas que ha sido una buena opción?); o **divergentes**, si tienen múltiples respuestas (ejemplo: ¿qué opciones tienes en esa posición?). En lo que respecta al silencio, Cushion y cols. (2012) ofrecen dos posibilidades: silencio **dentro de la tarea**, que se produce cuando el entrenador supervisa la práctica sin reaccionar verbal o no verbalmente; y silencio **fuera de la tarea**, que se da cuando el entrenador no está visiblemente involucrado en la tarea.

4.3.1.1. Modificaciones del CAIS

Una vez comentados todos los apartados que componen el CAIS, es el momento de exponer y justificar las modificaciones realizadas al instrumento original, que en su mayoría fueron motivadas por el hecho de que se trata de una herramienta que también contempla el contexto del entrenamiento y que, por lo tanto, no está concebida exclusivamente para el ámbito de la competición.

En primer lugar, es necesario recordar que el objetivo de este estudio radica en la conducta verbal del entrenador, por lo que a pesar de lo señalado por Torre (2002) unas páginas atrás en referencia a la importancia de la información no verbal; en el contexto del presente trabajo la información de tipo no verbal se ha considerado como un elemento facilitador de la clasificación de la conducta verbal, pero en ningún caso como un elemento independiente o paralelo a esta última, por lo que no se han tenido en cuenta las categorías referidas al silencio ni en el comportamiento primario (conducta 16) ni en los comportamientos secundarios (Paso 6).

Ahondando en este aspecto, Lacy y Darst (1985) indican que una categoría interesante, y que aparece en todos aquellos estudios realizados con el ASUOI, es la del "silencio". Lorenzo (2013) plantea que, sin embargo, la mayoría de los estudios realizados usando como instrumento de observación el ASUOI se han realizado en fútbol, donde la audición de los jugadores es baja, o en entrenamientos, donde la ausencia de condicionantes competitivos como el resultado o el tiempo hacen que el entrenador haga un mayor uso del silencio. Así pues, el propio Lorenzo (2013), en su estudio con entrenadores de baloncesto expertos, consideró no incluir esta categoría, al analizar una situación de partido y en un deporte donde la distancia del entrenador con respecto a los jugadores es escasa (baloncesto). De esta manera, el mencionado autor contempló únicamente los comportamientos verbales y activos, a lo que añade que sería imposible extraer unos

resultados del silencio, ya que sería necesario saber qué está pensando el entrenador en ese momento. Lorenzo (2013) opina que esto puede deberse simplemente a una cuestión espacial. El lugar y la distancia con respecto al jugador desde donde el entrenador emite la información en balonmano y en fútbol no tienen nada que ver, pudiendo esto afectar a que exista una mayor frecuencia de comportamientos verbales por parte del entrenador dada la mayor cercanía y, por tanto, la mayor capacidad de audición por parte de los jugadores. Una vez matizado este aspecto, se va a proceder a comentar las modificaciones llevadas a cabo en cada uno de los pasos planteados por el CAIS.

En el Paso 1, la conducta de “Organización indirecta” no aparece en el contexto de la competición, ya que está referida al ámbito del entrenamiento; mientras que la conducta de “Ayuda física” tampoco aparece normalmente en situación de competición, ya que la situación de partido no es la idónea para mover físicamente el cuerpo de un jugador ya formado para mostrar una posición correcta. No obstante, se decidió no eliminar ninguno de los comportamientos primarios mencionados por dos motivos: el primero y principal, para mantener lo más intacta posible la parte fundamental del instrumento de observación seleccionado; y el segundo, para detectar posibles errores de codificación una vez terminado el análisis de los partidos.

Por otro lado, sí que se consideró oportuno incluir dos nuevas categorías dentro de la dimensión “Verbal/no verbal”, denominadas como “Alertar” e “Informar”. La inclusión de las nuevas categorías vino dada porque después del análisis de dos partidos, se hizo patente que la categoría “Otros” estaba compuesta en su mayoría por mensajes que se ajustaban de manera bastante fidedigna a dos patrones de clasificación. Por un lado, existía un grupo de mensajes que contenían las expresiones “ojo”, “cuidado”, “atento” o similares, y que eran emitidos antes de que se produjera una determinada acción.

Por otra parte, apareció un segundo grupo de mensajes cuyo nexo común radicaba en el propósito del entrenador de hacer llegar una información a sus jugadores sin utilizar un tono imperativo (por ejemplo: “somos uno menos”, “queda un minuto para recuperar al excluido” o “el jugador número 3 es zurdo y suele salir por punto fuerte”). Así pues, el ítem número 15 quedó asignado para la categoría “Alertar”, el 16 para “Informar” y el 17 para “Otros”, mientras que el resto de conductas que se sitúan por debajo de esta última se desplazaron dos posiciones hacia abajo, quedando un total de 25 comportamientos primarios.

En cuanto al Paso 2, referido a los estados de entrenamiento/partido, se decidió eliminar los tres estados referidos al contexto del entrenamiento (estados de entrenamiento, estados de juego y estados de transición), ya que al tratarse de un comportamiento secundario, se consideró que el hecho de eliminarlos no era tan relevante como lo podría haber sido suprimir una conducta primaria.

En cuanto a los subgrupos planteados en los estados de partido, el estado de ejecución en partidos se mantuvo intacto, mientras que los estados de no ejecución fuera de los partidos (“antes del partido” y “después del partido”), así como el “descanso” y “el final de cuarto/juego” pertenecientes a los estados de no ejecución en partidos fueron eliminados por los siguientes motivos. Respecto al “final del cuarto/juego”, hay que señalar que el balonmano es un deporte compuesto por dos partes de 30 minutos separadas por un descanso de 15, de lo cual se deriva que se trata de un deporte en el que no existen cuartos, juegos ni sets como en el baloncesto, el tenis o el voleibol, sino un descanso largo como en el fútbol.

En lo que concierne a los estados de no ejecución fuera de los partidos y al descanso – perteneciente a los estados de no ejecución en partidos–, se optó por no contemplar las mencionadas categorías de análisis por los problemas que supone el hecho de grabar a los entrenadores dentro del vestuario, lugar en el que suelen llevarse a cabo las charlas en los descansos y antes y después de los partidos. Como ya se ha mencionado en el capítulo de “Conducta verbal del entrenador”, la grabación de lo que ocurre en un vestuario, por un lado supone una violación de la intimidad, tanto a nivel físico como emocional; mientras que por otro lado genera una situación en la que el entrenador es demasiado consciente de que está siendo analizado, lo cual podría haber contaminado los resultados del estudio.

En lo referente al Paso 3, destinado al análisis de los receptores de los mensajes, a pesar de que el CAIS hace una distinción entre las situaciones de entrenamiento y competición, se consideró que la clasificación planteada era incompleta y poco clara, ya que no permitía definir con el suficiente detalle el destinatario de los mensajes del entrenador. De ese modo, se decidió plantear una nueva clasificación más completa y adaptada al deporte del balonmano, similar en cierta manera a la planteada por Trudel, Côté y Bernard (1996) en el COSG, en la que se incluyeron once posibilidades:

1. **Grupo campo:** El entrenador se dirige a todos los jugadores que se encuentran en el campo.
2. **Grupo banquillo:** El entrenador se dirige a todos los jugadores del banquillo.
3. **Equipo (tiempo muerto):** El entrenador se dirige a todos sus jugadores durante el tiempo muerto.
4. **Individual campo:** El entrenador se dirige a uno o más jugadores que se encuentran en el campo.
5. **Individual banquillo:** El entrenador se dirige a uno o más jugadores del banquillo.
6. **Entrenador asistente.**
7. **Jugador rival.**

8. Árbitro o mesa.

9. Individual (tiempo muerto): El entrenador se dirige a uno o varios jugadores durante el tiempo muerto.

10. Entrenador rival.

11. Otros.

El Paso 4, referido al momento en el que se emite el mensaje no se modificó, ya que se consideró que contemplaba de manera adecuada la dimensión que pretende medir.

En cuanto al Paso 5, destinado a analizar el contenido de los mensajes, se estimó oportuno incluir una categoría destinada a clasificar aquellos mensajes que hacían referencia a la intensidad de las acciones y/o a la conducta de los jugadores bajo el nombre de “Actitud”, ya que los contenidos mencionados no hacen referencia a aspectos técnicos ni tácticos. Así pues, se asignó el número 3 a la nueva categoría “Actitud” y el 4 a “Otros”, quedando “Técnica” y “Táctica” tal y como estaban.

Por último, en lo que respecta al Paso 6, que incluye las conductas que hacen referencia a las preguntas y a los silencios, como ya se ha comentado al principio del apartado de modificaciones, se decidió no contemplar la categoría de silencios por los motivos ya expuestos, mientras que la dimensión referida a las preguntas no se modificó. En la Tabla 10 se resumen las modificaciones llevadas a cabo en el CAIS.

Así pues, y a pesar de las modificaciones que se tuvieron que llevar a cabo para adaptar el CAIS a una situación específica de competición en el deporte de balonmano; se considera que la elección del instrumento de observación es adecuada por diversos motivos. En primer lugar, cabe destacar la vigencia de la herramienta, ya que hay que tener en cuenta que el artículo en el que fue publicada data del año 2012.

En segundo lugar, la calidad del instrumento está avalada por el riguroso procedimiento descrito en el trabajo de Cushion y cols. (2012), destinado a garantizar su validez y fiabilidad. Por último, el proceso de análisis que plantea el CAIS, en el que destaca un primer paso que incluye un buen número de posibles conductas y que se completa y matiza de manera adecuada con los cinco comportamientos secundarios, garantiza la posibilidad de obtener datos con un nivel de detalle difícilmente alcanzable con otro tipo de instrumentos de corte similar.

Tabla 10. Modificaciones realizadas en el CAIS.

PASOS	CAIS original	CAIS modificado
PASO 1	1- Modelado positivo	1- Modelado positivo
	2- Modelado negativo	2- Modelado negativo
	3- Ayuda física	3- Ayuda física
	4- Feedback positivo específico	4- Feedback positivo específico
	5- Feedback negativo específico	5- Feedback negativo específico
	6- Feedback positivo general	6- Feedback positivo general
	7- Feedback negativo general	7- Feedback negativo general
	8- Feedback correctivo	8- Feedback correctivo
	9- Instrucción	9- Instrucción
	10- Humor	10- Humor
	11- Animar	11- Animar
	12- Elogio	12- Elogio
	13- Castigo	13- Castigo
	14- Regaño	14- Regaño
	15- Otros	15- Alertar
	16- Silencio	16- Informar
	17- Pregunta	17- Otros
	18- Respuesta a una pregunta	18- Silencio
	19- Organización directa	19- Pregunta
	20- Organización indirecta	20- Respuesta a una pregunta
	21- Críticas a la organización	21- Organización directa
	22- Consulta asistente	22- Organización indirecta
	23- Análisis protocolo verbal	23- Críticas a la organización
	24- Consulta asistente	
	25- Análisis protocolo verbal	
PASO 2	1- Estados de ejecución en partidos	1- Ejecución (partido)
	2- Estados de no ejecución en partidos	2- No ejecución (tiempo muerto)
	<ul style="list-style-type: none"> a. Tiempo muerto b. Descanso c. Final de cuarto/juego 	
3- Estados de no ejecución fuera del partido		
<ul style="list-style-type: none"> a. Antes del partido b. Después del partido 		

PASO 3	1- Individual 2- Grupo 3- Equipo 4- Otro	1- Grupo campo 2- Grupo banquillo 3- Equipo (tiempo muerto) 4- Individual campo 5- Individual banquillo 6- Entrenador asistente 7- Jugador rival 8- Mesa o árbitro 9- Individual (tiempo muerto) 10- Entrenador rival 11- Otros
PASO 4	1- Antes 2- Durante 3- Después	1- Antes 2- Durante 3- Después
PASO 5	1- Técnica 2- Táctica 3- Otros	1- Técnica 2- Táctica 3- Actitud 4- Otros
PASO 6	Pregunta 1- Convergente 2- Divergente <hr/> Silencio 1- Dentro de la tarea 2- Fuera de la tarea	Pregunta 1- Convergente 2- Divergente

Así pues, la estrategia utilizada para llevar a cabo la codificación de la conducta verbal de los entrenadores consistió en recrear el CAIS en el programa Microsoft Office Excel 2013 (Microsoft, Redmond, EEUU).

Una vez llegados a este punto, es necesario mencionar que con el objetivo de facilitar la comprensión de los datos de esta tesis, se decidió contemplar únicamente la conducta primaria de los entrenadores planteada por el CAIS en los análisis llevados a cabo en este trabajo. A pesar de que a la hora de codificar los partidos se registró toda la información expuesta en el presente apartado (estado de entrenamiento/partido, receptores del mensaje, momento en el que se emite el mensaje, contenido del mensaje y tipo de pregunta), una vez se llevaron a cabo los análisis estadísticos encargados de determinar las relaciones entre los elementos de la conducta verbal y las variables

situacionales derivadas de la competición, quedó patente que la cantidad de información resultante era inabordable. Así pues, se prefirió presentar una cantidad menor de información de forma clara y más que suficiente para satisfacer los objetivos planteados en el trabajo.

Se ha considerado oportuno reflejar con detalle la totalidad del instrumento de observación en este apartado con el objetivo de mostrar el grado de especificidad y la cantidad de información que puede abarcar. Hay que destacar que incluso contemplando únicamente la conducta primaria, no se ha encontrado ningún estudio en el que se utilice un instrumento que cuenta con 23 posibles categorías (25 en este caso con las dos categorías añadidas) a la hora de codificar la conducta verbal de los entrenadores.

Una vez desarrollado el instrumento destinado a la observación de la conducta verbal del entrenador en situación de competición, se va a hacer lo propio con el instrumento que se utilizó para registrar los factores situacionales planteados en este trabajo.

4.3.2. Instrumento para registrar el tipo de acción, el tanteo y la fase de partido

El registro de los datos referidos a los factores planteados se llevó a cabo mediante una plantilla de observación elaborada expresamente para la ocasión. Como ya se ha comentado en el marco teórico, existen pocos trabajos que analicen la relación que se establece entre determinadas situaciones derivadas de la competición y la conducta verbal del entrenador, y menos en el deporte del balonmano. Por otro lado, hay que tener en cuenta que los tres factores planteados (tipo de acción previa, marcador y fase del partido) son mucho menos complejos que el análisis de las declaraciones verbales del entrenador, ya que se derivan de fenómenos rotundamente más plausibles que los mensajes emitidos por el entrenador.

De esta manera, la fase del partido viene dada por el tiempo, que es una variable fácil de determinar gracias a los métodos existentes hoy en día. El marcador se deriva de los goles a favor y en contra, por lo que su registro tampoco supone ninguna dificultad. El tipo de acción previa, por su parte, está determinado por la valencia (positiva o negativa) de la misma, lo cual también puede ser valorado de manera objetiva si se tienen en cuenta todas las posibles acciones que se pueden dar en un partido de balonmano. Por ello, se consideró que la elaboración de una plantilla de observación propia que contemplara todas las variables mencionadas era adecuada y suficiente para llevar a cabo el análisis planteado en esta tesis doctoral.

Así pues, para registrar el tipo de acción previa se determinaron 18 acciones, siendo 9 de ellas positivas (gol a favor, penalti a favor, forzar exclusión del rival, recuperar balón por interceptación, bloquear el balón o pararlo, forzar mal pase y recuperar balón, provocar pasivo, realizar falta táctica que evita una situación de gol, y forzar falta en ataque) y 9 negativas (pérdida por mal pase o recepción, pérdida por lanzamiento no

convertido, pérdida por pasivo, pérdida por interceptación, falta en ataque, gol en contra, hacer penalti sin clara situación de gol, sufrir exclusión y pérdida por dobles o pasos). En el registro de los datos, además del tipo de acción también se registró la valencia de la misma (**positiva** o **negativa**). Cabe destacar que para determinar el abanico de acciones se contó con la colaboración de un profesor que lleva impartiendo la asignatura de balonmano en la facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Valencia durante 11 años de manera ininterrumpida, por lo que puede considerarse un experto del deporte en el que se desarrolló el presente trabajo.

En cuanto al marcador, se registraron los goles anotados y encajados por el equipo del entrenador analizado y se definieron tres posibles situaciones derivadas del tanteo en el juego, similares a las planteadas por otros autores (Debanne y Chauvin, 2014; Longarela, Fernández y Saavedra, 2015; Montero, 2004): **victoria amplia** (ir ganando por tres o más goles), **marcador ajustado** (ir ganando o perdiendo por dos goles o menos), y **derrota amplia** (ir perdiendo por tres o más goles).

En lo que respecta a la fase del partido, se dividió cada una de las partes del encuentro en dos mitades. Como el balonmano es un deporte en el que se para el reloj cuando los árbitros lo consideran oportuno, se dividió entre dos el tiempo total de cada una de las partes para obtener dos mitades iguales. De esta manera, se obtuvieron cuatro posibles fases de partido: **primera mitad de la primera parte, segunda mitad de la primera parte, primera mitad de la segunda parte y segunda mitad de la segunda parte**. En la Tabla 11 se muestra la plantilla de observación utilizada para el registro de los factores situacionales derivados de la competición, que también se recreó en el programa Microsoft Office Excel 2013 (Microsoft, Redmond, EEUU).

Tabla 11. *Plantilla de observación de los factores situacionales.*

Tipo de acción	P-N	GF	GC	Tanteo	Fase partido
1- Gol a favor	1- Positiva			1- Victoria amplia	1- 1ª mitad 1ª parte
2- Penalti a favor					2- 2ª mitad 1ª parte
3- Forzar exclusión				2- Marcador ajustado	3- 1ª mitad 2ª parte
4- Recuperar balón por interceptación				3- Derrota amplia	4- 2ª mitad 2ª parte
5- Bloquear lanzamiento o pararlo					
6- Forzar mal pase y recuperar el balón					
7- Provocar pasivo					
8- Falta táctica que evita situación de gol					
9- Provocar falta en ataque					
10- Pérdida por mal pase o recepción	2- Negativa				
11- Pérdida por lanzamiento no convertido					
12- Pérdida por pasivo					
13- Pérdida por interceptación					
14- Falta en ataque					
15- Gol en contra					
16- Hacer penalti sin clara situación de gol					
17- Sufrir exclusión					
18- Pérdida por dobles o pasos					

4.3.3. Instrumentos de grabación

Para la grabación de las imágenes a partir de las cuales se obtuvieron los datos sobre los que después se analizó la conducta verbal del entrenador y los factores situacionales derivados del contexto competitivo, se utilizaron dos videocámaras Toshiba Camileo X200 Full HD, que almacenaban las imágenes en formato .mpeg4, y una grabadora digital Philips voice Tracer LFH 635, que registraba la voz en formato .mp3.

El análisis de la conducta verbal del entrenador requería de la unión de la información auditiva y visual, tarea que se realizó mediante el programa Microsoft Windows Movie Maker version 5.1 (Microsoft, Redmond, EEUU).

4.4. Procedimiento

En el trabajo planteado se realizó un estudio en el que se analizó el patrón comunicativo de entrenadores de balonmano en función de tres parámetros de juego (tipo de acción previa, marcador y fase del partido) mediante metodología observacional. Para ello, se registró un partido de cada uno de los 21 entrenadores que formaron parte de la muestra. Se buscaron, en la medida de lo posible, entrenadores de equipos con jugadores ya formados (16 equipos de categoría senior y tres de categoría juvenil) que competían a nivel provincial, autonómico o nacional. Antes de llevar a cabo el registro de los partidos, los entrenadores fueron informados de las características del estudio y de su finalidad, para luego proceder a la firma del consentimiento informado, requisito indispensable para participar en el estudio.

4.4.1. Registro de datos

El registro de la conducta verbal del entrenador se llevó a cabo mediante una grabadora digital enfundada en una petaca que el entrenador se colocaba en la cintura para que le molestara lo mínimo posible. La colocación de la grabadora tenía lugar 30 minutos antes del comienzo del partido, y una vez colocada se realizaba una pequeña prueba para comprobar que funcionaba correctamente. Una vez que el aparato estaba ubicado a gusto del entrenador, se procedía a activar el bloqueo de los botones del mismo para que el entrenador pudiera gesticular libremente sin riesgo de tocar algún botón y alterar el curso normal de la grabación. En el descanso de los partidos se comprobaba que la grabadora seguía funcionando correctamente.

Para completar la información referida al patrón comunicativo del entrenador, una videocámara seguía y registraba los movimientos del entrenador durante todo el partido. Como ya se ha mencionado en el apartado de "Instrumentos", el estudio de la conducta no verbal no forma parte de los objetivos de este trabajo. No obstante, se creyó conveniente registrar los movimientos y gestos del entrenador mediante una videocámara con el propósito de obtener una información válida y útil en dos sentidos principalmente.

Por un lado, el hecho de conocer la posición y la orientación del entrenador en cada momento permitía ayudar a determinar el/los receptor/es de sus mensajes, ya que se obtenía información sobre a quién se dirigía. Por otro lado, se obtuvo información referida a los gestos y el semblante del entrenador en cada momento, lo cual contribuyó a determinar la conducta primaria emitida por el mismo en muchas ocasiones.

Por ejemplo, cuando un entrenador dice el nombre de un jugador puede estar alertándole de algo, mostrando desaprobación o alegría por una acción determinada, o indicándole que se acerque para cambiarse por un compañero; lo cual suponen conductas primarias distintas. De esta manera, las imágenes proporcionadas por la videocámara fueron determinantes a la hora de clasificar la conducta primaria en múltiples ocasiones.

En cuanto al registro de la información referida al juego, se utilizó una segunda cámara que se colocó a nivel de la línea central del campo, tan alto como fue posible en función de las gradas, para tener la mayor visión posible de los eventos del juego. Respecto a la ubicación de las dos videocámaras, hay que mencionar que en cada uno de los pabellones se buscó un lugar para colocar los aparatos que entorpeciera lo mínimo posible la visibilidad de los espectadores presentes en la instalación, que permitiera grabar tanto al entrenador como el desarrollo del partido, pero que al mismo tiempo no llamara excesivamente la atención del entrenador ni de los jugadores (Côté y cols., 1993). Así pues, las videocámaras se ubicaban en zonas de las gradas situadas fuera del campo visual de los entrenadores y en las que solía haber pocos aficionados.

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, para el registro de la conducta verbal del entrenador fue necesario sincronizar los archivos procedentes de la grabadora digital y de la videocámara. Para ello, se tomó como punto de referencia el pitido de inicio del partido, ya que era perfectamente audible en ambos archivos. Una vez analizada la conducta verbal del entrenador por un lado, y los factores situacionales derivados de la competición por el otro, también se hacía necesario unir y sincronizar ambos registros con el objetivo de analizar la relación entre ellos. En esta ocasión, el procedimiento empleado para tal fin fue la utilización de una línea de tiempo con una precisión de segundos coincidente con el desarrollo del partido.

El tiempo transcurrido entre una acción de juego y otra fue codificado como tiempo posterior a acción positiva o negativa en función del tipo de acción de juego ocurrida previamente. El tiempo transcurrido entre goles anotados y/o encajados fue codificado como tiempo perteneciente a victoria amplia, marcador ajustado o derrota amplia en función de la diferencia de goles entre el equipo del entrenador analizado y el rival en cada momento del partido.

4.4.2. Codificación

Esta denominación hace referencia al proceso mediante el cual se asigna a cada unidad de significado un código propio de las categorías a las que se considera que pertenece (Lorenzo, 2013). Según Rodríguez, Gil y García (1996) la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad de significado un indicativo propio de la categoría en la que se la considera incluida. Es el proceso físico, manipulativo, mediante el cual se deja constancia de la categorización realizada.

En el caso del análisis de la transcripción de la observación y registro de la conducta verbal, Lorenzo (2013) encontró que el entrenador emite una información de forma verbal empleando un lenguaje diferente al escrito, y esta información es transcrita por un colaborador que trata de asignar a la misma los signos de puntuación adecuados.

En este primer paso se divide el texto completo en partes significativas de información llamadas “unidades de significado” o “unidades de contenido” (Côté y cols., 1993; Tesch, 1990). Tesch (1990) define las unidades de significado como un segmento de texto que

es comprensible por sí mismo y contiene una idea, episodio o parte de información. Los criterios para dividir la información en unidades de significado pueden ser muy diversos (Rodríguez y cols., 1996): espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales.

En el caso concreto de este estudio, se optó por dividir la información en unidades de significado en función del criterio temático. De esta forma, las unidades de significado fueron dependientes de la conducta primaria del CAIS a la que hacían referencia, independientemente de la longitud o la estructura gramatical que pudieran tener. Así pues, una unidad de significado puede estar compuesta por una única palabra (“sube”, “baja”, “corre”, “sal” o “choca” son ejemplos de instrucciones) o por una estructura gramatical más elaborada (“hay momentos del partido que uno tiene que respirar, cuando llegamos arriba y en la primera circulación de defensa”, sería un ejemplo de información proporcionada por el entrenador durante un tiempo muerto).

Se observa que la codificación significa valorar, y por ello hay que tomar decisiones, donde la subjetividad del codificador (Rodríguez y cols., 1996) provoca que la técnica de análisis de datos cualitativos requiera la intervención de codificadores para dar calidad a la investigación (Goetz y LeCompte, 1988). Así, para optimizar la calidad del estudio, se consideró la participación de dos colaboradores, además del autor de esta tesis, para desempeñar las tareas de codificación (Goetz y LeCompte, 1988; Lorenzo, 2013; Moreno, 2001). Debido a la especificidad del vocabulario empleado por los entrenadores que actuaron como sujetos de estudio, se consideró conveniente, con objeto de facilitar la comprensión y codificación del texto, que los codificadores tuvieran conocimiento del balonmano, de la terminología específica o incluso de la jerga empleada en el mismo. Los tres codificadores eran licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, con tiempo suficiente para ejercer la tarea de codificación, y la formación y responsabilidad necesaria para que pudieran llevar a cabo su labor. Además de cumplir con los estándares de fiabilidad necesarios para llevar a cabo una investigación utilizando la metodología observacional que se expondrán en el siguiente apartado, las tres personas encargadas de la codificación de la conducta verbal de los entrenadores llevaron a cabo reuniones con una periodicidad semanal durante el primer mes de codificación con el objetivo de poner en común sus dudas y unificar sus criterios lo máximo posible.

4.4.3. Fiabilidad

La fiabilidad y la credibilidad son características básicas que han de poseer todos los métodos, ya que concentran la confianza de la autenticidad de los resultados (Lorenzo, 2013). En este sentido, dicho autor expone los siguientes criterios:

En el análisis de contenido, la fiabilidad se estima calculando el porcentaje de veces que varios codificadores independientes coinciden cuando codifican el mismo material. Mayntz, Holm y Hübner (1993) indican que la fiabilidad de un análisis de contenido se

refiere a que el mismo codificador, en dos ocasiones distintas, o bien varias personas en sus respectivas codificaciones, lleguen a los mismos resultados (frecuencia de las inclusiones en una categoría determinada).

El adecuado entrenamiento de codificadores y la codificación de los textos por parte de los mismos otorga a la investigación una mayor objetividad y credibilidad que la que se obtendría si fuese una sola persona la que realizase la misma (Medina y Delgado, 1999). El proceso de entrenamiento/formación de codificadores que se desarrolla en el análisis de contenido tiene la finalidad básica de conseguir la fiabilidad de la codificación que posteriormente realizarán dichos sujetos.

Así pues, se calculó el coeficiente de acuerdo mediante el índice de Kappa (Arias, Argudo y Alonso; 2009), cuya fórmula simplificada se expone en la Figura 6. En este sentido, Remmert (2003) señala que cuando se valora si tras el paso del tiempo un único observador sigue percibiendo e interpretando lo mismo, suele asumirse como válido el valor de 80%. Por su parte, Goetz y LeCompte (1988) sitúan los porcentajes óptimos de fiabilidad interobservador en estudios observacionales también sobre el 80%.

$$\text{Índice de porcentaje de acuerdo} = \frac{\text{N}^{\circ} \text{ de intervalos de acuerdo}}{\text{N}^{\circ} \text{ intervalos acuerdo} + \text{N}^{\circ} \text{ intervalos desacuerdo}} \times 100$$

Figura 6. *Fórmula correspondiente al índice de porcentaje de acuerdo (Bijou, Peterson y Ault, 1968; tomado de Anguera, 1995).*

En base a los criterios expuestos anteriormente, se puede concluir que la fiabilidad de las observaciones referidas a la conducta verbal del entrenador fue adecuada, siendo la media del coeficiente *kappa* interobservador de ,84 y del coeficiente *kappa* intraobservador de ,89 (Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld, 2014).

A pesar de que el CAIS fue sometido a un riguroso proceso para garantizar su validez y fiabilidad, se estimó oportuno testar la fiabilidad de las dos conductas añadidas al instrumento original. Los resultados mostraron que la fiabilidad de las categorías añadidas al CAIS también fue adecuada. Para “alertar” se obtuvo un *kappa* interobservador de ,86 e intraobservador de ,89; mientras que para “informar” los coeficientes *kappa* fueron de ,83 y ,87 respectivamente (Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld, 2014).

En cuanto a las variables situacionales derivadas de la competición, también se llevaron a cabo pruebas estadísticas con el objetivo de garantizar la fiabilidad de los datos.

La codificación de las acciones de juego se realizó por medio de dos analistas. La fiabilidad inter e intraobservador fue adecuada, con coeficientes *kappa* de ,87 y ,95 respectivamente (Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld, 2014).

La codificación del marcador durante el partido fue llevada a cabo por tres analistas, siendo la fiabilidad de sus observaciones adecuada. Los resultados obtenidos tras el cálculo del índice Kappa fueron de 1 en el caso de la prueba intraobservador y de ,95 en la prueba interobservador (Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo, 2013).

Para la fase de partido no se llevaron a cabo pruebas de fiabilidad ya que este parámetro viene determinado de manera exacta por la duración de cada una de las partes de los partidos.

4.5. Análisis estadístico

4.5.1. Análisis no paramétrico

En las ciencias del comportamiento es frecuente encontrarse con variables categóricas, como es el caso de este estudio. Son variables sobre las que únicamente es posible obtener una medida de tipo nominal. Debido a las características propias de los datos registrados mediante la observación indirecta, es decir, datos cualitativos establecidos en variables categóricas, se requiere el uso de procedimientos estadísticos no paramétricos. En el presente estudio, al igual que en el de Lorenzo (2013), se utilizaron tablas de contingencia, que aportan valores referidos a la frecuencia y porcentaje de casos sobre las diferentes categorías de análisis.

Para establecer el grado de relación existente entre dos variables categóricas se utilizaron medidas de asociación (Pardo y Ruiz, 2002): más concretamente, el test *Chi Cuadrado de Pearson* (χ^2), que permite constatar la hipótesis de que los dos criterios de clasificación utilizados (variables categóricas) son independientes.

El análisis estadístico se realizó con el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, Chicago, Illinois, United States), versión 20.0. Se utilizaron métodos estadísticos simples para obtener la frecuencia absoluta y el porcentaje del ítem “conducta primaria” y sus porcentajes en función del tipo de acción precedente (positiva o negativa), del marcador en el juego (victoria amplia, marcador ajustado o derrota amplia), y de la fase del partido (primera mitad de la primera parte, segunda mitad de la primera parte, primera mitad de la segunda parte y segunda mitad de la segunda parte).

Se calculó el valor Chi-cuadrado de Pearson como parámetro para establecer diferencias significativas entre los ítems de las variables en función de los factores situacionales expuestos, fijándose el nivel de significación en $p < 0,05$. Posteriormente, se realizaron comparaciones de proporciones entre columnas (pruebas z) basadas en pruebas bilaterales para determinar entre qué ítems en concreto existían diferencias significativas. En este caso, el nivel de significación también se fijó en $p < 0,05$.

En el caso de la situación en el marcador y la fase de partido, y en base a una clara tendencia reflejada en la bibliografía sobre el tema, se estimó pertinente analizar la cantidad de mensajes además del contenido de los mismos. En este sentido, More y Franks (2004) apuntan que los estudios que utilizan la grabación de eventos han identificado el porcentaje de tiempo de contacto en el que los entrenadores efectivos dan diferente información verbal (Miller, 1992; Sharp y Gallimore, 1976), y han evaluado ciertas tasas y proporciones de comportamientos verbales de los entrenadores efectivos (Claxton, 1988; Lacy y Darst, 1985; Segrave y Ciancio, 1990). De esta manera, se calcularon tasas dividiendo el número total de conductas emitidas por el tiempo transcurrido en cada uno de los niveles de las variables propuestas (situación en el marcador y fase de partido). Al igual que en el contenido de los mensajes, se calculó el

valor Chi-Cuadrado de Pearson para establecer diferencias significativas entre las tasas de mensajes y se realizaron comparaciones de proporciones entre columnas para determinar en qué ítems se producían las diferencias; fijándose en ambos casos el nivel de significación en $p < 0,05$.

A pesar de que los objetivos generales del estudio no contemplaban llevar a cabo una comparación en los mensajes emitidos por los entrenadores en función de sus características personales, debido a las características de la muestra se consideró oportuno realizar pruebas estadísticas para controlar las posibles diferencias originadas por la edad, el nivel y el género de los equipos entrenados.

Así pues, también se calcularon las frecuencias, porcentajes y el contraste Chi-cuadrado de las conductas primarias en función de la edad, el nivel y el género de los equipos entrenados para controlar las posibles diferencias originadas por estas variables, definiéndose dos niveles en cada una ellas: categoría de formación (compuesta por cadete y juvenil) y senior en cuanto a la edad; provincial y autonómica-nacional en cuanto al nivel; y femenino y masculino en cuanto al género. En todos los casos se realizaron las pertinentes comparaciones de proporciones entre columnas y se fijó el nivel de significación en $p < 0,05$.

4.5.2. Análisis secuencial

En cuanto al apartado referido al análisis secuencial, para analizar los datos se utilizó el programa GSEQ (Generalized Sequential Quierier; Bakeman y Quera, 2011b, Barcelona, España), versión 5.1.18. Para obtener las secuencias compuestas por dos conductas se calcularon cuadros de retardo 1, mientras que para determinar qué conductas se repetían de una manera estadísticamente significativa se calcularon los residuales ajustados, fijándose el nivel de significación bilateral en $p < 0,05$ (Bakeman y Quera, 2011a).

Lapresa, Arana, Anguera y Garzón (2013) exponen que la técnica del retardo, un procedimiento clásico del análisis secuencial, data de los estudios de Bakeman (1978, 1991), completada con contribuciones posteriores de Sackett (1987), Bakeman, Adamson y Strisik (1988), Bakeman y Quera (1995, 2001, 2011a) y Quera (1993). El uso de esta técnica se ha visto considerablemente aumentado por el software SDIS-GSEQ (Bakeman y Quera, 1995), que facilita el cálculo de residuales ajustados y la posterior interpretación de diferencias estadísticamente significativas entre probabilidades condicionales e incondicionales, en los sucesivos retardos a los que están referidas.

Debido a que esta es una técnica poco conocida en el ámbito de las ciencias de la actividad física y el deporte, a continuación se presenta una explicación algo más detallada de su funcionamiento extraída del manual de Bakeman y Quera (2011a), *Sequential Analysis and Observational Methods for the Behavioral Sciences*.

El análisis secuencial se refiere a los intentos de detectar patrones y asociaciones temporales entre los comportamientos que se encuentran dentro de sesiones de observación (Bakeman y Quera, 2011a). Como ya se ha mencionado en el párrafo anterior, una de las aproximaciones tempranas para detectar patrones secuenciales fue el análisis de retardo secuencial de Sackett (1978). Su propósito era identificar secuencias cuya ocurrencia fuera más probable de lo que podían sugerir sus frecuencias simples. La evolución de esta aproximación se materializa en las tablas de contingencia de dos dimensiones, que son las que se han utilizado para la realización de este estudio.

A nivel secuencial, el tipo de datos utilizados en este trabajo se denomina datos de evento de un solo código. Bakeman y Quera (2011a) comentan que para este tipo de datos, con su flujo único de códigos, los eventos no pueden ocurrir a la vez; por lo tanto, una tabla de contingencia sin retardo (retardo 0) contendría ceros estructurales en las celdas fuera de la diagonal y frecuencias de código en la diagonal. En consecuencia, en lugar de considerar la ocurrencia simultánea se contemplan las transiciones.

Las tablas típicas de dos dimensiones para los datos de evento de un solo código etiquetan tanto las filas como las columnas con los posibles códigos (denominada tabla $K \times K$ por Bakeman y Quera, 2011a; donde K es el número de códigos), que para los datos de evento de código único constituyen necesariamente un conjunto mutuamente exclusivo y exhaustivo.

Las columnas son retardadas en relación a las filas (el retardo 1 es el más utilizado según Bakeman y Quera, 2011a), y luego el recuento procede de la siguiente manera: se considera cada par de códigos sucesivos (si c_1 es el código i_n , primero c_1-c_2 , después c_2-c_3 , etc.), con el primer miembro del par determinando la fila y el segundo determinando la columna a la que se añade un recuento. Por lo tanto, para el retardo 1, el número total de recuentos para la tabla es el número de eventos menos 1.

A nivel práctico, la tabla de contingencia de retardo 1 del presente trabajo se ha construido tal y como sigue. Tanto en las filas (definidas por Bakeman y Quera como *givens*) como en las columnas (*targets*) se han colocado las 25 posibles conductas primarias que contempla el CAIS. El software GSEQ se encarga de calcular el número de veces que una determinada conducta ubicada en el sector de las columnas se produce a continuación de una determinada conducta ubicada en el sector de las filas.

A continuación se presenta un pequeño ejemplo con el objetivo de clarificar el mecanismo de esta técnica.

Secuencia ordenada de 25 eventos: feedback positivo específico, información, instrucción, animar, feedback correctivo, instrucción, información, animar, instrucción, feedback positivo específico, **organización directa**, instrucción, feedback correctivo, animar, feedback negativo general, feedback correctivo, información, **organización directa**, instrucción, feedback negativo general, feedback correctivo, animar, instrucción, feedback correctivo, información.

	F+esp.	Inform.	Instruc.	Animar	F corr.	F-gen.	Org.dir.
F+específico		1					1
Informar			1	1			1
Instrucción	1	1		1	2	1	
Animar			2		1	1	
F correctivo		2	1	2			
F-general					2		
Org.directa			2				

Como se ha indicado anteriormente, tanto en las filas como en las columnas se disponen las conductas que forman parte de la secuencia de eventos, en este caso 7. Dada una secuencia aleatoria de conductas que se producen en un determinado orden (en este caso 7 tipos de conducta que aparecen en 25 ocasiones), cada una de las celdas de la tabla indica el número de veces que la conducta correspondiente a la columna se produce después de la conducta correspondiente a la fila.

Por ejemplo, la conducta de organización directa aparece una vez después de un feedback positivo específico y otra vez después de una información; de manera que en la tabla se refleja con un 1 en las celdas correspondientes (aquellas en las que se cruzan la conducta de organización directa del sector de las columnas con las conductas de feedback positivo específico e información del sector de las filas). Tal y como se ha indicado anteriormente, el número de recuentos es equivalente al número de eventos menos 1, siendo en este caso 24 (25-1).

Una vez calculado el número de recuentos, es necesario contar con un parámetro estadístico que determine en qué medida las secuencias de conductas registradas son significativas o no. En este sentido, Bakeman y Quera (2011a) exponen que el residual ajustado indica el grado en el que una frecuencia conjunta observada difiere de la casualidad: es positivo si la frecuencia observada es mayor que la casualidad y negativo si la frecuencia es menor que la casualidad.

Si no hay asociación entre los códigos del número de filas y el de columnas, los residuales ajustados se distribuyen de manera aproximadamente normal con una media de 0 y una varianza igual a 1, por lo que sus magnitudes se pueden comparar a través de varios pares de códigos dentro de la misma tabla de contingencia. En cuanto al nivel de significación de este parámetro, Bakeman y Quera (2011a) señalan que para reclamar significación al nivel de $p < ,05$ los residuales ajustados necesitan alcanzar el valor de 1,96 (absoluto).

RESULTADOS

5. RESULTADOS

5.1. Descriptivos generales

En la Tabla 12 se muestran las frecuencias y los porcentajes de las conductas emitidas por los 21 entrenadores. Se registraron un total de 10430 conductas, lo cual supone una media de 496,7 intervenciones por partido. No se observaron conductas de ayuda física y organización indirecta, mientras que la conducta de silencio no fue codificada.

La conducta más repetida fue la instrucción, con un 25,5% del total de mensajes, seguida por las conductas dirigidas a animar (11,2%) y las de organización directa (11,1%). Aparte de las conductas que no obtuvieron ningún registro, las categorías menos repetidas fueron el castigo, el modelado positivo y negativo y el elogio, todas ellas con un 0,1%; seguidas de cerca por el feedback negativo general (0,3%) y el humor (0,4%).

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la conducta verbal de los entrenadores.

CONDUCTA PRIMARIA	Frecuencia	Porcentaje
Modelado positivo	12	0,1
Modelado negativo	8	0,1
Ayuda física	0	0
Feedback positivo esp.	111	1,1
Feedback negativo esp.	565	5,4
Feedback positivo gen.	758	7,3
Feedback negativo gen.	36	0,3
Feedback correctivo	777	7,4
Instrucción	2660	25,5
Humor	38	0,4
Animar	1171	11,2
Elogio	12	0,1
Castigo	6	0,1
Regaño	138	1,3
Alertar	540	5,2
Informar	626	6,0
Otros	140	1,3
Silencio	-	-
Pregunta	223	2,1
Respuesta a una pregunta	218	2,1
Organización directa	1160	11,1
Organización indirecta	0	0
Críticas a la organización	428	4,1
Consulta asistente	210	2,0
Análisis protocolo verbal	593	5,7
Total	10430	100

5.2. Control de variables extrañas

En la Tabla 13 se muestran las frecuencias, porcentajes, valor Chi-Cuadrado y los ítems en los que aparecieron diferencias estadísticamente significativas en función de las variables planteadas para controlar posibles resultados extraños: edad, nivel y género de los jugadores de los equipos entrenados.

El contraste Chi-Cuadrado reveló diferencias estadísticamente significativas en función de todas las variables mencionadas: edad ($\chi^2=245,886$; $gl=21$; $p<,001$), nivel ($\chi^2=228,170$; $gl=21$; $p<,001$) y género ($\chi^2=114,022$; $gl=21$; $p<,001$).

En lo que respecta a la edad, las conductas más utilizadas por los entrenadores de categorías de formación fueron la instrucción (29,3%), animar (10%), el feedback correctivo (9,6%) y la organización directa (9,1%). El feedback correctivo, el feedback específico positivo y negativo, la instrucción y la consulta al asistente fueron más utilizados de manera estadísticamente significativa por parte de estos entrenadores respecto a los encargados de dirigir a jugadores de más edad.

A partir de este punto, y con el fin de simplificar la redacción de los resultados obtenidos, cuando se detallan las conductas en las que las comparaciones de proporciones entre columnas revelaron diferencias estadísticamente significativas, se omitirá el apéndice “de manera estadísticamente significativa”. Así pues, de aquí en adelante se asume que las conductas que se mencionan cuando se comparan los niveles de las variables planteadas son las que obtuvieron diferencias significativas en base a las comparaciones de proporciones entre columnas, aunque ello no se explicita textualmente.

Los entrenadores de categoría senior, por su parte, también utilizaron mayoritariamente las instrucciones (24,3%), la organización directa (11,8%) y los ánimos (11,6%). Las dos últimas categorías junto con la información, las críticas a la organización y el análisis del protocolo verbal se utilizaron en mayor medida por parte de este colectivo de entrenadores respecto a sus homólogos de categorías de formación.

En cuanto al nivel de los equipos entrenados, las conductas más repetidas por los entrenadores de ligas provinciales fueron la instrucción (27,7%), la organización directa (10,5%) y los ánimos (9,8%). El feedback negativo específico, el feedback correctivo, la instrucción y la categoría referida a otras conductas fueron más utilizadas por este colectivo de entrenadores que por el de ligas de mayor nivel.

Las instrucciones (24,3%), ánimos (12%) y organización directa (11,5%) también fueron las conductas más empleadas por los entrenadores de ligas autonómicas-nacionales, aunque en porcentajes distintos respecto a los entrenadores de ligas provinciales. En cuanto a la comparación con sus homólogos de ligas menores, este colectivo emitió mayor número de ánimos, regaños, alertas, conductas referidas a informar y críticas a la organización.

En lo referido al género de los jugadores entrenados, las instrucciones (29%), ánimos (10,8%) y los feedbacks correctivo (9,6%) y positivo general (8,1%) fueron las categorías más utilizadas por los entrenadores de equipos femeninos. Las instrucciones, el feedback correctivo y los regaños fueron las categorías que este colectivo utilizó en mayor medida que el de equipos masculinos.

La instrucción (25%), organización directa (11,6%) y ánimos (11,3%) fueron las conductas más repetidas por los entrenadores de equipos masculinos. Las conductas de informar, respuesta a una pregunta, organización directa, críticas a la organización y consulta con el asistente prevalecieron sobre los entrenadores de equipos femeninos.

Tabla 13. Frecuencias, porcentajes, contraste Chi-Cuadrado y nivel de significación de las diferencias en la conducta verbal de los entrenadores en función de las características del equipo entrenado.

CONDUCTA PRIMARIA	EDAD				NIVEL				GÉNERO DEL EQUIPO									
	Formación		Senior		χ^2	Sig.	Provincial		Autonómico Nacional		χ^2	Sig.	Femenino		Masculino		χ^2	Sig.
	N	%	N	%			N	%	N	%			N	%	N	%		
					245,886	<,05					228,170	<,05					114,022	<,05
Modelado positivo	4	0,2	8	0,1	-		7	0,2	5	0,1	-		0	0	12	0,1	-	
Modelado negativo	3	0,1	5	0,1	-		4	0,1	4	0,1	-		0	0	8	0,1	-	
Ayuda física	0	0	0	0	-		0	0	0	0	-		0	0	0	0	-	
Feedback positivo esp.	38	1,5	73	0,9	<,05		39	1,1	72	1,1	-		15	1,1	96	1,1	-	
Feedback negativo esp.	186	7,4	379	4,8	<,05		269	7,3	296	4,4	<,05		79	5,8	486	5,4	-	
Feedback positivo gen.	169	6,7	589	7,4	-		285	7,7	473	7,0	-		110	8,1	648	7,1	-	
Feedback negativo gen.	5	0,2	31	0,4	-		11	0,3	25	0,4	-		7	0,5	29	0,3	-	
Feedback correctivo	241	9,6	536	6,8	<,05		351	9,5	426	6,3	<,05		131	9,6	646	7,1	<,05	
Instrucción	738	29,3	1922	24,3	<,05		1025	27,7	1635	24,3	<,05		394	29,0	2266	25,0	<,05	
Humor	6	0,2	32	0,4	-		13	0,4	25	0,4	-		1	0,1	37	0,4	-	
Animar	253	10,0	918	11,6	<,05		362	9,8	809	12,0	<,05		147	10,8	1024	11,3	-	
Elogio	2	0,1	10	0,1	-		4	0,1	8	0,1	-		2	0,1	10	0,1	-	
Castigo	3	0,1	3	0,0	-		3	0,1	3	0,0	-		0	0	6	0,1	-	
Regaño	26	1,0	112	1,4	-		36	1,0	102	1,5	<,05		44	3,2	94	1,0	<,05	
Alertar	130	5,2	410	5,2	-		165	4,5	375	5,6	<,05		67	4,9	473	5,2	-	
Informar	101	4,0	525	6,6	<,05		178	4,8	448	6,7	<,05		63	4,6	563	6,2	<,05	
Otros	33	1,3	107	1,4	-		62	1,7	78	1,2	<,05		24	1,8	116	1,3	-	
Silencio	0	0	0	0	-		0	0	0	0	-		0	0	0	0	-	
Pregunta	64	2,5	159	2,0	-		84	2,3	139	2,1	-		26	1,9	197	2,2	-	
Resp. a una pregunta	54	2,1	164	2,1	-		89	2,4	129	1,9	-		18	1,3	200	2,2	<,05	
Organización directa	230	9,1	930	11,8	<,05		387	10,5	773	11,5	-		107	7,9	1053	11,6	<,05	
Organización indirecta	0	0	0	0	-		0	0	0	0	-		0	0	0	0	-	
Críticas a la organización	25	1,0	403	5,1	<,05		56	1,5	372	5,5	<,05		33	2,4	395	4,4	<,05	
Consulta asistente	91	3,6	119	1,5	<,05		76	2,1	134	2,0	-		17	1,3	193	2,1	<,05	
Análisis protocolo verbal	119	4,7	474	6,0	<,05		188	5,1	405	6,0	-		74	5,4	519	5,7	-	
Total	2521	100	7909	100			3694	100	6736	100			1359	100	9071	100		

5.3. Resultados en función del tipo de acción previa

En la Tabla 14 se muestran las frecuencias, porcentajes, valor Chi-Cuadrado y los ítems en los que aparecieron diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de acción previa realizada por los jugadores durante el partido.

Se registraron un total de 5576 conductas tras acciones positivas y 4660 tras acciones negativas. Hay que señalar que el conjunto de estas conductas (10236) no alcanza los 10430 registros totales debido a que al principio de cada periodo de juego se emiten declaraciones verbales antes de que se produzca ninguna acción (positiva o negativa), por lo que esas conductas no se contemplaron en este análisis.

Las instrucciones (28,1%), los ánimos (12,2%), la organización directa (9,6%) y el feedback positivo general (9,4%) fueron las conductas más utilizadas por los entrenadores después de que sus jugadores llevaran a cabo acciones positivas. En el polo opuesto aparecieron el castigo (2 registros, lo cual no supone ni un 0,1% del total de conductas emitidas), el modelado positivo y negativo (0,1% en ambos casos), los elogios (0,2%) y el feedback negativo general (0,3%).

En cuanto a las conductas más utilizadas por los entrenadores analizados después de acciones negativas de sus jugadores, las instrucciones (22,5%), organización directa (13,2%), ánimos (10,1%) y el feedback correctivo (8,6%) fueron las categorías que obtuvieron mayores porcentajes. El elogio (2 recuentos, que no alcanzan el 0,1% del total de conductas registradas), el castigo, el modelado negativo (ambas con un 0,1%), el modelado positivo y el humor (ambas con 0,2%) fueron las conductas menos utilizadas por los entrenadores después de acciones negativas de sus jugadores.

El contraste Chi-Cuadrado de Pearson reveló diferencias estadísticamente significativas en la conducta verbal de los entrenadores en función del tipo de acción previa realizada por sus jugadores a lo largo del partido ($\chi^2=290,091$; $gl=21$; $p<,001$). Más concretamente, el feedback positivo tanto específico como general, las instrucciones, los ánimos y los elogios fueron utilizados en mayor medida por parte de los entrenadores después de acciones positivas que después de acciones negativas. Por el contrario, el feedback negativo específico, el feedback correctivo, los regaños, la información, la organización directa y el análisis del protocolo verbal fueron más frecuentes después de acciones negativas en comparación con las acciones positivas.

En la Figura 7 se muestran las conductas en las que las comparaciones de proporciones entre columnas mostraron diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de acción previa realizada por los jugadores.

Tabla 14. Frecuencias, porcentajes, contraste Chi-Cuadrado de Pearson y nivel de significación de las diferencias en la conducta verbal de los entrenadores en función del tipo de acción previa realizada por los jugadores.

CONDUCTA PRIMARIA	TIPO DE ACCIÓN PREVIA					
	Positiva		Negativa		χ^2	Sig.
	N	%	N	%		
Modelado positivo	5	0,1	7	0,2	290,091	<,05
Modelado negativo	3	0,1	4	0,1		-
Ayuda física	0	0	0	0		-
Feedback positivo esp.	77	1,4	33	0,7		<,05
Feedback negativo esp.	233	4,2	326	7,0		<,05
Feedback positivo gen.	524	9,4	219	4,7		<,05
Feedback negativo gen.	14	0,3	21	0,5		-
Feedback correctivo	366	6,6	399	8,6		<,05
Instrucción	1567	28,1	1050	22,5		<,05
Humor	22	0,4	10	0,2		-
Animar	683	12,2	470	10,1		<,05
Elogio	10	0,2	2	0,0		<,05
Castigo	2	0,0	4	0,1		-
Regaño	44	0,8	93	2,0		<,05
Alertar	304	5,5	220	4,7		-
Informar	305	5,5	310	6,7		<,05
Otros	83	1,5	55	1,2		-
Silencio	-	-	-	-		-
Pregunta	116	2,1	104	2,2		-
Respuesta a una pregunta	109	2,0	100	2,1		-
Organización directa	537	9,6	614	13,2		<,05
Organización indirecta	0	0	0	0		-
Críticas a la organización	216	3,9	207	4,4		-
Consulta asistente	107	1,9	85	1,8		-
Análisis protocolo verbal	249	4,5	327	7,0		<,05
Total	5576	100	4660	100		

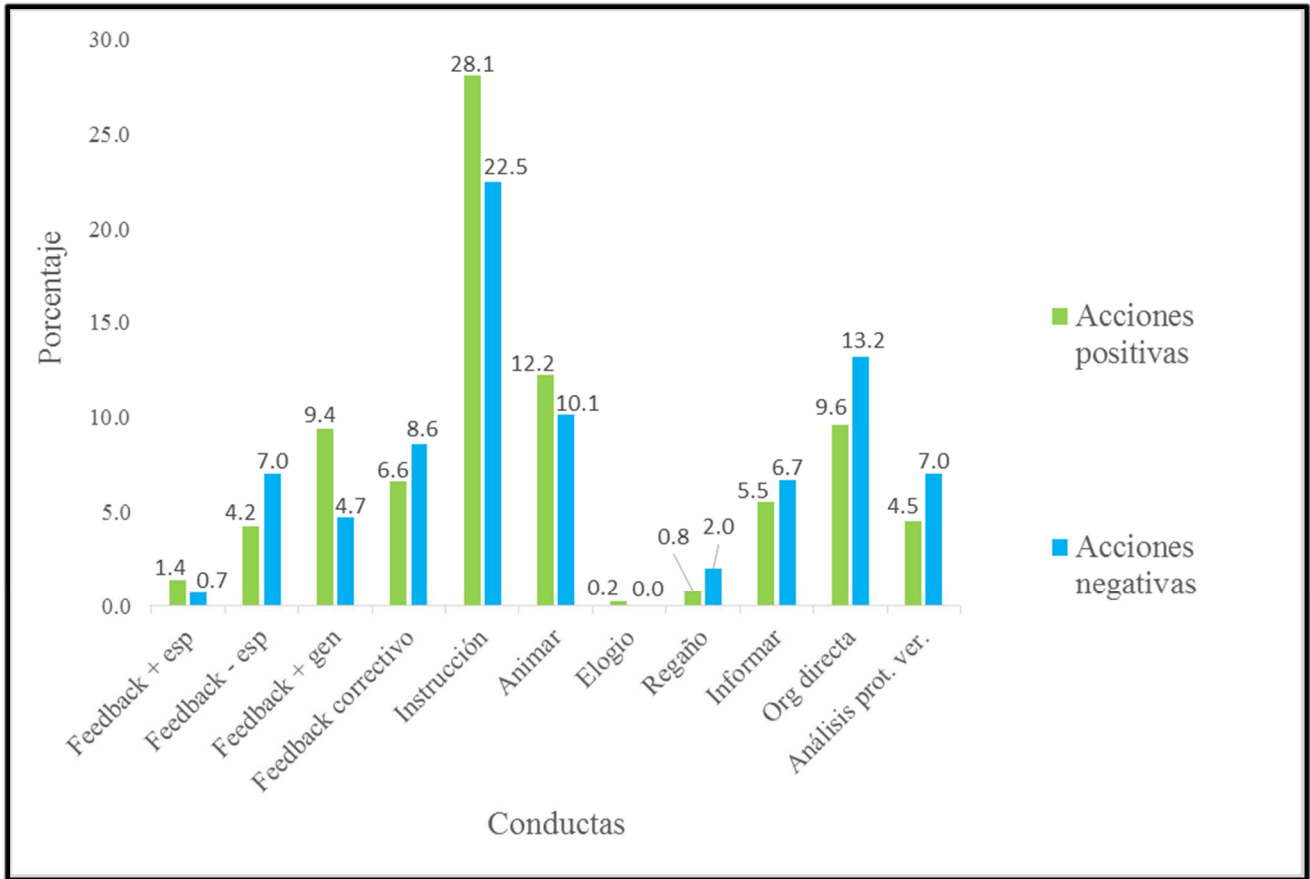


Figura 7. Comparación de porcentajes entre las conductas que mostraron diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de acción previa.

5.4. Resultados en función de la situación en el marcador

En la Tabla 15 se muestran las frecuencias, porcentajes, contraste Chi-Cuadrado y las categorías en las que aparecieron diferencias estadísticamente significativas en función del tanteo a lo largo del partido. Como ya se mencionó en el apartado de análisis estadístico, también se presenta la cantidad de mensajes emitidos por unidad de tiempo por los entrenadores en cada uno de los tanteos planteados, junto con el contraste Chi-Cuadrado de Pearson y las categorías en las que aparecieron diferencias significativas.

Se registraron 4342 conductas en situación de victoria amplia, 3984 con el marcador ajustado y 2104 en situación de derrota amplia. En este caso la suma de las conductas registradas en las tres situaciones en el marcador planteadas sí que alcanza los 10430 registros totales analizados en el estudio.

Para poder llevar a cabo comparaciones entre la cantidad de mensajes emitidos en cada uno de los tanteos planteados, se determinó el tiempo que transcurrió en cada uno de ellos a lo largo de los 21 partidos analizados. Así, en situación de victoria amplia se registraron un total de 518,87 minutos, en la de marcador ajustado 602,15 y en la de derrota amplia 345,17. Al dividir el número de mensajes entre el tiempo transcurrido en cada una de las situaciones planteadas, se obtuvieron unas tasas de 8,37 mensajes por minuto en el caso de la victoria amplia; 6,62 en la situación de marcador ajustado; y 6,10 en el tanteo de derrota amplia.

El contraste Chi-Cuadrado de Pearson reveló diferencias estadísticamente significativas en la cantidad de mensajes emitidos en función de las situaciones en el marcador planteadas ($\chi^2=211,055$; $gl=2$; $p<,001$). Más concretamente, las comparaciones de proporciones entre columnas mostraron que en la situación de victoria amplia se emitió mayor número de mensajes que con marcadores más desfavorables (marcador ajustado y derrota amplia). Del mismo modo, la prevalencia también existió en la situación de marcador ajustado respecto a la de derrota amplia.

En cuanto al contenido de los mensajes, las instrucciones (28,4%), la organización directa (10,5%), los ánimos (9,9%) y el feedback positivo general (8,8%) fueron las conductas más registradas en situación de victoria amplia. En el polo opuesto se situaron el castigo (un único registro, que no alcanzó el 0,1%), el modelado positivo y negativo y el elogio (con un 0,1% en los tres casos).

Las instrucciones (27%), los ánimos (12,4%), la organización directa (8,8%) y el feedback positivo general (7,3%) fueron las conductas más utilizadas por los entrenadores cuando la diferencia de goles a favor o en contra fue menor de tres goles. En el otro extremo se situaron el modelado negativo, el castigo (un único registro en ambas), el elogio (0,1%), el modelado positivo y el humor (ambas con un 0,2%).

Tabla 15. Frecuencias, porcentajes, cantidad de mensajes emitidos por minuto, valor Chi-Cuadrado y significatividad de las diferencias en la conducta verbal de los entrenadores en función de las tres situaciones en el marcador planteadas.

CONDUCTA PRIMARIA	MARCADOR						χ^2	Sig.
	Victoria amplia(a)		Marcador ajustado(b)		Derrota amplia(c)			
Tiempo total (min)	518,87		602,15		345,17			
Nº total de mensajes (men)	4342		3984		2104			
Tasa mensajes (men/min)	8,37bc		6,62c		6,10		211,055	<,05
	N	%	N	%	N	%	444,011	<,05
Modelado positivo	5	0,1	7	0,2	0	0		-
Modelado negativo	6	0,1	1	0,0	1	0,0		-
Ayuda física	0	0	0	0	0	0		-
Feedback positivo esp.	52	1,2	42	1,1	17	0,8		-
Feedback negativo esp.	264	6,1b	174	4,4	127	6,0b		<,05
Feedback positivo gen.	382	8,8bc	292	7,3c	84	4,0		<,05
Feedback negativo gen.	13	0,3	15	0,4	8	0,4		-
Feedback correctivo	329	7,6	267	6,7	181	8,6b		<,05
Instrucción	1231	28,4c	1075	27,0c	354	16,8		<,05
Humor	24	0,6	9	0,2	5	0,2		-
Animar	429	9,9	493	12,4a	249	11,8a		<,05
Elogio	5	0,1	4	0,1	3	0,1		-
Castigo	1	0,0	1	0,0	4	0,2		-
Regaño	36	0,8	68	1,7a	34	1,6a		<,05
Alertar	229	5,3c	232	5,8c	79	3,8		<,05
Informar	228	5,3	225	5,6	173	8,2ab		<,05
Otros	73	1,7b	41	1,0	26	1,2		<,05
Silencio	-	-	-	-	-	-		-
Pregunta	74	1,7	75	1,9	74	3,5ab		<,05
Respuesta a una pregunta	95	2,2	73	1,8	50	2,4		-
Organización directa	456	10,5b	351	8,8	353	16,8ab		<,05
Organización indirecta	0	0	0	0	0	0		-
Críticas a la organización	86	2,0	237	5,9a	105	5,0a		<,05
Consulta asistente	107	2,5b	61	1,5	42	2,0		<,05
Análisis protocolo verbal	217	5,0	241	6,0	135	6,4		-
Total	4342	100	3984	100	2104	100		

Nota. La clave de la categoría con la proporción de columna menor aparece debajo de la categoría con mayor proporción de columna.

Antes de proseguir con la exposición de los resultados, se presenta una breve aclaración del funcionamiento de los subíndices relativos a las comparaciones de proporciones entre columnas mediante un ejemplo:

En el feedback negativo específico (señalado en negrita), la clave de la categoría con la proporción de columna menor (en este caso la “b”) aparece debajo de la categoría con mayor proporción de columna (en este caso la “a” y la “c”), lo cual significa que esta categoría se utilizó más frecuentemente de manera estadísticamente significativa en las situaciones de victoria amplia (6,1%) y de derrota amplia (6,0%) respecto a la de marcador ajustado (4,4%).

Este mismo sistema se ha utilizado en lo referido a la cantidad de mensajes (parte superior de la tabla) y en la Tabla 16 –correspondiente a la fase de partido–. Una vez matizado este detalle, se continúa con la presentación de las conductas verbales obtenidas cuando la diferencia en el marcador fue mayor de dos goles.

En la situación de derrota amplia las conductas más utilizadas por los entrenadores fueron la instrucción, la organización directa (ambas con un 16,8% del total de mensajes emitidos), los ánimos (11,8%), el feedback correctivo (8,6%) y la información (8,2%). Por el contrario, las conductas menos frecuentes con el marcador desfavorable fueron el modelado positivo (ningún registro), el modelado negativo (un registro), el elogio (0,1%), el castigo y el humor (ambas con un 0,2% del total de conductas registradas en esta situación).

El contraste Chi-Cuadrado de Pearson reveló diferencias estadísticamente significativas en la conducta verbal de los entrenadores en función de las tres situaciones en el tanteo planteadas ($\chi^2=444,011$; $gl=42$; $p<,001$).

Más concretamente, las comparaciones de proporciones entre columnas mostraron que el feedback negativo específico y la organización directa fueron más frecuentes con marcadores amplios –tanto a favor como en contra– que con los ajustados; en el caso de la organización directa, la prevalencia también se mostró en la situación de derrota amplia respecto a la de victoria amplia. De esta manera, la organización directa apareció con mayor asiduidad en la situación de derrota amplia que en las otras dos, fenómeno que se repitió con las conductas de informar y pregunta.

Siguiendo con la situación de derrota amplia, las instrucciones, las alertas y el feedback positivo general obtuvieron mayores porcentajes con marcadores ajustados y favorables respecto a la situación mencionada. En el caso del feedback positivo general, la prevalencia también existió en la victoria amplia respecto al marcador ajustado, fenómeno que se repitió en la categoría de consulta al asistente y de “otros”.

Por último, cabe destacar que las conductas referidas a animar, regañar y criticar a la organización se produjeron en mayor medida con marcadores ajustados o desfavorables

que en la situación de victoria amplia, mientras que el feedback correctivo fue más frecuente en la derrota amplia respecto al marcador ajustado.

Con el objetivo de facilitar la comprensión de los resultados de este apartado, en la Figura 8 se muestran los porcentajes de las conductas en las que las comparaciones de proporciones entre columnas revelaron diferencias estadísticamente significativas.

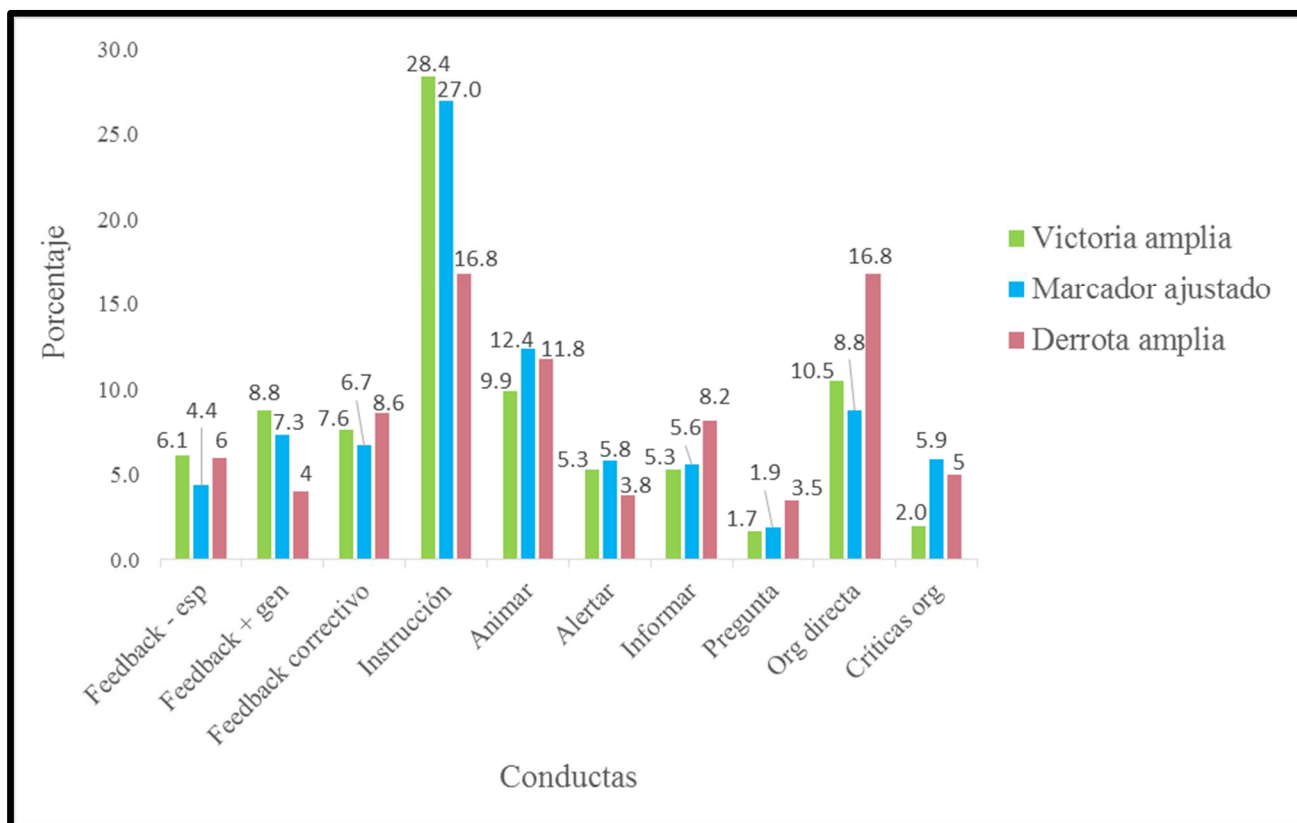


Figura 8. Comparación de porcentajes entre las conductas que mostraron diferencias estadísticamente significativas en función de las situaciones en el marcador planteadas.

Nota. No se han incluido las conductas “otros”, “regañó” y “consulta al asistente” por contar con porcentajes muy bajos

5.5. Resultados en función de la fase de partido

En la Tabla 16 se muestran las frecuencias, porcentajes, valor Chi-Cuadrado de Pearson y las conductas en las que aparecieron diferencias estadísticamente significativas en función de la fase de partido. Al igual que en el caso de la situación en el marcador, también se presenta la cantidad de mensajes emitidos por unidad de tiempo por los entrenadores en cada una de las fases planteadas, junto con el contraste Chi-Cuadrado de Pearson y las categorías en las que aparecieron diferencias significativas.

Hay que destacar que a pesar de que teóricamente las cuatro fases de partido tienen la misma duración, en la práctica esto no es así debido fundamentalmente a dos motivos: el primero es en el balonmano los árbitros pueden detener el cronómetro cuando lo estimen oportuno, por lo que las partes duran más de 30 minutos. El segundo motivo viene dado por los tiempos muertos; los entrenadores disponen de tres tiempos muertos durante el partido, y lo habitual es que utilicen dos en la segunda parte (que es cuando se suelen decidir los partidos) y uno en la primera. Por eso las dos segundas fases propuestas (pertenecientes a las segundas partes de los partidos) tienen mayor cantidad de minutos que las dos primeras (pertenecientes a las primeras partes de los partidos).

En la primera mitad de la primera parte (1-1) se registraron 2700 conductas, en la segunda mitad de la primera parte (2-1) 2639, en la primera mitad de la segunda parte (1-2) 2610 y en la segunda mitad de la segunda parte (2-2) 2481, lo cual suma el total de 10430 conductas registradas en el estudio.

La determinación del tiempo exacto transcurrido en cada una de las fases a lo largo de los 21 partidos analizados mostró que la fase 1-1 contó con 361,60 minutos totales, la fase 2-1 con 359,82, la fase 1-2 con 371,17 y la fase 2-2 con 373,60. Tras dividir el número de mensajes entre el tiempo transcurrido en cada una de las fases, se obtuvo que en la fase 1-1 los entrenadores proporcionaron 7,47 mensajes por minuto; 7,33 en la fase 2-1; en la fase 1-2 se registraron 7,03 mensajes por minuto; mientras que en la fase 2-2 fueron 6,64.

El contraste Chi-Cuadrado de Pearson reveló diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=23,704$; $gl=3$; $p<,001$) en la cantidad de mensajes emitidos por los entrenadores en función de las fases de partido propuestas. Más concretamente, se obtuvo que en la primera parte del partido (fases 1-1 y 2-1) el entrenador emitió mayor cantidad de mensajes que en la parte final del partido (fase 2-2) de manera estadísticamente significativa.

Tabla 16. Frecuencias, porcentajes, cantidad de mensajes emitidos por minuto, valor Chi-Cuadrado y significatividad de las diferencias en función de las cuatro fases de partido propuestas.

CONDUCTA PRIMARIA	FASE DE PARTIDO								χ^2	Sig.
	1ª parte				2ª parte					
	1ª mitad(a)		2ª mitad(b)		1ª mitad(c)		2ª mitad(d)			
Tiempo total (min)	361,60		359,82		371,17		373,60			
Nº de mensajes total (men)	2700		2639		2610		2481			
Tasa mensajes (men/min)	7,47d		7,33d		7,03		6,64		23,704	<,05
	N	%	N	%	N	%	N	%	201,706	<,05
Modelado positivo	2	0,1	7	0,3	2	0,1	1	0,0		-
Modelado negativo	1	0,0	3	0,1	3	0,1	1	0,0		-
Ayuda física	0	0	0	0	0	0	0	0		-
Feedback positivo esp.	29	1,1	32	1,2	28	1,1	22	0,9		-
Feedback negativo esp.	160	5,9	143	5,4	141	5,4	121	4,9		-
Feedback positivo gen.	221	8,2d	175	6,6	211	8,1d	151	6,1		<,05
Feedback negativo gen.	11	0,4	11	0,4	6	0,2	8	0,3		-
Feedback correctivo	252	9,3cd	214	8,1d	179	6,9	132	5,3		<,05
Instrucción	730	27,0d	664	25,2	683	26,2	583	23,5		<,05
Humor	7	0,3	5	0,2	17	0,7	9	0,4		-
Animar	340	12,6c	277	10,5	259	9,9	295	11,9		<,05
Elogio	3	0,1	2	0,1	3	0,1	4	0,2		-
Castigo	1	0,0	0	0	3	0,1	2	0,1		-
Regaño	32	1,2	53	2,0cd	28	1,1	25	1,0		<,05
Alertar	137	5,1	136	5,2	134	5,1	133	5,4		-
Informar	121	4,5	166	6,3a	156	6,0	183	7,4a		<,05
Otros	35	1,3	27	1,0	41	1,6	37	1,5		-
Silencio	-	-	-	-	-	-	-	-		-
Pregunta	43	1,6	59	2,2	64	2,5	57	2,3		-
Respuesta a una pregunta	49	1,8	58	2,2	62	2,4	49	2,0		-
Organización directa	238	8,8	337	12,8ac	259	9,7	326	13,1ac		<,05
Organización indirecta	0	0	0	0	0	0	0	0		-
Críticas a la organización	77	2,9	100	3,8	117	4,5a	134	5,4ab		<,05
Consulta asistente	68	2,5b	33	1,3	61	2,3b	48	1,9		<,05
Análisis protocolo verbal	143	5,3	137	5,2	153	5,9	160	6,4		-
Total	2700	100	2639	100	2610	100	2481	100		

En cuanto al contenido de los mensajes, las categorías más repetidas al principio de los partidos (fase 1-1) fueron la instrucción (27%), los ánimos (12,6%), el feedback correctivo (9,3%), la organización directa (8,8%) y el feedback positivo general (8,2%). Las conductas con menores porcentajes fueron el modelado negativo, el castigo (ambas con un único registro), el elogio y el modelado positivo (ambas con un 0,1%).

En la segunda mitad de la primera parte (fase 2-1), las instrucciones (25,2%), la organización directa (12,8%), los ánimos (10,5%) y el feedback correctivo (8,1%) fueron las conductas más utilizadas. En el polo opuesto se situaron el castigo (no obtuvo ningún registro), el modelado negativo, el elogio (ambas con un 0,1%) y el humor (0,2%).

En la primera mitad de la segunda parte (fase 1-2), las conductas con mayores porcentajes fueron la instrucción (26,2%), la organización directa, los ánimos (ambas con un 9,9%) y el feedback positivo general (8,1%). Por el contrario, el modelado positivo y negativo, el elogio y el castigo registraron un 0,1% del total de conductas emitidas en esta fase, mientras que el feedback negativo general alcanzó el 0,2%.

Al final del partido (fase 2-2), las conductas más repetidas fueron las instrucciones (23,5%), la organización directa (13,1%), los ánimos (11,9%) y las informaciones (7,4%). En el otro extremo se situaron el modelado positivo y negativo (con un registro cada uno), el castigo (0,1%), el elogio (0,2%) y el feedback negativo general (0,3%).

El contraste Chi-Cuadrado de Pearson reveló diferencias estadísticamente significativas en la conducta verbal de los entrenadores analizados en función de las cuatro fases de partido propuestas ($\chi^2=201,706$; $gl=63$; $p<,001$).

Más concretamente, las comparaciones de proporciones entre columnas mostraron que el feedback positivo general se repitió más al principio de cada una de las partes (1-1 y 1-2) que al final del partido (2-2). El feedback correctivo apareció en mayor medida en la primera parte (1-1 y 1-2) que al final del partido (2-2), mientras que al principio del partido (1-1) la prevalencia se produjo respecto a toda la segunda parte (1-2 y 2-2). Las instrucciones fueron más frecuentes al principio del partido (1-1) que al final (2-2).

La conducta referida a animar apareció en mayor medida al principio del partido (1-1) que al principio de la segunda parte (1-2). El regaño fue más frecuente al final de la primera parte (2-1) que en la segunda parte (1-2 y 2-2). La organización directa se repitió más al final de cada una de las partes (2-1 y 2-2) que al principio de las mismas (1-1 y 1-2), mientras que la conducta referida a informar apareció en mayor medida en el mismo periodo (2-1 y 2-2) pero únicamente respecto al principio del partido (1-1).

Las críticas a la organización fueron más frecuentes en la segunda parte (1-2 y 2-2) que al principio del partido (1-1); en el caso del final del partido (2-2), la prevalencia existió sobre la primera parte entera (1-1 y 1-2). Por último, se registró mayor número de consultas al asistente al principio de cada parte (1-1 y 1-2) que en la segunda mitad de la primera parte (2-1).

Con el objetivo de facilitar la comprensión de los resultados, en la Figura 9 se muestran los porcentajes de las conductas en las que las comparaciones de proporciones entre columnas revelaron diferencias estadísticamente significativas.

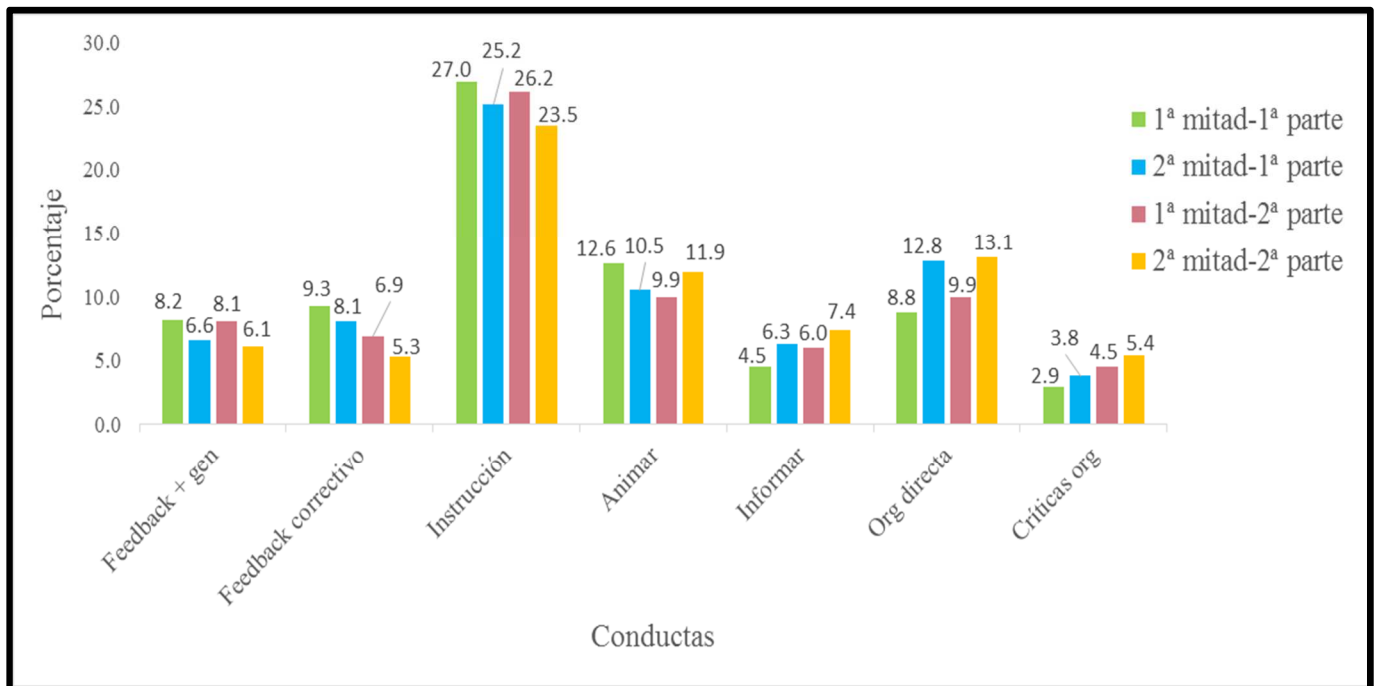


Figura 9. Comparación de porcentajes entre las conductas que mostraron diferencias estadísticamente significativas en función de la fase de partido.

Nota. No se han incluido las conductas “regañó” y “consultas al asistente” por contar con bajos porcentajes

5.6. Resultados del análisis secuencial

En la Tabla 17 se muestran las frecuencias conjuntas observadas en el cuadro de retardo 1. Se obtuvieron 10298 secuencias de dos conductas del total de 10512 registros totales. Esta disminución viene dada porque la primera conducta de cada una de las partes de todos los partidos no tiene ninguna conducta anterior, por lo que no puede formar secuencias. Por otro lado, los tiempos muertos se consideraron como interrupciones, ya que se estimó que no tenía sentido enlazar la última conducta antes de un tiempo muerto con la primera del propio tiempo muerto. De esta manera, la primera conducta de los tiempos muertos y la que se producía una vez se reanudaba el juego tras el minuto de pausa solicitado tampoco formaron secuencias.

La secuencia que más recuentos obtuvo fue la de instrucción-instrucción (858), seguida de animar-instrucción (403), organización directa-organización directa (400), instrucción-animar (279) e instrucción-feedback positivo general (256).

El cálculo de los residuales ajustados mostró un gran número de secuencias que se relacionaron de manera estadísticamente significativa. Con el objetivo de simplificar la presentación de los resultados, se decidió contemplar únicamente las cuatro primeras dimensiones del CAIS (modelado, feedback, instrucción y verbal/no verbal), compuestas por 16 categorías. En las 9 conductas restantes quedan ítems relevantes como la organización directa o las críticas a la organización, pero en ninguno de los casos se obtuvieron patrones significativos más allá de los obtenidos en la diagonal central del cuadro de retardo 1 (repetición de conductas).

Después de aplicar esta reducción quedaron un total de 27 secuencias de dos conductas cuyo residual ajustado mostró una relación estadísticamente significativa. Las secuencias que obtuvieron mayor grado de significación fueron las formadas por: modelado negativo-modelado positivo (RA=20,64); feedback negativo específico-feedback correctivo (RA=17,95); y feedback correctivo-feedback negativo específico (RA=11,51).

11 de las 27 secuencias obtenidas correspondieron a la ya mencionada diagonal central, que hace referencia a la repetición de mensajes dentro de una misma categoría. Concretamente, los cinco tipos de feedback (positivo específico, negativo específico, positivo general, negativo general y correctivo), las instrucciones, el humor, el elogio, el regaño, las alertas y las informaciones fueron las categorías en las que se produjo la mencionada repetición de mensajes.

Las 16 secuencias restantes en las que se obtuvo una relación estadísticamente significativa se presentan en la Tabla 19. En la Tabla 17 se muestra el recuento de las frecuencias conjuntas en el cuadro de retardo 1, mientras que en la Tabla 18 se incluyen los residuales ajustados dentro del cuadro de retardo 1.

Tabla 17. Frecuencias conjuntas observadas de las conductas verbales de los entrenadores en el cuadro de retardo 1

	1	2	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	19	20	21	23	24	25	Total	
1M+	0	0	0	1	1	0	2	2	0	2	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1	12
2M-	2	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8
4F+e	0	0	9	5	10	1	7	37	0	15	0	0	0	5	5	0	4	0	8	3	0	0	1	110
5F-e	1	1	6	63	20	0	151	89	0	64	0	0	6	16	39	5	15	7	38	12	9	21	563	
6F+g	1	1	15	17	105	1	46	200	3	119	0	0	8	43	36	7	15	9	52	22	17	35	752	
7F-g	0	0	1	2	1	1	9	8	0	1	0	0	1	4	2	1	1	0	0	1	0	3	36	
8F.c	1	2	7	112	46	6	119	151	1	97	0	1	10	29	60	6	15	14	44	19	12	20	772	
9Ins	3	1	35	92	256	10	138	858	6	279	2	1	46	150	156	36	42	35	178	112	20	184	2640	
10Hu	0	0	0	1	5	1	4	6	4	6	0	0	0	1	1	0	1	0	3	0	0	5	38	
11An	0	0	8	60	92	3	58	403	1	142	3	0	6	70	57	12	15	17	88	40	11	62	1148	
12EI	0	0	0	2	2	0	1	4	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	12	
13Cas	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	1	6	
14Reg	0	0	3	10	8	0	9	27	0	14	0	0	12	5	12	0	5	0	14	5	2	9	135	
15Aler	1	0	9	39	43	3	26	166	2	44	0	0	9	65	17	9	6	8	40	25	5	19	536	
16Info	2	1	2	37	30	2	66	146	5	72	2	1	6	18	48	10	25	12	61	16	9	48	619	
17Otr	0	0	0	9	7	1	8	28	2	13	0	0	3	8	12	5	3	5	17	6	3	8	138	
19Preg	0	0	2	11	8	0	16	37	2	20	0	0	3	6	25	13	12	11	27	3	6	19	221	
20R.pr	0	0	0	10	9	0	9	37	1	19	0	0	0	12	19	4	6	17	42	9	6	10	210	
21O.d.	1	0	7	34	45	2	37	194	3	112	3	1	4	46	64	10	24	58	400	30	16	41	1132	
23C.o.	0	0	3	12	18	2	19	90	2	45	0	1	8	28	14	3	10	3	30	84	13	33	418	
24Asi	0	0	0	6	13	0	7	30	1	22	1	0	4	7	5	5	3	5	15	9	53	22	208	
25APV	0	2	4	37	32	1	38	112	5	68	0	1	10	21	37	10	14	11	84	27	23	47	584	
Total	12	8	111	562	751	34	770	2626	38	1156	12	6	137	534	612	137	216	213	1144	423	205	591	10298	

Tabla 18. Residuales ajustados de las conductas verbales de los entrenadores analizados en el cuadro de retardo 1.

CONDUCTAS PRIMARIAS	1.M+	2.M-	4.F+E	5.F-E	6.F+G	7.F-G	8.FC	9.INS	10.HU	11.AN	12.EL	13.CA	14.RE	15.AL	16.IN
1.Modelado +	-0,12	-0,10	-0,36	0,44	0,14	-0,20	1,21	-0,70	-0,21	0,60	-0,12	-0,08	-0,40	-0,81	2,79*
2.Modelado -	20,64*	-0,08	-0,30	0,88	-0,79	-0,16	-0,80	-0,84	-0,17	0,11	-0,10	-0,07	2,76*	-0,66	-0,71
4.Feed. + esp.	-0,36	-0,29	7,25*	-0,42	0,73	1,06	-0,45	1,97*	-0,64	0,81	-0,36	-0,25	-1,22	-0,30	-0,62
5.Feed. – esp.	0,44	0,88	-0,03	6,16*	-3,51	-1,40	17,95*	-5,43	-1,49	0,11	-0,83	-0,59	-0,56	-2,58	1,02
6.Feed. + gen.	0,14	0,57	2,53*	-4,01	7,31*	-0,98	-1,47	0,72	0,14	4,15*	-0,97	-0,69	-0,66	0,68	-1,39
7.Feed. – gen.	-0,21	-0,17	0,99	0,03	-1,04	2,56*	4,00*	-0,45	-0,37	-1,61	-0,21	-0,15	0,76	1,61	-0,10
8.Feed. correct.	0,11	1,88	-0,48	11,51*	-1,48	2,25*	8,72*	-3,94	-1,14	1,23	-0,99	0,85	-0,09	-1,86	2,23*
9.Instrucción	-0,05	-0,85	1,43	-5,17	5,51*	0,51	-5,10	9,57*	-1,39	-1,24	-0,71	-0,50	2,14*	1,33	-0,09
10.Humor	-0,21	-0,17	-0,64	-0,77	1,39	1,48	0,72	-1,38	10,35*	0,89	-0,21	-0,15	-0,72	-0,71	-0,86
11.Animar	-1,23	-1,00	-1,33	-0,37	1,00	-0,43	-3,31	7,92*	-1,67	1,30	1,53	-0,87	-2,53	1,48	-1,49
12.Elogio	-0,12	-0,10	-0,36	1,71	1,25	-0,20	0,11	0,62	-0,21	-0,32	8,35*	-0,08	-0,40	-0,81	-0,87
13.Castigo	-0,08	-0,07	-0,26	1,21	-0,69	-0,14	-0,70	-1,43	-0,15	-0,87	-0,08	-0,06	-0,28	-0,57	-0,62
14.Regañó	-0,40	-0,33	1,30	1,00	-0,61	-0,67	-0,36	-1,48	-0,71	-0,32	-0,40	-0,28	7,72*	-0,78	1,46
15.Alertar	0,49	-0,66	1,38	1,90	0,67	0,95	-2,37	2,98*	0,02	-2,27	-0,81	-0,57	0,72	7,44*	-2,79
16.Informar	1,55	0,77	-1,88	0,59	-2,41	-0,03	3,11*	-1,13	1,86	0,33	1,55	1,10	-0,81	-2,64	1,97*

*Residual ajustado significativo

Tabla 19. *Secuencias de dos conductas significativas fuera de la diagonal central.*

CONDUCTA 1	CONDUCTA 2	Residual ajustado
Modelado positivo	Información	2,79
Modelado negativo	Modelado positivo	20,64
Modelado negativo	Regaño	2,76
Feedback positivo específico	Instrucción	1,97
Feedback negativo específico	Feedback correctivo	17,95
Feedback positivo general	Feedback positivo específico	2,53
Feedback positivo general	Animar	4,15
Feedback negativo general	Feedback correctivo	4,00
Feedback correctivo	Feedback negativo específico	11,51
Feedback correctivo	Feedback negativo general	2,25
Feedback correctivo	Información	2,23
Instrucción	Feedback positivo general	5,51
Instrucción	Regaño	2,14
Animar	Instrucción	7,92
Alertar	Instrucción	2,98
Informar	Feedback correctivo	3,11

Nota. Para reclamar significación al nivel de $p < ,05$ los residuales ajustados necesitan alcanzar el valor de 1,96 (Bakeman y Quera, 2011a).

DISCUSIÓN

6. DISCUSIÓN

Con el objetivo de facilitar la comprensión de la discusión de los resultados, esta se ha organizado en base a los objetivos específicos y sus correspondientes hipótesis.

6.1. Objetivo específico 1: Analizar y describir de manera general las características de las conductas verbales emitidas por los entrenadores en los partidos.

6.1.1. Hipótesis 1: Las instrucciones serán la conducta más utilizada por los entrenadores.

Esta hipótesis se vio claramente verificada, ya que la cuarta parte del total de mensajes fueron instrucciones (25,5%). La predominancia de las instrucciones es una tendencia que se refleja en multitud de estudios (Bloom y cols., 1999; Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo, 2013; Cruz y cols., 1987; Cushion y Jones, 2001; Guzmán y Calpe-Gómez, 2012; Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld, 2014; Lorenzo, 2013; Mesquita, Sobrinho, Rosado, Pereira y Milistetd, 2008; Partington y Cushion, 2012; Potrac, Jones y Cushion, 2007; Trudel, Côté y Bernard, 1996; Zetou y cols., 2011).

Existen una serie de trabajos en los que el porcentaje de instrucciones fue bastante superior al registrado en este estudio. Cruz y cols. (1987) señalaron que los tres entrenadores de baloncesto que formaron parte de la muestra de su estudio utilizaron con una alta frecuencia (alrededor del 50%) respuestas comprendidas en la categoría de instrucción técnica o táctica general. Por su parte, Bloom y cols. (1999) informaron de que el 54,9% de las conductas registradas en su estudio, en el que se analizó la conducta verbal de Jerry Tarkanian, entrenador del equipo de baloncesto de Fresno State; estuvieron referidas a las instrucciones (un 29% a las de contenido táctico, un 13,2% a las referidas a aspectos técnicos, y un 12% a las relacionadas con aspectos generales).

En el trabajo de Zetou y cols. (2011), en el que se registraron y evaluaron las conductas de doce entrenadores griegos de voleibol de división nacional, el porcentaje referido a las instrucciones alcanzó el 45,7% (17,38% de contenido táctico, 15,9% referidas a aspectos generales, y 12,4% relacionadas con aspectos técnicos). Hagemann, Strauss y Büsch (2008) registraron una competición por entrenador a 27 entrenadores (14 de ligas de élite, 11 de balonmano y 3 de baloncesto; y 13 de ligas locales, 9 de balonmano y 4 de baloncesto) para codificar su conducta verbal. La mayoría de los mensajes (aproximadamente el 42%) fueron asignados a la categoría instrucción (“levanta las manos en defensa”).

En la investigación de Lorenzo (2013), la categoría instrucciones representó más del doble que la siguiente categoría. Asimismo, en todos los estudios publicados dentro de esta línea de investigación (Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo, 2013; Guzmán y Calpe-Gómez, 2012; Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld, 2014), se obtuvo que las

instrucciones fueron la conducta predominante en la conducta verbal de los entrenadores de balonmano durante los partidos.

En cifras parecidas a las obtenidas en este trabajo se movió el estudio de Partington y Cushion (2012), que analizaron a 12 entrenadores ingleses de fútbol juvenil a lo largo de 28 partidos. La conducta más exhibida por los entrenadores durante la competición fue la instrucción concurrente (23,8%). El mayor uso de la instrucción concurrente (más intervención) puede estar relacionado con la percepción tradicional referida a que el entrenador de fútbol debe “mostrarse como tal”; una actividad caracterizada por un comportamiento prescriptivo, autocrático y altamente dirigido (Harvey, Cushion, y Massa-González, 2010; Potrac y Cassidy, 2006; Williams y Hodges, 2005).

En cuanto a trabajos en los que se informó de resultados distintos a los obtenidos en este estudio cabe mencionar el de Crispim y Rodríguez (2008), en el que analizaron las instrucciones de los entrenadores de fútbol estableciendo diferencias entre la información proporcionada antes del partido y durante el mismo; informando de que en la segunda situación el feedback descriptivo (equiparable a los tipos de feedback positivos y negativos y a la conducta referida a informar) predominó sobre el feedback prescriptivo (equiparable al feedback correctivo y a las instrucciones). Por su parte, Smith y Cushion (2006) reportaron un 12,8% de instrucciones concurrentes.

Diversos estudios (Bloom, Crumpton y Anderson, 1999; Cote y cols., 1995; Tharp y Gallimore, 1976) muestran que independientemente del resultado, el momento del partido o el lugar de juego, el tipo de conducta que más frecuentemente se emite por parte de los entrenadores expertos son las instrucciones tácticas. El estudio de Tharp y Gallimore (1976) confirma que los contenidos pedagógicos se encuentran por encima de los emocionales o los de control, ya que un 75% de los comportamientos de John Wooden tenían un contenido pedagógico. Hodges y Franks (2002) hablan del rol de profesor que debe tener todo entrenador, con la obligación de decirles a sus jugadores qué hacer y cómo hacerlo.

En la misma línea, Thelwell, Lane, Weston y Greenlees (2008) opinan que un contenido neutro basado en la acción o tarea y no en la persona como es el caso de las instrucciones, favorece la eficacia del entrenador. Por otro lado, aquellas categorías basadas en aspectos emocionales o aspectos psicológicos (quejas, dinimizaciones, feedback positivo, reprimendas, etc.) mejoran o empeoran la eficacia del entrenador dependiendo de la persona y la circunstancia (Lorenzo, 2013).

Por tanto, se puede hablar de que la instrucción se considera algo imprescindible para ser un entrenador experto. En este sentido, los estudios de Lacy y Darst (1985) y Lacy y Goldston (1990) con entrenadores ganadores en fútbol y baloncesto, afirman que los entrenadores centran su discurso principalmente en las instrucciones y los elogios.

En la misma línea, Smoll y Smith (1984), citados por Lorenzo (1997), recogen que los entrenadores más efectivos dedican gran cantidad de tiempo a dar instrucciones sobre cómo hacer las cosas. Douge y Hastie (1993) sugieren que los entrenadores efectivos están predominantemente dedicados a aportar instrucciones. Los estudios de Smith y Cushion (2006) y Becker y Wrisberg (2008) muestran que la mejora en el rendimiento de los equipos, relacionada con el comportamiento del entrenador, viene determinada, entre otras, por la provisión de una mayor cantidad y calidad de instrucciones técnico-tácticas.

Moratal (2004) señala que este hecho viene dado por la dinámica y la situación de los partidos, ya que los jugadores necesitan de órdenes breves y claras que incidan sobre su presente. Profundizando en el tema, Sánchez y Viciano (2002) indican que dentro del entramado de variables que rodean el análisis de las conductas del entrenador, las instrucciones que este aporta a los jugadores van a condicionar la efectividad de los mismos en el juego. Por su parte, More y Franks (2004) añaden que la instrucción efectiva es un factor importante en la consecución de un rendimiento deportivo óptimo, ya que cuanto más efectiva sea la instrucción, más plenamente beneficiará el papel del entrenador el rendimiento del deportista.

En base a todo lo expuesto, se puede concluir que las instrucciones son la categoría discursiva más utilizada por los entrenadores en el contexto de la competición. No obstante, y tal y como se desarrollará a lo largo de la discusión, conviene hacer un uso razonable de esta conducta. Esta recomendación viene dada por el hecho de que existen entrenadores que bombardean a sus jugadores con una retahíla de órdenes durante el transcurso de los partidos. Es necesario prestar atención a este aspecto, ya que el exceso de instrucciones puede suponer un elemento discordante en lugar de un factor facilitador en la ejecución de los jugadores.

6.1.2. Hipótesis 2: Los ánimos serán una conducta frecuentemente empleada por los entrenadores.

Esta hipótesis también se cumplió, en la medida en que los ánimos fueron la segunda conducta más utilizada por los entrenadores analizados en el transcurso de los partidos (11,2%). Esta categoría cuenta con una visibilidad considerable en la bibliografía referida al tema. Los estudios de Lacy y Darst (1985) con entrenadores de éxito en fútbol americano, mostraron que el uso de los ánimos y dinimizaciones fue la tercera categoría más frecuente, lo que coincide con el estudio de Lorenzo (2013).

Zetou, Kourtesis, Giazitzi y Michalopoulou (2008), en su estudio con entrenadores de la liga griega de voleibol, obtuvieron un número bastante grande de comentarios dirigidos a la psicología de los jugadores, siendo los más importantes los relativos al foco atencional, el ánimo general y la tranquilidad, ofreciendo por lo tanto apoyo psicológico a los jugadores.

Bloom, Crumpton y Anderson (1999) defienden que los entrenadores expertos, además de las instrucciones, emiten gran cantidad de quejas, ánimos y dinamizaciones. De manera muy similar, Smith y Cushion (2006), que investigaron el comportamiento de seis entrenadores expertos en fútbol durante la competición, revelaron que las instrucciones técnico-tácticas, los ánimos y dinamizaciones y las quejas fueron las conductas verbales más utilizadas.

Smoll y Smith (1984), citados por Lorenzo (1997), recogen que los entrenadores más efectivos dedican gran cantidad de tiempo a dar ánimos, empleando raramente conductas verbales punitivas. En la misma línea, diversos autores (Douge y Hastie, 1993; Moreno, 2001; Viciano y Sánchez, 2002) concluyen que los entrenadores expertos incluyen una frecuencia alta en categorías como los ánimos o el feedback afectivo y positivo.

En el estudio de Côté, Trudel, Bernard, Boileau y Marcotte (1993) tres conductas, “fomentar el autocontrol/respeto por las reglas”, “solicitar mayor intensidad” y “desacuerdo con el árbitro” representaron el 93% de las conductas registradas. Del mismo modo, Spallanzani (1988) mostró que la principal conducta de los entrenadores durante los partidos de ligas menores de hockey fue motivar a sus jugadores, mientras que menos conductas fueron dirigidas a proporcionar feedback o enseñar habilidades.

Lorenzo (2013) argumenta que un tipo de deporte como el baloncesto, en el que se desarrolló su estudio, cuya práctica requiere bastante intensidad, así como un contexto competitivo de un nivel alto favorece la emisión de ánimos. Añade que las exigencias físicas, técnicas, tácticas y psicológicas del baloncesto y de la competición necesitan de continuas dinamizaciones para ser cubiertas. Y concluye que el ritmo de juego, la continuidad en las acciones, la necesidad de rendir en tiempo y espacio limitados, la interacción con el rival y compañeros y las limitaciones reglamentarias, entre otros, necesitan de este tipo de categoría; siendo toda esta justificación extrapolable al balonmano, un deporte de similares características.

Al igual que con las instrucciones, parece claro que dentro de la comunidad científica existe consenso respecto a que los ánimos son una categoría relevante en el contexto de la competición. Siguiendo con las similitudes con las instrucciones, la reflexión incluida al final del apartado anterior también es aplicable a la categoría de los ánimos. Es importante que los entrenadores no caigan en el recurso fácil de someter a sus jugadores a altas dosis de mensajes encaminados a aumentar sus niveles de activación e intensidad. Tal y como se ha señalado en el párrafo anterior, las características de la situación competitiva demandan este tipo de mensajes. No obstante, los jugadores también necesitan –muy probablemente en mayor medida– conductas que incluyan información relevante de la cual adolecen los ánimos y dinamizaciones.

6.1.3. Hipótesis 3: Las conductas punitivas, los elogios y las preguntas serán conductas que los entrenadores utilizarán con poca frecuencia.

En base a que las conductas punitivas no alcanzaron el 2% del total del mensajes emitidos (castigo: 0,1%; regaño: 1,3%; feedback negativo general: 0,3%; total: 1,7%), los elogios contaron únicamente con 12 registros –equivalentes al 0,1% del total de mensajes–, y las preguntas supusieron un 2,1% del total de conductas registradas, se puede afirmar que esta hipótesis se vio verificada. En este sentido, Cruz y cols. (1987) indicaron que la frecuencia de respuestas punitivas (instrucción técnica punitiva y castigo) resultó baja en comparación con otras categorías del CBAS, y se situó alrededor del 2%; porcentaje muy similar al obtenido en este trabajo.

Cruz (1989), en otro de sus trabajos, recomienda utilizar el castigo y las instrucciones punitivas lo menos posible. Por su parte, Zetou y cols. (2011) reportaron que la categoría elogio se utilizó en raras ocasiones, mientras que las categorías regaño, modelado y humor se situaron por debajo del 10%. De manera muy similar, Tharp y Gallimore (1976) informaron de frecuencias muy bajas en el uso de elogios y reprimendas, mientras que en los últimos estudios de Potrac y cols. (2002, 2007) existió una tendencia dispar.

No obstante, también existen estudios que reportan una tendencia distinta en lo referido al uso de conductas punitivas y elogios. Por un lado existen trabajos que reportaron altos porcentajes de elogios. Feltz, Chase, Moritz y Sullivan (1999) mostraron que los entrenadores con mayores índices de éxito usan en mayor medida la motivación y el elogio que sus homólogos con menores índices de éxito. En la misma línea, Lorenzo (2013) expone que el uso de los elogios en entrenadores expertos es alto, mientras que el de reprimendas muestra una frecuencia baja. El mismo autor concluye que esto puede ser consecuencia de un cambio en el estilo y personalidad de los entrenadores en los últimos años.

Por otro lado, existe otro grupo de autores que informaron de valores elevados en conductas punitivas. En este sentido, Claxton (1988) o Tharp y Gallimore (1976) reflejaron valores más elevados de feedback negativo, reprimendas o riñas que de feedback positivo en el contexto de los entrenadores expertos. Por su parte, Hagemann, Strauss y Büsch (2008) exponen que los entrenadores de ligas de élite critican a sus jugadores más frecuentemente, reaccionan más frecuentemente con ira y frustración y elogian menos que los entrenadores de ligas menores.

En este caso, lo lógico parece desmarcarse de lo expuesto en el párrafo anterior. Se considera que las críticas, castigos, reprimendas o riñas no aportan ningún beneficio al desempeño del jugador, y por lo tanto no estarían justificados en casi ninguna situación. Una de las pocas que se plantea vendría dada por un acto grave de indisciplina de un jugador, que podría menoscabar la autoridad del entrenador de no ser respondido con firmeza. En el resto de situaciones habituales del juego se recomienda tratar de

responder a los errores de los jugadores indicando los aspectos que los provocaron y proporcionando soluciones y/o alternativas para no repetirlos en posteriores acciones.

Siguiendo con los elogios, Moreno (2001) considera que cuando se trata de atletas de élite o alto nivel motivados, las alabanzas en la práctica pueden ser innecesarias. Por el contrario, cuando los atletas estén menos motivados, tal vez sea necesario tratar de incentivarlos y motivarlos en mayor medida, aportando modelos, instrucciones, feedback u otras actividades que favorezcan y motiven hacia el aprendizaje. En lo referido a la utilización de esta categoría, coincidimos con el punto de vista de Martens (1999), que llevó a cabo un estudio en la Universidad de Washington en el que comparó a entrenadores que eran muy positivos con entrenadores que no daban grandes elogios ni informaciones de aprobación, pero que aportaban información técnico-táctica de calidad a sus jugadores. El propio autor expone que estos últimos prefirieron a los entrenadores capaces de ofrecerles el feedback adecuado, ya que al mismo tiempo que veían que iban aprendiendo mejoraban su autoestima. Así pues, se considera que la calidad en la información debe estar por encima de cualquier otra consideración, más allá de que es recomendable que la orientación del discurso del entrenador sea más positiva que negativa.

En cuanto a las preguntas, la bibliografía revisada revela dos tendencias en el uso de esta categoría discursiva. Por un lado, y tal y como se comentó en el capítulo de hipótesis, diversos autores (Bloom y cols., 1999; Cushion y Jones, 2001; Potrac y cols., 2002; Potrac y cols., 2007) revelaron un uso medio-bajo en la categoría de preguntas. Lorenzo (2013) opina que esto puede tener el objetivo de evitar que los jugadores vean a los entrenadores poco resolutivos y con falta de conocimiento.

Por otro lado, existe otra corriente que defiende la importancia de las preguntas. Claxton (1988) considera esta categoría como una estrategia de enseñanza importante para implicar al jugador en su proceso de aprendizaje. Chambers y Vickers (2006) apuntan que las conductas referidas a preguntar a los jugadores promueven las habilidades de resolución de problemas y la consciencia del rendimiento de los deportistas. Douge y Hastie (1993), por su parte, señalan que los entrenadores efectivos usan altos niveles de preguntas y aclaraciones. Así pues, parecen necesarios otros estudios en los que se profundice en el tipo de pregunta, cuándo, cómo y a quién se hace; aunque se considera que en el contexto de la competición tiene sentido minimizar el número de preguntas con el objetivo de no generar dudas innecesarias en los jugadores.

6.1.4. Otros resultados no hipotetizados.

En este apartado se incluyen categorías discursivas que obtuvieron valores dignos de ser comentados pero no fueron incluidas en el apartado de hipótesis debido a que no contaron con una relevancia destacada en la bibliografía revisada. La primera de estas categorías es la organización directa, que fue la tercera conducta más utilizada por los

entrenadores (11,1%; solo 11 registros y 0,1% menos que los ánimos). Respecto a esta conducta, Trudel, Côté y Bernard (1996), que llevaron a cabo un estudio en el que se analizaron las declaraciones verbales de catorce entrenadores de hockey hielo jóvenes a lo largo de 32 partidos, obtuvieron que la categoría organización fue la segunda más utilizada por los entrenadores, con un 15% del total de conductas registradas. Tanto el porcentaje como el grado de utilización dentro del total de categorías reportados por estos autores establecen un paralelismo con los resultados obtenidos en relación a la organización directa en esta tesis doctoral. En este sentido, Douge y Hastie (1993) argumentan que los entrenadores efectivos gestionan el entorno de entrenamiento para conseguir un orden considerable.

Las consultas con el asistente es otra de las categorías que merecen un espacio en este apartado, aunque por motivos distintos a los de la organización directa. La mencionada conducta supuso un 2,0% del total de mensajes emitidos por los entrenadores; sin embargo, el único trabajo en el que se ha encontrado alguna referencia a la utilización de esta categoría informó de resultados diametralmente opuestos a los obtenidos en esta tesis. Así, Hall, Gray y Sproule (2015), que analizaron las declaraciones verbales de una entrenadora de rugby durante los entrenamientos y la competición, reportaron que la segunda conducta más utilizada por la entrenadora fue la consulta con los asistentes, que prevaleció especialmente durante los partidos (preparación 19,7%; competición 30,9%). Las interacciones con los asistentes se mostraron influyentes en dicho estudio y reflejaron la constitución tanto social como contextual del proceso de entrenamiento, así como la importancia del rol del entrenador como entrenador principal.

Los mismos autores lanzan una idea interesante al afirmar que cuando se combinan los intervalos de consulta con los asistentes (30,9%) con los de observación silenciosa (40,4%), comentarios (7,6%) y otros (3,8%), queda claro que el entrenador emplea muy poco tiempo interactuando con los jugadores durante el partido. De manera similar, Trudel, Côté y Bernard (1996) señalan que los partidos ofrecen pocos momentos para que actúe el entrenador, ya que tiene que estar sentado en la grada, a menudo demasiado lejos de los jugadores para ser oído. En el estudio desarrollado por Côté y cols. (1995) en gimnasia, los entrenadores expertos pusieron de manifiesto que ellos se involucraban mínimamente con los gimnastas en la competición. En general consideraban limitadas sus intervenciones en competición, indicando su opinión de que en ocasiones incluso podría interferir en la actuación de sus gimnastas.

Es importante matizar que las comparaciones que se pueden establecer entre el balonmano y los deportes referidos en los dos últimos trabajos deben ser tomadas con cautela. Así, en el primer caso, Trudel, Côté y Bernard (1996) hacen referencia claramente a un deporte de campo grande (entrenador en la grada y demasiado lejos de los jugadores para ser oído). En cuanto al segundo ejemplo, Rodrigues (1997) indica que las posibilidades de intervención del entrenador durante la competición en un

deporte individual –como la gimnasia– son mucho más limitadas que las existentes en un deporte colectivo (Rodrigues, 1997).

No obstante, existe otro grupo de autores que han desarrollado sus trabajos en el balonmano o en deportes de características similares y comparten el planteamiento de Hall, Gray y Sproule (2015). A pesar de la extensa línea de investigación que ha dedicado a la importancia de la conducta verbal del entrenador en situación de competición, Moreno, Santos y Del Villar (2005) ponen en tela de juicio que la constante incidencia del entrenador durante la competición referida a que sus jugadores estén atentos, se concentren o se motiven, influya o modifique en ese momento dichos aspectos.

Por su parte, Moreno (2001) y Perea (2011) coinciden en que a pesar de que la mayoría de los autores asumen la importancia de la intervención del entrenador durante el desarrollo del encuentro, esta ha sido un aspecto a veces cuestionado, pues se trata de dar información a los jugadores mientras ellos están en juego, realizando una acción, concentrados en la próxima actuación, pudiendo en ciertas ocasiones tener la actuación del entrenador un efecto más negativo que positivo.

La idea planteada en estos últimos párrafos refuerza lo señalado respecto a las instrucciones y los ánimos en los apartados anteriores. Tal y como se ha expuesto a lo largo de todo el marco teórico, es innegable que el papel del entrenador es fundamental para el correcto desempeño de los jugadores durante la competición. No obstante, es importante que los entrenadores tengan en cuenta el momento en el que se dirigen a sus jugadores, la manera en la que lo hacen y la cantidad de información que les proporcionan; ya que desajustes en esos aspectos pueden dificultar –en lugar de facilitar– la actuación de los jugadores.

Después de haber analizado las conductas emitidas por los 21 entrenadores participantes en este estudio sin tener en cuenta ninguna de las variables situacionales planteadas, a continuación se presenta la discusión de los resultados obtenidos en lo referente al control de las posibles variables extrañas. A pesar de que la edad, el nivel competitivo y el género de los equipos dirigidos por los entrenadores analizados no se incluyó en los objetivos ni las hipótesis de esta tesis doctoral, se consideró oportuno dedicar un pequeño apartado a las diferencias encontradas en función de estas variables –lo cual supone un pequeño paréntesis dentro de la estructura general de la discusión–

6.2. Características de los equipos entrenados

El primer aspecto que llama la atención dentro de este apartado viene dado por las similitudes en las tendencias encontradas en los entrenadores de equipos de formación (edad de los jugadores) y de ligas provinciales (nivel competitivo de los equipos). Por un lado, en ambos se produce una prevalencia en el feedback negativo específico, el feedback correctivo y las instrucciones respecto a los entrenadores de equipos senior en un caso y de ligas autonómicas/nacionales en el otro. Esta tendencia se refrenda con el porcentaje del total de conductas destinadas a proporcionar feedback: 25,4 en jugadores de formación frente al 20,3 en jugadores senior; y 25,9 en ligas provinciales respecto a 19,2 en ligas autonómicas/nacionales. En este sentido, Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld (2014) exponen que la mayor cantidad de feedback específico y correctivo, así como de instrucciones aportadas por los entrenadores de equipos de formación y de equipos de ligas provinciales manifiestan la importancia otorgada a la mejora de la realización de las tareas, lo que puede ser debido a las mayores necesidades en este aspecto de sus deportistas.

Siguiendo con las similitudes observadas entre los niveles propuestos en las variables de edad de los jugadores y nivel competitivo de los equipos, aparece la predominancia de ánimos, informaciones y organización directa en los entrenadores de jugadores senior y ligas autonómicas/nacionales respecto a sus homólogos de jugadores en edad de formación y de ligas provinciales respectivamente. A este respecto, de nuevo Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld (2014) comentan que el mayor porcentaje de aporte de información, organización directa y críticas a la organización registrado por los entrenadores de los equipos senior, junto con la prevalencia de alertas y regaños de los entrenadores cuyos equipos compiten en ligas autonómicas y nacionales, denota una mayor preocupación por el resultado en ambos casos.

En cuanto al género de los equipos entrenados se observan tendencias dispares. La mayor cantidad de regaños e incluso de instrucciones y feedback correctivo en los entrenadores de equipos femeninos respecto de los masculinos podría sugerir un estilo de liderazgo autoritario. La predominancia de informaciones, consultas al asistente y respuestas a preguntas por parte de entrenadores de equipos masculinos respecto de los femeninos estaría en concordancia con esta idea, ya que son reflejo de una actuación más relajada y menos intensa.

Sin embargo, los mayores porcentajes registrados en críticas a la organización y, en menor medida, en organización directa por parte de entrenadores de equipos masculinos respecto a los femeninos no concuerdan con esta hipótesis. No se han encontrado trabajos que lleven a cabo un análisis de estas características, por lo que se recomienda profundizar en el tema en futuros estudios.

En este sentido, Longarela, Montero y Saavedra (2015) sostienen que es necesario investigar más a fondo el comportamiento de los entrenadores en diversas áreas

(entrenamiento y competición), así como otras variables contextuales (edad, género, nivel competitivo, deporte, etc.) para determinar qué variables juegan un papel importante al explicar los cambios en el comportamiento de los entrenadores.

Lorenzo (2013) expone que deportistas de diferentes edades, sexos y niveles competitivos requieren entrenadores que sean capaces de relacionarse diferentemente con ellos de acuerdo a su particular contexto. Ibáñez (1996) señala que los estilos de comunicación del entrenador son solo una de las muchas variables que inciden en la eficacia, y que la aproximación al modelo o modelos más óptimos debería hacerse teniendo en cuenta aspectos como: tipo de práctica deportiva, edad, nivel de los deportistas, objetivos, etc.

A nivel teórico, y tal y como se mencionó en el marco teórico, también existen referencias que defienden la importancia de tener en cuenta la figura del jugador a la hora de analizar la del entrenador. En este sentido, el modelo mediacional de Smoll y Smith (1989) sostiene que los factores personales de los jugadores (características personales, edad, género, etc.), entre otros, influyen en las percepciones y comportamientos de los entrenadores. De manera muy similar, Moreno, Fuentes, Del Villar y Santos (2000) apuntan que en la información que transmiten los entrenadores durante el desarrollo del encuentro, pueden incidir, entre otros muchos aspectos, características de los jugadores referidas a su edad, sexo, categoría o experiencia.

Una vez comentadas las tendencias encontradas en cuanto al control de posibles variables extrañas, y siendo conscientes de las diferencias que existen en función de las características de los equipos entrenados, a continuación se va a proceder al análisis de los resultados referidos al principal objetivo de esta tesis doctoral, las relaciones entre diferentes variables situacionales derivadas de la competición y la conducta verbal de los entrenadores de balonmano durante los partidos.

6.3. Objetivo específico 2: Analizar la conducta verbal de los entrenadores de balonmano en función del éxito o fracaso de sus jugadores en las acciones de juego previas a la emisión del mensaje.

6.3.1. Hipótesis 1: Existirá una alta congruencia entre la valencia de las acciones de juego y las conductas verbales emitidas por los entrenadores.

La mayor cantidad de feedback positivo (tanto general como específico) y elogio después de acción positiva y la prevalencia de feedback negativo específico y correctivo, así como de regaños, después de acción negativa corroboran la veracidad de esta hipótesis. Esta misma tendencia se reportó en el trabajo de Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld (2014), en el que la conducta de feedback fue altamente contingente a la naturaleza positiva o negativa de las acciones; y confirma la adecuación de la metodología para el estudio de la relación planteada en este trabajo.

En la misma línea se manifiesta Mowat (2004), que llevó a cabo un estudio en el que cinco entrenadores de baloncesto fueron entrevistados nada más acabar partidos en los que el marcador había fluctuado. Las respuestas de los entrenadores indicaron claramente que diferentes estados del juego suscitaron una gama de diferentes conductas. Por su parte, Lorenzo, Navarro, Rivilla y Lorenzo (2013) comentan que las soluciones que el entrenador aporta al equipo pueden ser de naturaleza variable dependiendo del problema que se presente en el juego en ese momento en concreto; así, destacan la gestión de emociones, ajustes tácticos, físicos, psicológicos, etc.

Sin embargo, no todos los trabajos revisados muestran esta tendencia que podría parecer la más lógica a priori. Longarela y Montero (2015) analizaron las conductas de entrenadores de baloncesto tras el lanzamiento a canasta en situaciones de competición, y en lo que respecta a las conductas tras error en el lanzamiento, obtuvieron que las positivas (10,7%) fueron superiores a las negativas (7,8%). Cruz (1989) registró la misma tendencia con un 8,6% de positivas y un 5,1% de negativas, al igual que Montero (2004), que obtuvo un 7,0% de conductas positivas y un 2,5% de negativas; orientación similar aunque con valores claramente inferiores a los de Cruz y cols. (1987), que obtuvieron un 64,6% de conductas positivas y un 3% de negativas.

Los propios Longarela y Montero (2015) comentan que sus resultados difieren de los obtenidos por Calpe-Gómez (2012). Dicho trabajo pertenece a la línea de investigación que culmina en esta tesis, y en él se obtuvieron tendencias muy similares a las reportadas en esta última. Según Longarela y Montero (2015), estas diferencias pudieron deberse a la especialidad deportiva practicada, ya que en balonmano se cuenta con una figura específica –la del portero– cuyo objetivo es el de evitar el tanto del equipo atacante, mientras que en baloncesto no se cuenta con un jugador equiparable.

Otra de las aportaciones interesantes que realizan Longarela y Montero (2015) viene dada por la divergencia entre los valores moderados de conductas positivas en los estudios de Cruz (1989), Montero (2004), y Calpe-Gómez (2012) y los elevados porcentajes obtenidos por Cruz y cols. (1987). En este sentido, Longarela y Montero (2015) apuntan que estas diferencias podrían deberse a que los datos de su estudio y los de Montero (2004) se refieren únicamente a las conductas tras lanzamiento a canasta, mientras que Cruz y cols. (1987), Cruz (1989) y Calpe-Gómez (2012) analizaron todas las acciones de los jugadores en los distintos deportes analizados.

Respecto a la idoneidad de una u otra estrategia, de acuerdo con la perspectiva del *“behavioral momentum”* o *“psychological momentum”* (Mace, Lalli, Shea y Nevin, 1992; Roane, Kelley, Trosclair y Hauer, 2004), el rendimiento de los jugadores a nivel individual se incrementa debido a un aumento de la percepción psicológica de sus actuaciones individuales e interpersonales, dando como resultado mejores acciones (Lorenzo, 2013). En este sentido, en baloncesto tanto masculino como femenino (Mace y cols., 1992; Roane y cols., 2004) se ha encontrado que los equipos responden favorablemente ante situaciones adversas cuando el ratio de refuerzos (acciones positivas de juego; e.g., anotar una canasta de 3 puntos, un robo de balón, etc.) que las preceden es elevado.

6.3.1.1. Feedback

Se ha considerado añadir un subapartado referido al feedback dentro de esta hipótesis debido a que esta conducta es la que muestra más claramente la congruencia entre las acciones de juego y la conducta verbal de los entrenadores; esta afirmación se sustenta en el hecho de que tanto la categoría verbal como la variable contextual pueden tomar una valencia positiva o negativa. A este respecto, Guzmán y Calpe-Gómez (2012) también mostraron la existencia de más feedback positivo después de acciones positivas y de feedback negativo después de acciones negativas. Dicha tendencia responde a la recomendación de More y Franks (2004) de que la información proporcionada por el entrenador debe reforzar los aspectos específicos de la ejecución que son correctos e identificar discrepancias entre la conducta efectuada y la deseada, para que los aspectos incorrectos de la ejecución puedan ser modificados.

Parece lógico pensar que los aspectos específicos de la ejecución que son correctos se producirán en mayor medida después de acciones positivas que tras acciones negativas, de lo cual se desprende la predominancia de feedback específico positivo y general. Por otro lado, también tiene sentido afirmar que las discrepancias entre la respuesta efectuada y la deseada aparecen con mayor frecuencia después de acciones negativas que tras acciones positivas, motivo por el cual el feedback negativo específico, el feedback correctivo y el regaño aparecen en mayor medida en este tipo de situaciones.

Tal y como se comentó en el apartado correspondiente en el marco teórico, el feedback que el entrenador proporciona a sus jugadores a lo largo del partido es de vital importancia para la consecución de los éxitos del equipo. En esta línea, Lawrence y

Kingston (2008) señalan que la información proporcionada por el entrenador a sus jugadores puede incluir información sobre el resultado del movimiento (conocimiento de los resultados) y/o sobre el patrón de movimiento (conocimiento de la ejecución).

En este sentido, se considera que la información referida a la ejecución de las acciones (por ejemplo: tienes que mirar al portero antes de lanzar, cuidado con la finta sobre punto fuerte) es más valiosa que la referida al resultado de las acciones (por ejemplo: tenemos que meter más goles, hay que defender mejor), ya que en la primera el entrenador puede aplicar sus conocimientos sobre el juego y la situación para tratar de mejorar la ejecución de los jugadores en posteriores intervenciones, mientras que la información referida al resultado de las acciones es mucho más obvia y aporta contenidos inespecíficos y poco útiles para el jugador.

Siguiendo esta línea, Schmidt (1999) asegura que la importancia del feedback no radica en la recompensa o el castigo de las respuestas, sino en el aporte de información sobre acciones previas y la sugerencia de cómo cambiar en acciones posteriores. De esta manera, los entrenadores deben asegurarse de que su feedback va más allá de la simple recompensa o castigo (“bien hecho”, “así no”) e incluye información de contenido (“bien hecho, pero ten más calma en la próxima jugada”). Independientemente de la calidad del rendimiento de los deportistas, el feedback se debe mejorar mediante la inclusión de contenido informacional, mientras que se deben limitar los comentarios no específicos (More y Franks, 2004).

Moreno, Santos y Del Villar (2005) sugieren que durante el encuentro el entrenador debe ser selectivo en la información que aporta a sus jugadores, incidiendo en detectar e informar sobre aquellos aspectos clave, relevantes o importantes para el éxito del equipo, tratando de evitar el aporte de excesiva cantidad de información reiterativa, obvia y que los jugadores conocen sobradamente. Por ello, recomiendan que el entrenador espere a que un error se repita para incidir sobre él (garantizando de este modo que se trata de un error que acontece con cierta frecuencia).

En la misma línea, Newell (1981) subraya que la naturaleza de la información presentada se ha mostrado como un poderoso determinante de la ejecución exitosa, ya que la información precisa sobre la acción realizada producirá de manera significativa mayores beneficios en los deportistas que el feedback impreciso. More y Franks (2004) apuntan que los entrenadores efectivos dirigen gran parte de su feedback a aspectos del rendimiento ejecutados de manera incorrecta o inadecuada. Douge y Hastie (1993) sugieren que los entrenadores efectivos proporcionan feedback frecuentemente y proporcionan altos niveles de correcciones.

De nuevo Moreno, Santos y Del Villar (2005) consideran que el hecho de incidir en aspectos específicos, en indicaciones concretas sobre las parcelas y parámetros en los que se materializan mayor cantidad de errores y aportar la decisión concreta en

determinadas situaciones, son actuaciones del entrenador que pueden beneficiar en buena medida el rendimiento de sus equipos.

En base a lo expuesto, queda claro que los beneficios del feedback vienen dados por su capacidad para reforzar los aspectos correctos y tratar de eliminar los erróneos después de las acciones de los jugadores. Se considera que esta es una categoría a potenciar en el discurso de los entrenadores, sobre todo en su variante específica; ya que más allá de la contingencia positiva o negativa después de una acción, lo que mejorará en mayor medida la ejecución futura de los jugadores será conocer los aspectos concretos en los que ha acertado o fallado.

6.3.2. Hipótesis 2: Los entrenadores proporcionarán mayor cantidad de ánimos e instrucciones después de acciones positivas que tras acciones negativas.

Más allá de la prevalencia de feedback positivo después de acciones positivas y de feedback negativo después de acciones erróneas, se considera de gran importancia para valorar la intervención verbal del entrenador y poder aportar criterios de intervención dirigidos a la mejora de estas diferencias encontradas en otras conductas verbales. En este sentido, las comparaciones de proporciones entre columnas confirmaron la formulación de la hipótesis planteada, especialmente en el caso de las instrucciones, en las que la diferencia porcentual entre los dos tipos de acciones fue notable (28,1% tras acciones positivas y 22,5% después de acciones negativas).

La prevalencia de instrucciones tras acciones positivas puede venir dada como una estrategia utilizada por el entrenador para mantener el nivel de activación de los jugadores y tratar de aumentar su motivación gracias a la dinámica generada después de una acción individual o colectiva beneficiosa para los intereses del equipo. A este respecto, y en la línea de lo señalado anteriormente respecto al feedback, Hagemann, Strauss y Büsch (2008) exponen que los entrenadores de ligas de élite dan más instrucciones concretas a sus jugadores que los de ligas menores.

El uso de refuerzos y dinamizaciones cuando se realizan acciones positivas ayudan en gran medida a mejorar las dinámicas del equipo y de los jugadores en diferentes momentos del partido, y suponen una mejora del rendimiento del equipo, potenciando que se mantenga una racha positiva de acciones de juego (Lorenzo, 2013). Alves (1998) añade que estas conductas además contribuyen al aumento de la confianza de los jugadores, y como consecuencia de ello, a un mejor rendimiento de acuerdo con sus posibilidades.

En una línea similar se manifiestan Moreno, Santos y Del Villar (2005), que consideran que el hecho de aprovechar óptimas actuaciones de sus jugadores para reforzarlas y de este modo tratar de influir en su motivación, es una de las actuaciones del entrenador que tienen posibilidades de influir positivamente en el éxito competitivo. Por su parte, Smith y Cushion (2006) y Becker y Wrisberg (2008) coinciden al indicar que el feedback positivo posterior a la acción acertada y la continua dinamización del grupo son

características del discurso del entrenador que conviene fomentar. Cruz (1989) opina que se deben recompensar tanto las jugadas correctas como el esfuerzo de sus jugadores.

No obstante, existen diversos autores que defienden una idea contrapuesta a la tendencia obtenida en este estudio pero que se considera igualmente interesante. Cruz (1989) recomienda, con la intención de modificar ciertas conductas de los entrenadores y de influir positivamente en la motivación de los jugadores, que ante los errores se deben proporcionar ánimos y, sobre todo, instrucciones técnicas o tácticas. De manera muy similar, Leitão (1999) sostiene que los entrenadores deben emplear comportamientos de refuerzo y apoyo social después de errores. En este sentido, si bien puede considerarse lógico animar a un jugador tras una acción positiva, no lo es menos intuir que los jugadores necesitan en mayor medida información que les anime después de haber errado en una acción que tras haberla ejecutado correctamente.

6.3.3. Hipótesis 3: Después de acciones negativas los entrenadores proporcionarán mayor cantidad de conductas punitivas y de organización directa que después de acciones positivas.

Siguiendo con las conductas verbales diferentes del feedback relacionadas con el tipo de acción previa realizada, surge el planteamiento de esta hipótesis. En este caso los resultados no corroboraron lo formulado en la hipótesis, o al menos no totalmente. Por un lado sí que se obtuvo una diferencia reseñable en la conducta de organización directa (13,2% tras acciones negativas frente a 9,6% después de las positivas). Sin embargo, entre el castigo, el regaño y el feedback negativo general, que son las conductas que se pueden considerar punitivas en sentido estricto, únicamente se obtuvieron diferencias significativas en el regaño, y con un margen y porcentajes muy escasos (2,0% después de acciones negativas y 0,8% tras las positivas). Llegados a este punto conviene aclarar que el feedback negativo específico y el feedback correctivo, conductas que sí que contaron con mayores porcentajes cuando estuvieron precedidas de acciones negativas, no pueden ser consideradas como punitivas en sentido estricto, ya que contienen información valiosa para la mejora de la ejecución en futuras acciones que va más allá de la simple desaprobación.

Los entrenadores del estudio de Mowat (2004) informaron de su frustración por lo que los jugadores estaban haciendo o, más concretamente, no estaban haciendo, en fases del juego o en respuesta a acciones específicas, y reportaron que trataron de actuar para cambiar o controlar esas circunstancias. La utilización por parte de los entrenadores de más organización directa después de un error de sus jugadores supone la realización de cambios para ajustarse a las necesidades de juego del equipo, lo cual parece una reacción normal cuando las cosas no están saliendo bien. De manera similar, Hoffman (1983) señala entre las capacidades fundamentales para un entrenador eficaz la de identificar errores técnicos y tácticos, así como su habilidad para proponer soluciones a

esos errores. Dicho autor añade que esas habilidades pueden manifestarse a través de decisiones estratégicas, así como de la emisión de feedback a los jugadores. Así pues, los resultados obtenidos en este trabajo en referencia al feedback negativo específico y al feedback correctivo se ajustarían a la perfección a este planteamiento.

A nivel general, Guzmán y Calpe-Gómez (2012) comentan que las acciones negativas generan un aumento en las dudas y la inseguridad en el entrenador, a la vez que disminuye la eficacia en los mecanismos de procesado de la información y toma de decisiones que aparecen en situaciones comprometidas (en este caso las acciones negativas). Los entrenadores no son inmunes a la presión del juego, sino que pueden verse afectados por lo que está ocurriendo en cualquier momento durante el mismo. Existen eventos determinados del juego que podrían considerarse como estresantes para el entrenador, entre los que figuran las decisiones erróneas del árbitro, errores de los jugadores que conducen a anotación del rival, perder oportunidades de anotar, disputas entre el entrenador y los oficiales y peleas entre los compañeros (Mowat, 2004).

El mismo autor afirma que estos eventos permiten la observación de giros repentinos en la suerte del partido que influyen en el curso del mismo y pueden afectar al comportamiento del entrenador. De manera muy similar, Calpe-Gómez (2012) sostiene que el estrés generado después de una acción negativa comprometería la capacidad del entrenador para decidir de manera adecuada, lo cual derivaría en una pérdida de eficacia y calidad en la conducta emitida, y se reflejaría en la emisión de mensajes sin un destinatario claro que suponen cierta falta de autocontrol. Los resultados obtenidos en relación al análisis del protocolo verbal $-7,0\%$ tras acciones negativas y $4,5\%$ tras las positivas– se ajustan a la perfección a esta idea, aunque cabe destacar que esta conducta no se incluyó en las hipótesis.

En relación a esta tendencia, Guzmán y cols. (2014) sugieren que puede significar que los entrenadores estén realizando comentarios a sí mismos como válvula de escape a la presión asociada a los errores. En la misma línea, Mowat (2004) defiende que la respuesta del entrenador a eventos del juego específicos puede llevar a este a aumentar su nivel de activación, lo cual puede resultar en posibles cambios en su comportamiento. Más concretamente, este autor expone que si el entrenador se viera afectado por eventos considerados estresantes como errores de los jugadores, se podría esperar un aumento en la frecuencia de las conductas reactivas; a la vez que opina que los entrenadores de su estudio no fueron capaces de controlar, o al menos de gestionar de manera efectiva, el aumento de sus niveles de activación ante eventos ocurridos en el juego como un pase o un tiro fallados. En este sentido, Smith y Smoll (2007) comentan que altos niveles de autocontrol mejoran el comportamiento del entrenador porque estos se vuelven más sensibles a las señales situacionales, son capaces de reconocer las diferentes necesidades de sus deportistas y de la situación, y por lo tanto son más flexibles en sus comportamientos.

En cuanto a la idoneidad de los patrones comunicativos obtenidos después de acciones negativas, es probable que después de realizar una acción negativa los jugadores tengan problemas debido a un descenso en la autoconfianza y a un sentimiento de que su comportamiento en el campo no está siendo el adecuado. Si reciben más regaño y menos instrucciones será más probable que sus niveles de incertidumbre y ansiedad aumenten, debilitándose así su autoconfianza. En este sentido, las diferencias en cuanto a la conducta verbal en función de la valencia de la acción previa podrían tener repercusiones negativas sobre el rendimiento de los jugadores.

A pesar de ello, se considera que el análisis de la relación entre la conducta verbal de los entrenadores y el tipo de acción previa realizada por los jugadores, por un lado ofrece algunos indicios sobre conductas específicas de los entrenadores que pueden ser dependientes de las acciones de juego, y por el otro proporciona información sobre la calidad de las habilidades comunicativas de los entrenadores. Este conocimiento puede ser útil, por ejemplo, para implementar intervenciones que mejoren las conductas del entrenador.

6.4. Objetivo específico 3: Analizar la conducta verbal de los entrenadores de balonmano en función de la situación en el marcador en el momento de proporcionar la información.

Un aspecto digno de mención antes de empezar a analizar los resultados obtenidos en este apartado, viene dado por el tratamiento metodológico que se ha dispensado a la situación en el marcador en este y otros trabajos. Como ya se comentó en el correspondiente apartado del marco teórico, la investigación referida a las características de los entrenadores ganadores es y ha sido muy abundante. Ello supone que se han llevado a cabo multitud de estudios en los que se ha tratado de definir las conductas emitidas por entrenadores después de partidos ganados o perdidos.

La línea de investigación llevada a cabo en voleibol principalmente por Moreno, pretendió ir más allá analizando la conducta de los entrenadores teniendo en cuenta el resultado del set anterior, lo cual supone establecer una diferenciación dentro de un mismo partido. Sin embargo, la propuesta planteada en este trabajo tiene la intención de llegar más lejos, ya que la codificación de la variable resultado se llevó a cabo desde el principio hasta el final del partido, no en momentos puntuales o únicamente al final del mismo.

En este sentido, diversos estudios (Gómez, Jiménez, Navarro, Lago y Sampaio, 2011; Sampaio, Lago y Drinkwater, 2010; Sampaio, Lago y Gómez, 2013) destacan la influencia del “*behavioral momentum*” en situaciones concretas del partido, teniendo una influencia directa en ese periodo de juego. Por lo tanto, Lorenzo (2013) recomienda analizar las diferentes conductas e instrucciones del entrenador en función del tanteo parcial en el marcador, aspecto que permite conocer los efectos a corto plazo sobre las dinámicas del juego.

A pesar de que existen algunos trabajos que hacen un tratamiento metodológico de la variable resultado similar o idéntico al planteado en esta tesis doctoral, su número no es suficiente para poder realizar afirmaciones contundentes. Por ello, y en aras de dotar de mayor riqueza a la discusión, se ha considerado incluir también aquellos estudios que hablan de victoria o derrota en términos absolutos y los referidos a los intervalos entre sets.

Una vez matizado este aspecto, se presenta el análisis de los resultados referidos al discurso del entrenador en función de la situación en el marcador. Al igual que en el apartado de resultados, en primer lugar se mencionan los aspectos relacionados con la cantidad de mensajes para luego exponer los relativos al contenido de los mismos.

6.4.1. Hipótesis 1: La cantidad de mensajes proporcionados por los entrenadores disminuirá ante marcadores amplios, tanto a favor como en contra.

Los resultados obtenidos no corroboraron la hipótesis planteada, ya que la tendencia obtenida en este estudio en cuanto a la cantidad de información emitida por los entrenadores en función de la situación en el marcador es muy clara. La relación entre una situación favorable en el marcador y el número de mensajes transmitidos por el entrenador por unidad de tiempo es directa y proporcional; es decir, cuanto más favorable es el marcador más habla el entrenador. No obstante, los resultados obtenidos en otros estudios en cuanto a la relación planteada son dispares.

En primer lugar se presentan los estudios que motivaron la formulación de la hipótesis que no concuerda con los resultados obtenidos. Por un lado, en dos de los estudios desarrollados en la tesis doctoral de Mowat (2004), uno desarrollado con 17 entrenadores de baloncesto de equipos juveniles y el otro con cinco, se reportó que la frecuencia de conductas fue mayor cuando la diferencia en el marcador fue menor de cinco puntos que cuando se situó por encima de ese número. En el segundo de los estudios mencionados, se entrevistó a cinco entrenadores de baloncesto nada más acabar partidos en los que el marcador había fluctuado. Dos entrenadores señalaron que tendían a actuar de manera más pasiva si el resultado estaba claro, independientemente del equipo que tuviera una ventaja considerable. Dos entrenadores también informaron que su nivel de implicación en términos de frecuencia de instrucciones se reducía con marcadores amplios, aunque uno de ellos indicó que su comportamiento cambiaba si su equipo reducía la brecha en el marcador.

Por otro lado, Lorenzo, Jiménez y Lorenzo (2006) analizaron a un entrenador de baloncesto de categoría cadete a lo largo de varios entrenamientos y partidos. De manera similar a Mowat (2004), concluyeron que las instrucciones son dadas de forma uniforme durante todo el entrenamiento o partido, sin embargo, ante diferencias grandes en el marcador, tanto a favor como en contra, las intervenciones verbales descendieron notablemente.

En la línea opuesta a los trabajos de Mowat (2004) y Lorenzo y cols. (2006), se sitúan Côté, Trudel, Bernard, Boileau y Marcotte (1993), que estudiaron el comportamiento verbal de 23 entrenadores de equipos cadetes de hockey hielo en 65 partidos, en función de la diferencia en el marcador, y mostraron que el número de conductas del entrenador observadas por minuto aumentó cuando la diferencia en el marcador fue de -4, -3, +3 y +4.

Rodrigues y Pina (1999) observaron a tres entrenadores de voleibol de primera división masculina durante 12 encuentros, con la intención de clasificar el comportamiento de los entrenadores y comprobar los efectos del resultado de los sets en su comportamiento y las instrucciones ofrecidas a los jugadores. Sus resultados indicaron

que tras los sets perdidos los entrenadores aportaron más información a sus jugadores, lo cual supone una tendencia contraria a la reportada en este trabajo.

Por último, también hay estudios que coinciden con los resultados obtenidos en esta tesis. Cloes, Delhaes y Piéron (1993) observaron el comportamiento de 10 entrenadores de voleibol (cinco de equipos masculinos y otros cinco femeninos) de equipos belgas que competían en 1ª o 2ª división durante el desarrollo del encuentro, y obtuvieron que los entrenadores de equipos ganadores intervinieron más a menudo que los de equipos perdedores.

En la misma línea, Gross (1990), en su estudio sobre entrenadores principales y asistentes en la Liga Nacional de Baloncesto Australiana, examinó si el comportamiento de los entrenadores estaba relacionado con la victoria o la derrota, y si mostraban conductas diferentes cuando ganaban en comparación de cuando perdían. Estableció que las conductas de los entrenadores de los equipos ganadores son más frecuentes y espontáneas que las de sus homólogos perdedores, que son más escasas y reactivas.

Tal y como indica Claxton (1988), la cantidad de información no es un indicativo de la calidad de la intervención del entrenador. No obstante, al respecto de la cantidad de información que los entrenadores proporcionan durante la competición, Moreno, Santos y Del Villar (2005) plantean una reflexión muy interesante al señalar que el entrenador debe cuidar la cantidad de información que aporta a sus jugadores durante la competición. Por otro lado, también existe una línea de investigación referida a la cantidad de feedback proporcionada por los entrenadores. Así pues, a continuación se desarrollan ambas corrientes.

Lawrence y Kingston (2008) exponen que los primeros puntos de vista respecto al suministro del feedback aumentado sugerían que “a mayor cantidad mayor aprendizaje”, y que por lo tanto debía ser proporcionado después de cada acción. Sin embargo, los mismos autores consideran que esa visión ya no es sostenible debido a la aparición de la hipótesis de orientación, según la cual si el deportista recibe feedback después de cada acción puede desarrollar una dependencia sobre el mismo, disminuyendo así los beneficios del feedback sensorial intrínseco requerido para la detección y corrección de errores (Bjork, 1988; Moreno, 2001; Schmidt, 1999). Ello supone un peligro, ya que en una situación de partido –que es la que concierne a este estudio–, el aporte de feedback puede verse seriamente limitado o incluso desaparecer por múltiples factores (ruido, distancia, expulsión del entrenador, afonía, etc.), pudiendo resentirse el rendimiento a causa de la dependencia al feedback desarrollada por el deportista para ejecutar de manera eficaz la habilidad requerida.

En base a lo expuesto, Moreno, Santos y Del Villar, (2005) sostienen que, en lo que respecta a los jugadores, el exceso de información proporcionada por el entrenador complica la selección y priorización de los aspectos más relevantes, crea una cierta dependencia, pérdida de autonomía y limita la necesidad de acceso a la información

propioceptiva, al mismo tiempo que puede suponer una importante sobrecarga que sature a los jugadores (Guzmán y Calpe-Gómez, 2012) y no les permita recordar o priorizar los aspectos fundamentales. En el polo opuesto, Moreno, Santos y Del Villar, (2005) apuntan que la escasez o ausencia de información resulta incompleta o inconsistente, ya que deja a los jugadores desorientados y dudosos de los aspectos fundamentales que deben tener presentes. De manera similar, Alberda, Velasco y Pin (1996) consideran que es tan incorrecto no dar ninguna información, como dar excesiva.

En la línea de Guzmán y Calpe-Gómez (2012), diversos estudios (Janelle, Kim y Singer, 1995; Swinnen, Schmitdt, Nicholson y Shapiro, 1990; Winstein y Schmidt, 1990), indican que frecuencias bajas de feedback son beneficiosas para el aprendizaje de habilidades porque promueven la resolución de problemas. Lago (2009) comenta que debe evitarse sobrecargar a los deportistas con exceso de información o distraerles con comentarios o instrucciones que se aparten del objetivo de la tarea, ya que su capacidad de atención es limitada. En este sentido, Gipson, Lowe y McKenzie (1994) recomiendan no abarcar más de tres puntos informativos o elementos de forma simultánea, ya que el jugador raramente podrá recordarlos y considerarlos.

Siguiendo el planteamiento de Magill (1993), se considera que el feedback extrínseco puede resultar más o menos necesario o conveniente dependiendo del nivel de los deportistas, de este modo:

- El feedback externo es **necesario** cuando el deportista, por falta de conocimiento o experiencia, no dispone de medios para mejorar su calidad de ejecución o el resultado de su acción.
- El feedback externo es **redundante** o innecesario cuando el deportista dispone de feedback interno suficiente, es decir, cuando es capaz de comparar lo que debe hacer (conocimiento del modelo de referencia) con lo que está haciendo o con lo que hizo.
- El feedback externo puede constituirse como un factor **perturbador** de la calidad de ejecución de los jugadores cuando crea una situación de dependencia, en tanto en cuanto les lleva a ignorar la información sensorial que pueden recoger de la tarea, o les impide desarrollar los procesos de regulación interna de la ejecución.

6.4.2. Hipótesis 2: Existirá congruencia entre las situaciones en el marcador planteadas y el contenido del discurso de los entrenadores durante la competición.

En base al valor obtenido en el contraste Chi-Cuadrado de Pearson ($\chi^2=444,011$; el más alto de las tres variables planteadas para la realización del estudio), se puede afirmar sin ningún género de dudas que el tanteo en el marcador a lo largo del partido originó cambios en las categorías discursivas empleadas por los entrenadores. Este es un hecho a tener en cuenta, ya que de entrada, diversos autores no reportaron grandes diferencias en la conducta verbal de los entrenadores en función de la situación en el marcador.

En este sentido, Mowat (2004) analizó la relación entre la conducta de 17 entrenadores de baloncesto y su nivel de activación, en concreto las diferencias durante periodos altamente estresantes, que definió como aquellos en los que el equipo del entrenador analizado pasaba de ganar a perder o viceversa en un corto periodo de tiempo o en los que se producía un cambio sustancial en el marcador, comparadas con periodos poco estresantes. El mismo autor predijo que el nivel de activación y el comportamiento cambiarían entre contextos de juego muy o poco estresantes, sin embargo los resultados no revelaron un patrón entre el nivel de activación y el comportamiento de los entrenadores al comparar entre fases definidas como estresantes y no estresantes, ya que se encontraron pocas diferencias en la distribución de las conductas espontáneas y reactivas en función de si los entrenadores estaban ganando o perdiendo.

Zetou, Kourtesis, Giazitzi y Michalopoulou (2008) analizaron la conducta verbal de 12 entrenadores de primera división de la liga griega de voleibol en función de si ganaban o perdían el partido. No se encontraron diferencias entre los ganadores y los perdedores en cuanto al tipo de comentarios. También se mostró que los entrenadores hacen comentarios referidos a aspectos tácticos o psicológicos independientemente de que su equipo vaya por encima o por debajo del marcador.

Moreno, Moreno, Cervelló, Ramos y del Villar (2004) analizaron la conducta verbal de 7 entrenadores de voleibol durante los intervalos entre sets y los tiempos muertos teniendo en cuenta el resultado y el equipo solicitante del tiempo muerto respectivamente. Los resultados no mostraron diferencias significativas en la conducta verbal de los entrenadores en los intervalos entre sets, independientemente del resultado del set anterior.

Por otro lado, en los estudios realizados con entrenadores profesionales de fútbol por Crispim y Fernandes (2008) y Smith y Cushion (2006), el tipo de contenido del discurso no cambió en ningún momento en función del resultado. Lorenzo (2013) destaca que es relevante que esto ocurra en un estudio referido al fútbol, ya que es un deporte en el que la distancia entre el entrenador y los jugadores es muy grande y no se pueden pedir tiempos muertos. Sánchez y Viciano (2002), también en fútbol, analizaron a un

entrenador en situaciones de competición con resultados favorables y adversos, y constataron que ambas situaciones competitivas no influyeron en el contenido del discurso.

No obstante, existe una cantidad relevante de estudios en los que, al igual que en este, sí se reportaron diferencias estadísticamente significativas en función de la situación en el marcador. En este sentido, Gross (1990) sostiene que los entrenadores no solo cambian su comportamiento de un partido a otro, sino que también lo cambian dentro de un mismo partido en función del estado del juego. Es decir, cuando un entrenador gana muestra su estilo de entrenamiento ganador y cuando pierde muestra su estilo perdedor.

A continuación se presenta un análisis de las similitudes y diferencias entre los resultados obtenidos en los mencionados estudios y el presente. Con el objetivo de facilitar la comprensión de este apartado, se van a comentar los resultados obtenidos en cada una de las situaciones planteadas por separado.

6.4.3. Hipótesis 3: En situación de victoria amplia la conducta verbal de los entrenadores mostrará mayor porcentaje de instrucciones y feedback positivo que en las otras situaciones.

Los resultados obtenidos corroboraron plenamente la hipótesis planteada. Así, en el feedback positivo general la prevalencia en la situación de victoria amplia existió respecto a las otras dos situaciones; mientras que en lo referido a las instrucciones la diferencia fue significativa únicamente respecto a la situación de derrota amplia, siendo la mencionada diferencia muy llamativa (28,4% en victoria amplia frente a 16,8% en derrota amplia).

En cuanto a la predominancia de feedback positivo general, Montero (2004) registró que las conductas positivas se incrementan a medida que el resultado se convierte en positivo, de manera similar a lo reportado en este estudio. A este respecto, Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo (2013) consideran que es coherente que el feedback positivo general se proporcione en mayor medida en situación de victoria amplia. En este sentido, uno de los entrenadores entrevistados por Mowat (2004) diferenció su lenguaje cuando el equipo estaba ganando, señalando que *“cuando estás ganando, eres más propenso a ser realmente positivo”*.

Madden y Evans (1993) realizaron un estudio en fútbol australiano, en el que analizaron la comunicación de entrenadores pertenecientes a 36 clubes durante la competición. Informaron acerca de que los entrenadores de los equipos que solían vencer en la competición: resumían su información en pequeños puntos informativos que consideraban oportunos y empleaban en mayor medida que los entrenadores de equipos con menor éxito los principios del refuerzo positivo, la comunicación efectiva y la teoría del aprendizaje, mostrándose más optimistas y con una disposición más

positiva hacia sus jugadores. De manera similar, Lacy y Darst (1985) y Lacy y Goldston (1990) reflejaron una relación entre el feedback positivo y el éxito de los entrenadores.

Gross (1990), en su estudio sobre entrenadores principales y asistentes en la Liga Nacional de Baloncesto Australiana, examinó si el comportamiento de los entrenadores estaba relacionado con la victoria o la derrota, y si mostraban conductas diferentes cuando ganaban en comparación de cuando perdían. Los resultados mostraron, de manera muy similar a lo obtenido en este estudio, que los entrenadores ganadores efectuaron más instrucciones técnicas generales, ánimos específicos y refuerzo verbal que sus homólogos perdedores. El mismo autor añade que los entrenadores ganadores creen que sus conductas influyen más en el rendimiento de sus equipos que las de los perdedores.

No obstante, también existen tendencias distintas a la reportada en esta tesis doctoral. Longarela, Fernández y Saavedra (2015), que describieron las conductas de los entrenadores durante partidos de baloncesto tras el lanzamiento a canasta de sus jugadores y de los rivales y analizaron dichas conductas en función del marcador (ganando, perdiendo o igualado), obtuvieron que las conductas positivas fueron más frecuentes con el marcador igualado.

Lorenzo (2013) opina que el hecho de dar un feedback positivo no guarda excesiva relación con la victoria. La condición de deportistas seniors de su estudio hace que este tipo de contenido tenga una menor importancia, no como en el caso de estudios realizados con jugadores jóvenes de baloncesto, en los que un estilo de comunicación positivo, basado en la aplicación de feedback afectivo, produjo efectos beneficiosos en aspectos tales como la diversión y la satisfacción con el deporte (Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Torregrosa y cols., 2008) y el compromiso deportivo (Sousa, Smith y Cruz, 2008).

La prevalencia de instrucciones y feedback positivo general parece dar respuesta a la voluntad de los entrenadores de mantener una inercia positiva en el marcador. No obstante, en este punto conviene destacar un aspecto ya referido anteriormente, que no es otro que el relativo al contenido de los mensajes. En este sentido, se considera que los mensajes del tipo “muy bien” o “eso es” incluidos dentro de la categoría de feedback positivo general son poco relevantes para el jugador, más allá de la incidencia que puedan tener en su motivación o estado de ánimo. De esta manera, mensajes con una mayor carga informativa (“has lanzado en el momento oportuno”, “esa anticipación ha sido perfecta”) pueden repercutir en mayor medida en la percepción de competencia del jugador, gracias a la información relativa al proceso de la acción y no solo a su resultado.

Un aspecto a tener en cuenta al analizar las conductas emitidas con una ventaja amplia en el marcador, es que la suma de las categorías referidas al feedback fue superior respecto a las otras dos situaciones en el marcador planteadas (24% en victoria amplia

frente a 19,9 y 19,8 en marcador ajustado y derrota amplia respectivamente). En este sentido, y en línea con lo comentado unas líneas más arriba, Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo (2013) señalan que el aumento de información valiosa para los deportistas (como se pueden considerar las instrucciones y el feedback) y los bajos porcentajes de aspectos poco relevantes en el devenir de la competición (protestas al árbitro, preguntas y regaños) derivan en un aumento de la calidad en la conducta verbal de los entrenadores. Moreno, Santos y Del Villar (2005), por su parte, consideran que el entrenador debe ser exigente consigo mismo en cuanto a la información que aporta a sus jugadores. De este modo, además de identificar los aspectos clave, seleccionar y priorizar los mismos, debe tratar de indicar a los jugadores aspectos que estos desconocen, en los que no se han podido centrar o a los que no se les está sacando el partido deseado.

Al hilo de lo referido en el párrafo anterior respecto al aumento de la calidad en el discurso, y a pesar de no estar incluidas en esta hipótesis, a continuación se comentan los resultados obtenidos respecto a los bajos porcentajes que se obtuvieron en conductas que se consideran poco relevantes para el juego, como el regaño, las preguntas o las críticas a la organización en la situación de victoria amplia respecto a marcadores más desfavorables. En cuanto a la poca cantidad de preguntas, Lorenzo (2013) mostró que en aquellos partidos en los que se consigue la victoria los entrenadores preguntan menos. El propio autor argumenta que las preguntas se muestran como una reflexión que aparece cuando no se entiende algo del juego o se busca una explicación o causa, lo que a su vez está relacionado con algo negativo.

No obstante, la tendencia más reportada en este sentido es la relacionada con los bajos índices de conductas punitivas con marcadores favorables. Mowat (2004) considera, en base al análisis de cuatro entrenadores de baloncesto femenino, que conductas espontáneas como la instrucción, el refuerzo y el ánimo, tienen un efecto más positivo en los jugadores que algunas conductas reactivas como el castigo. En una línea muy similar se manifiestan Cruz (1997) y Smoll y Smith (1984; citados por Lorenzo, 1997). El primero, después de aplicar un programa formativo encaminado a optimizar la conducta verbal de los entrenadores, obtuvo que el grupo experimental manifestó más instrucción técnica general, ánimo general y menos instrucción técnica punitiva que el grupo control. Por su parte, los segundos reportaron que los entrenadores más efectivos dedican gran cantidad de tiempo a dar ánimos, empleando raramente conductas verbales punitivas. A este respecto, Partington, Cushion y Harvey (2014) señalan que los entrenadores solo utilizan las conductas negativas con los jugadores que superan los 13 años de edad con el objetivo de eliminar constantes errores, mientras que en los jugadores de menor edad puede dañar su confianza.

El planteamiento de Partington, Cushion y Harvey (2014) parece no ser del todo acertado, ya que, tal y como se indicó en el primer apartado de la discusión, se considera que el uso de conductas negativas tampoco es justificable en jugadores adultos.

Entiéndase por conductas negativas aquellas que son contingentes a una acción negativa y cuyo objetivo es recriminar al jugador la acción realizada. Estas acciones suelen propiciar un aumento del estado de nerviosismo del jugador y una disminución de su nivel de confianza, lo cual desemboca la mayoría de las veces en un descenso del rendimiento. Así pues, parece mucho sensato tratar de remediar los errores de los jugadores utilizando feedback negativo específico, para que se den cuenta del aspecto a mejorar, y feedback correctivo, que les ayudará a descubrir la manera de conseguirlo.

En cuanto a la justificación de las características conductuales observadas en la situación de victoria amplia, Moreno y cols. (2004) exponen que la tranquilidad del resultado permite que el entrenador se sienta menos presionado, sin la sensación de tener que resolver determinados problemas (aunque estos pueden estar aconteciendo), posibilitándole una intervención más relejada y variable. Este hecho podría dar sentido a la predominancia de instrucciones respecto a las otras dos situaciones, y la mayor cantidad de críticas a la organización y regaños que aparecen en las otras dos situaciones (marcador ajustado y derrota amplia) respecto de la analizada (victoria amplia).

En la misma línea, dos de los entrenadores participantes en el estudio de Mowat (2004) reconocieron que una vez que el resultado estuvo claro se pudieron sentir mucho más tranquilos en su comportamiento: *“si estamos muy por encima en el marcador, por ejemplo 20 puntos arriba, normalmente me siento y disfruto del juego”*; *“cuando tenemos una ventaja cómoda tiendo a sentarme y ser más pasivo”*. Yendo incluso más allá, Alberda, Velasco y Pin (1996) opinan que si el equipo está desarrollando un juego solvente y el marcador va de cara, la intervención del entrenador no va influir en el rendimiento.

Debanne y Chauvin (2014), sin embargo, reportaron una tendencia distinta. Los mencionados autores llevaron a cabo un estudio en el que analizaron las interacciones de tres entrenadores de balonmano de élite con sus jugadores en función de los factores contextuales a lo largo de 15 partidos. Obtuvieron que cuando la situación es favorable, aunque los entrenadores respetan la autonomía de los jugadores (D'Arripe-Longueville y cols., 2001), no dejan de interactuar con ellos, sino que continúan interviniendo en las acciones de los jugadores para obtener una implicación óptima de los mismos.

De esta manera, Debanne y Chauvin (2014) recomiendan aumentar la implicación física y mental de los jugadores y orientar sus acciones cuando la evaluación del rendimiento del equipo se considere suficiente o cuando el entrenador piense que el equipo es capaz de gestionar la situación por sí mismo. A ello le añaden que, en esos casos, el entrenador puede usar los periodos de descanso para asegurar el mantenimiento de un marco común de referencia.

Siguiendo con el ámbito de las sugerencias, Beal (1989) recomienda a los entrenadores en los intervalos después de sets ganados en voleibol: reforzar los elementos que permitan que el equipo tenga éxito, centrando la intensidad, emoción y concentración

de los jugadores, asegurándose de que se comience el siguiente set al menos con el nivel que se terminó el anterior. Con relación a este aspecto, Díaz (1992) incide en la importancia de que el entrenador trate de aportar seguridad y confianza al equipo de modo que este no se relaje a causa de la victoria.

Estas recomendaciones son perfectamente extrapolables al ámbito del balonmano. Al hilo de lo que comenta Díaz (1992), se puede añadir que una buena manera de evitar la relajación de los jugadores una vez que el objetivo de la victoria está asegurado es el establecimiento de nuevos objetivos (mantener una cierta distancia en el marcador o incidir en aspectos técnico-tácticos difíciles de trabajar cuando la exigencia del resultado apremia) por parte del entrenador que permitan a los jugadores mantener sus niveles de motivación, intensidad y concentración en niveles óptimos.

6.4.4. Hipótesis 4: En situación de marcador ajustado los entrenadores efectuarán mayor cantidad de ánimos y críticas a la organización que con marcadores amplios.

A pesar de que los porcentajes de las conductas planteadas en esta hipótesis alcanzaron sus valores más elevados en la situación de marcador ajustado, la conjetura realizada no se puede dar por corroborada al completo debido a que ninguna de las categorías pertenecientes a esta situación prevaleció de manera estadísticamente significativa sobre las otras dos, sino solo sobre una de ellas. Cuando la diferencia en el marcador se movió en menos de tres goles tanto a favor como en contra apareció un perfil comunicativo complejo, ya que destacaron en mayor medida los bajos porcentajes de organización directa, feedback negativo específico y feedback correctivo respecto a marcadores más amplios que los altos porcentajes en otras categorías. Esta afirmación se sustenta en el hecho de que en los dos primeros casos –organización directa y feedback negativo específico– la prevalencia respecto a la situación de marcador ajustado sí que existió en las otras dos situaciones planteadas respecto al tanteo.

Uno de los deportes en los que se han llevado a cabo diversos estudios que relacionan la conducta verbal del entrenador en competición con la situación en el marcador es el hockey sobre hielo. En este sentido, Côté y cols. (1993) obtuvieron, de manera idéntica a este estudio, que cuando el entrenador fue perdiendo por uno o dos goles protestó al árbitro y simultáneamente animó a los jugadores a jugar con mayor intensidad, lo cual es contradictorio ya que puede ser interpretado por los jugadores de dos maneras: ser más agresivo o ser más asertivo.

Los propios autores apuntan que el hecho de que el entrenador demostrara un desacuerdo con el árbitro podía ser interpretado por los jugadores como una acción permisiva que les permite violar las reglas, ya que este comportamiento se consideró agresivo al producirse en un contexto en el que los entrenadores eran hostiles y chillaban sus quejas a los árbitros.

Côté y cols. (1993) argumentan que la hipótesis de la frustración-agresión parece dar respuesta a este hecho, ya que afirma que cuando un entrenador está frustrado por ir perdiendo es más propenso a mostrar conductas agresivas hacia el árbitro en forma de hostilidad verbal, mientras que cuando el objetivo de ganar es más factible, como cuando el equipo está por encima en el marcador, se podría esperar menos hostilidad del entrenador hacia el árbitro. Profundizando en este tema, los mismos autores manifestaron que cuando los equipos de los entrenadores observados estaban uno o dos goles por debajo en el marcador, los entrenadores indicaban a sus jugadores la importancia de respetar las reglas y las decisiones arbitrales pero en cambio ellos no solían respetarlas. Si un entrenador está exhibiendo conductas agresivas y contradictorias al mismo tiempo que un jugador es vulnerable a una crisis de rendimiento psicológico, el jugador puede ser más propenso a actuar de forma agresiva.

Una crisis del rendimiento psicológico es un estado en el que la capacidad de hacer frente adecuadamente a los requerimientos de la competición se deteriora sustancialmente (Tenenbaum y Bar-Eli, 1993) debido a un estado extremo de activación. Por otro lado, si el entrenador fomenta el respeto por las reglas y la intensidad sin la conducta contradictoria de protestar al árbitro, un jugador en una crisis de rendimiento psicológico puede verse influido para actuar asertivamente en lugar de actuar agresivamente. Por lo tanto, es importante que los entrenadores se den cuenta de la influencia que pueden tener sobre la agresividad de los jugadores, especialmente durante situaciones estresantes en las que los jugadores son vulnerables a sufrir una crisis del rendimiento psicológico.

En contraposición a Côté y cols. (1993) y a lo obtenido en esta tesis, Russell y Drewry (1976), en una liga de hockey sobre hielo senior, encontraron que el comportamiento agresivo fue menor en ambos equipos cuando el marcador estaba empatado o la diferencia era de un gol. A medida que la diferencia de goles entre los dos equipos aumentaba, ambos equipos mostraban un comportamiento cada vez más agresivo. Cullen y Cullen (1975), que analizaron a jugadores de hockey sobre hielo universitarios, encontraron que cuando había una diferencia de tres o cuatro goles, el equipo perdedor era más agresivo, mientras que los jugadores del equipo vencedor eran más agresivos cuando la diferencia en el marcador era de uno, dos o mayor de cinco goles.

Otro de los estudios que arroja luz en las tendencias obtenidas en la situación de marcador ajustado es el de Mowat (2004). Cuatro de los entrenadores informaron que su comportamiento cambió cuando su equipo empezó a acercarse en el marcador. Concretamente, uno de los entrenadores entrevistados señaló que *“al principio de la segunda parte, cuando estábamos 12 o 15 puntos abajo estaba un poco disgustado, pero una vez remontamos empecé a volver al partido”*. Otro entrenador observó cambios relevantes en su propio comportamiento con el marcador ajustado: *“tan pronto como el marcador empezó a ajustarse y nos pusimos solo seis puntos abajo, empecé a gritar un poco más para tratar de mantenerlos funcionando”*. Mientras que otro entrenador

sintió que su ratio de instrucciones aumentó en estas circunstancias: *“Sí, probablemente por la cercanía en el descanso, era consciente de que justo antes y después del descanso es cuando los equipos pierden esa ventaja”*.

Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo (2013) sugieren que la predominancia de críticas a la organización y de ánimos respecto a la situación de victoria amplia, podría derivarse de la tranquilidad que supone vencer con holgura experimentada en esa última situación; tendencia reportada y analizada en el apartado anterior. Por otro lado, la prevalencia de feedback positivo general, instrucciones y alertas sobre la situación de derrota amplia, parecen venir dadas por la disminución de la calidad de la conducta perteneciente a esta última, que se analizará con mayor detenimiento en el siguiente apartado. Así pues, las características conductuales exhibidas cuando las diferencias en el marcador son mínimas parecen venir dadas en mayor medida por las otras dos situaciones que por una tendencia inherente a la situación de marcador ajustado.

Sin embargo, los bajos porcentajes registrados en feedback negativo específico, feedback correctivo y organización directa respecto a marcadores más amplios (tanto positivos como negativos), no se enmarcan en ninguna de estas dos corrientes. Parece ser que cuando las diferencias en el marcador son reducidas, los entrenadores centran el foco de su atención en el resultado de las acciones, dejando en un segundo plano el proceso de ejecución de las mismas. En base a esta teoría podrían explicarse los bajos porcentajes registrados en el feedback negativo específico y correctivo.

También llaman la atención los bajos índices de organización directa (8,8%) registrados en esta situación. Parece lógico pensar que los entrenadores consideren oportuno dar oportunidades a jugadores que cuentan con menos minutos y/o dar descanso a aquellos a los que utiliza más cuando el equipo cuenta con una ventaja cómoda en el marcador. Por otro lado, cuando la desventaja es grande, también es razonable plantear que el entrenador trate de realizar ajustes en los sistemas de juego e introduzca jugadores con el objetivo de revertir la situación negativa. Sin embargo, cuando las diferencias en el marcador son mínimas, parece ser que los entrenadores tienden a confiar en un grupo reducido de jugadores, reduciendo así el número de sustituciones, y centran en menor medida el foco de su atención en ajustar los sistemas de ataque o defensa.

Por último, también conviene destacar que casi el 40% de los mensajes emitidos en situación de marcador ajustado correspondió a instrucciones y ánimos (39,4%). En ese sentido, English (1994) expone que cuando las destrezas motrices se están desarrollando a alta intensidad y el feedback específico no va a poder ser procesado adecuadamente, será adecuado aportar feedback positivo y general, incidiendo más en la afectividad y motivación que en la modificación del comportamiento.

No obstante, el uso de la intensidad y el ánimo parece mostrar la tendencia de los entrenadores a crear un ambiente adecuado en lugar de tratar de influir en el juego, lo cual podría reflejar el nerviosismo de los mismos (Cloes, Delhaes y Pieron, 1993; Mowat,

2004). En la misma línea, Piltz (2004) señala que la incertidumbre de no saber lo que se tiene que buscar en el juego limita el proceso de análisis del mismo y restringe la información a comentarios generales referidos al esfuerzo o la inspiración.

Lago (2009), en un razonamiento perfectamente extrapolable a lo indicado en el final del apartado anterior, indica que el feedback debería aportar una valoración de la conducta y una información sobre la ejecución realizada que puede orientarse al refuerzo o a la extinción de una conducta. “Buen pase X, has visto bien el desmarque de tu compañero” o “es mejor que recepciones el balón en movimiento para encarar al oponente con mayor velocidad, la próxima vez te saldrá mejor”; no simplemente “venga”, “vamos”, “eso es”, “bien”, “mal”, comentarios prácticamente vacíos de contenido informativo para el jugador.

“Venga” y “vamos” son los dos contenidos principales que componen la categoría “animar” del instrumento de observación utilizado en este estudio. Así pues, parece ser que en situación de marcador ajustado los entrenadores tienden a reducir el contenido informacional de sus mensajes (en base a la reducción de los porcentajes en feedback negativo específico, feedback correctivo y organización directa) y basan su discurso en actuaciones menos elaboradas y más viscerales (mayores porcentajes de ánimos, críticas a la organización y regaños respecto a marcadores amplios).

En base a todo lo expuesto, se hace necesario profundizar en el estudio de la conducta verbal de los entrenadores en la situación de marcador ajustado, ya que su actuación en esos momentos puede ser crucial para determinar el resultado final de un partido.

6.4.5. Hipótesis 5: En situación de derrota amplia los entrenadores emitirán más altos porcentajes de organización directa y preguntas que en marcadores más favorables.

En este caso los resultados corroboraron plenamente la hipótesis formulada, ya que las dos conductas planteadas prevalecieron de manera estadísticamente significativa en la situación de derrota amplia respecto a las otras dos situaciones. Este fenómeno se repitió con la categoría referida a informar, que no se incluyó en la hipótesis debido a la falta de referencias bibliográficas que sugirieran esta tendencia. Por otro lado, y de manera similar a lo ocurrido en la situación de marcador ajustado, destacaron sobremanera los bajos porcentajes registrados en diversas conductas en la situación analizada respecto a las otras dos; concretamente el feedback positivo general, las instrucciones y alertar. Por último, también cabe mencionar la prevalencia que existió en el feedback negativo específico y el feedback correctivo respecto a la situación de marcador ajustado.

El estudio de Debanne y Chauvin (2013) se desarrolló, al igual que esta tesis, en balonmano; más concretamente analizándose a un entrenador experto a lo largo de cuatro partidos. Los resultados mostraron una relación entre la creación de una interferencia con el comportamiento de un jugador (“no te quedes parado”, “sal a por

los jugadores”; lo cual podría equipararse a las categorías de feedback negativo específico y feedback correctivo utilizadas en este estudio) y el resultado. Los autores señalaron que esa interferencia fue el principal contenido cuando el marcador del equipo fue desfavorable.

Por otro lado, también mostraron que el nivel de abstracción aumentó (de la acción a la planificación) cuando el marcador era desfavorable. Más concretamente, reportaron que cuando el marcador empeoró el entrenador dejó de referirse a la implicación de los jugadores para centrarse en el sistema defensivo del equipo (que se incluiría en la organización directa del CAIS). Los autores indican que este tipo de contenido es más interno, ya que se basa en una representación mental de lo que es una estructura satisfactoria. También implica un periodo de información más extenso (en términos causales y espaciales) que el contenido referido a la implicación de los jugadores.

Los mismos autores llevaron a cabo un estudio similar un año después (Debanne y Chauvin, 2014), cuyas características se detallaron en el apartado de victoria amplia. Debanne y Chauvin (2014) mostraron que en los partidos perdidos, las interacciones de los entrenadores con sus equipos estuvieron más referidas a la asignación de funciones.

Los propios autores exponen que cuando la situación del equipo es mala, los entrenadores aprovechan los periodos de descanso para modificar la asignación de funciones entre los miembros del equipo. Por lo tanto, tratan de responder las siguientes preguntas: ¿qué jugadores deben jugar?, ¿en qué posiciones deben jugar?, ¿tendrán suficientes recursos para solucionar los problemas?

Para dar respuesta a esos interrogantes, Debanne y Chauvin (2014) recomiendan a los entrenadores actuar sobre la asignación de roles y/o la planificación cuando piensan que el rendimiento del equipo es insuficiente o el equipo es incapaz de gestionar la situación por sí mismo. En esos casos, la planificación puede suponer:

- Ajustes de la posición de los jugadores en la pista en profundidad (para que no estén demasiado lejos o cerca del objetivo) y lateralmente (densidad del equipo).
- Elegir la mejor organización del equipo (por ejemplo, el sistema defensivo) teniendo en cuenta las características de los oponentes.
- Elegir los jugadores que mejor se ajusten para esa organización del equipo.

Las características conductuales reportadas por Debanne y Chauvin (2013, 2014) se aproximan bastante a las obtenidas en este estudio; ya que, salvando las diferencias en la definición de las categorías conductuales, existió una similitud en la prevalencia de los porcentajes de feedback negativo específico, feedback correctivo y organización directa cuando el equipo del entrenador analizado fue por debajo en el marcador en comparación de cuando contaba con resultados más favorables.

Lorenzo (2013) analizó la conducta verbal de seis entrenadores de baloncesto expertos durante cuatro partidos a cada uno, tomando como referencia, entre otros, el resultado en el marcador. Sus resultados mostraron tendencias dispares al ser comparados con los obtenidos en esta tesis. Por un lado, reportó una predominancia de preguntas en caso de derrota, lo cual coincide con lo obtenido en este trabajo. Este autor comenta que el hecho de preguntar más puede reflejar que cuando los jugadores tienen un momento psicológico negativo, el entrenador busca incidir sobre esas dinámicas mediante cuestiones que aclaren las acciones de los jugadores (Roane y cols., 2004). Por otro lado, informó que en aquellos partidos en los que se cosecha una derrota los entrenadores dan más instrucciones defensivas técnicas propias, aspecto que busca resolver cómo frenar las acciones de contraataque o ataques posicionales más elaborados que culminan con buenas selecciones de tiro (Gómez y cols., 2008), y supone una tendencia diferente a la obtenida en este estudio.

En cuanto a la explicación de las tendencias comunicativas obtenidas en la situación de derrota amplia, parece ser que las acciones negativas generan el aumento de dudas e inseguridad en el entrenador, y que ese incremento podría proceder de la menor eficacia en los mecanismos de procesado de la información y toma de decisiones que aparecen en situaciones comprometidas (Guzmán y Calpe-Gómez, 2012). Todo ello deriva en una pérdida de calidad en la conducta verbal emitida por el entrenador, que se refleja en la prevalencia de conductas como las informaciones o preguntas; y en la escasez de otras como feedback positivo general, instrucciones y alertas respecto a las otras situaciones.

Este perfil muestra cómo en situación de marcador desfavorable el foco de los entrenadores se centra en aspectos que escapan a su control (protestas al árbitro), descuidando facetas de la conducta verbal valiosas para sus deportistas (feedback positivo general e instrucciones) y haciendo intentos por cambiar el curso del juego (organización directa). En esa línea, Apitzsch (2009) concluye que emociones negativas como gritar a los jugadores o protestar las decisiones del árbitro distraen de lo que se necesita hacer.

A nivel más general, uno de los entrenadores del estudio de Mowat (2004) reconoció que cambió la manera de hablar a los jugadores cuando el equipo empezó a tener problemas, reduciendo tanto su implicación como la cantidad de mensajes emitidos: *“en los 20 o 30 primeros minutos traté de hacerlo lo mejor que pude, pero en los últimos 10 me limité a hacer lo básico. No había nada que hacer, así que me senté”*. Gross (1990) indicó que los entrenadores perdedores de su estudio mostraron más castigo acompañado de instrucciones técnicas después de un error, comentarios a los árbitros y refuerzo no verbal. El propio autor propone que esas conductas son propias de estar fuera de control y suponen intentos ineficaces de cambiar el curso del juego.

En el estudio llevado a cabo por Cloes, Delhaes y Piéron (1993), que analizaron el comportamiento de entrenadores de voleibol durante el partido, los entrenadores de equipos que perdían emitieron más consignas tácticas y proporcionalmente aportaron más elogios que críticas, lo cual supone una tendencia totalmente antagónica a la obtenida en este trabajo.

Rodrigues y Pina (1999) obtuvieron que después de los sets perdidos, los entrenadores aportaban a sus jugadores información con mayor presencia de valoración negativa y quejas, empleando en mayor medida la prescripción y dirigiendo la información principalmente al equipo, lo cual se aproxima más a lo obtenido en esta tesis. En esta línea, Mowat (2004) esperó que cuando el equipo del entrenador analizado pasara de ganar a perder, la naturaleza del comportamiento del entrenador hacia los jugadores cambiaría; posiblemente hacia una mayor frecuencia de conductas con un aumento de las conductas negativas. La investigación previa sugiere que la frecuencia de conductas reactivas es mayor cuando el equipo está perdiendo (Gross, 1990). No obstante, Mowat concluyó que el comportamiento de los entrenadores de sus estudios tendió a ser consistente independientemente de si el equipo estaba ganando o perdiendo.

Como ya se ha indicado al principio de esta sección, Moreno y cols. (2004) no obtuvieron diferencias en la conducta de los entrenadores de voleibol en función del resultado del set. No obstante, señalaron que la conducta verbal de los entrenadores estudiados presentó mayor similitud en los intervalos entre sets después de sets perdidos que en los intervalos entre sets después de sets ganados. Los mismos autores sugieren que la mayor similitud de las conductas de los entrenadores después de sets perdidos se puede deber a que en ese caso los entrenadores tienden a dar más importancia a su intervención, considerándola como más necesaria para tratar de modificar el resultado del encuentro. Por otro lado, se sienten más comprometidos, y por lo tanto tienden a aportar una información similar, es decir, la que consideran más relevante.

En otro orden de cosas, diversos autores plantean una serie de recomendaciones referidas a la conducta verbal de los entrenadores cuando la situación de equipo en el marcador es desfavorable.

Gross (1990) expone que el entrenador, al responder a un jugador cuando el equipo está perdiendo, debe intentar que su conducta sea positiva y dirigida a promover una respuesta específica en el juego del jugador, en lugar de que sea negativa y tenga un efecto inhibitor en él. Piltz (2004) afirma que los entrenadores deben evitar presentar una descripción de lo que ha pasado y centrarse en información dirigida a futuras acciones, tanto a nivel individual como colectivo, de manera positiva.

Lorenzo (2013) determina que el jugador necesita soluciones que impliquen algo más que su actuación individual, cómo solucionar situaciones complejas que requieren del pensamiento de alguien que está viendo la situación desde fuera, con más tiempo, y que no está recibiendo estímulos interferentes que le impidan pensar con claridad. Según el

mismo autor, a mayor diferencia en el marcador los entrenadores buscan solucionar la situación con dinamizaciones y ánimos que logren cambiar esa tendencia, lo cual no concuerda exactamente con lo obtenido en esta tesis.

Beal (1989), en voleibol, recomienda que si el set anterior se perdió es adecuado indicar los motivos de ello y los ajustes tendentes a la obtención de éxito. Díaz (1992), indica que el entrenador debe referirse a los momentos del set en los que el equipo estuvo abajo (para evitar su repetición), así como a los puntos clave a tener en cuenta. La actuación del entrenador debería incidir en las causas de los errores, no en los errores en sí mismos, aportando orientaciones para solventarlos.

Como se ha podido observar, diversos autores ofrecen explicaciones razonables a características comunicativas que parecen habituales cuando el equipo está por debajo en el marcador, tales como los bajos porcentajes en instrucciones y feedback positivo general, o la prevalencia de las críticas a la organización y las preguntas respecto a situaciones en el marcador más favorables. A este respecto, existe un consenso bastante amplio respecto a que estas características conductuales son perjudiciales para el desempeño de los jugadores y por lo tanto deben ser evitadas.

Sin embargo, los resultados obtenidos en la situación de derrota amplia revelaron porcentajes en una serie de conductas que no se pueden considerar como negativos tan tajantemente. En este caso, la prevalencia de feedback negativo específico y feedback correctivo respecto a la situación de marcador ajustado plantea un escenario interesante. En este sentido, tal y como señala Beal (1989) unas líneas más arriba, cuando se produce una derrota es adecuado indicar los motivos de ello (feedback negativo específico) y los ajustes tendentes a la obtención de éxito (feedback correctivo). De manera muy similar, Moreno (2001) considera necesario matizar que no se trata solo de que se aporten refuerzos o castigos, sino que se debe informar a los jugadores sobre el proceso realizado previamente y dar sugerencias sobre cómo actuar en posteriores ocasiones, es decir, emitir un feedback con algún contenido informativo.

Tal y como se ha mencionado en apartados anteriores, diversos autores (Gipson, Lowe y McKenzie, 1994; Magill, 1993; Mesquita, 1997; Moreno, Santos y Del Villar, 2005; Zartman y Zartman, 1997) coinciden en que es importante que además de aportar refuerzos, el feedback tenga un contenido específico concreto, incidiendo en aspectos clave o centrales que puedan influir en el rendimiento deportivo, para lo que es aconsejable que el entrenador reflexione y seleccione previamente los mismos.

Así pues, según Lago (2009) existen dos aproximaciones básicas para incidir en las conductas de otros: el control positivo y el control negativo. Se considera que la aproximación positiva, que trata de fortalecer o consolidar conductas deseables de los jugadores a través del refuerzo o incentivo, es la estrategia a seguir cuando la situación en el marcador sea desfavorable. Siguiendo esta pauta, la mejor manera de eliminar los errores no es tratándolos mediante castigos, sino fortaleciendo y consolidando las

conductas correctas mediante el refuerzo. La clave de la aproximación positiva es que el deseo positivo de triunfar como factor motivacional pesa más que el miedo negativo al fracaso. Los errores no son vistos como acontecimientos totalmente negativos, sino como escalones hacia el éxito que ofrecen la información necesaria para mejorar la ejecución. Este método fomenta un ambiente positivo de aprendizaje y unas relaciones positivas entre entrenador y deportista, de forma que para ambos sea más fácil disfrutar de la experiencia positiva y conseguir una buena cohesión de equipo.

6.5. Objetivo específico 4: Analizar la conducta verbal de los entrenadores de balonmano en función del momento del partido en el que se emite el mensaje.

Al igual que en el caso de la situación en el marcador, en la discusión de los resultados referidos a la relación entre la conducta verbal de los entrenadores analizados y las fases de partido planteadas, en primer lugar se tratarán los aspectos concernientes a la cantidad de mensajes emitidos, para luego abordar los relativos al contenido del discurso.

6.5.1. Hipótesis 1: La cantidad de mensajes emitidos por los entrenadores disminuirá con el transcurso del partido.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio viene dado por la disminución en la cantidad de información emitida a lo largo de los partidos, independientemente de la influencia ejercida por cualquier otra variable, lo cual confirma plenamente la hipótesis planteada. Esta tendencia alcanza su máxima expresión al final del partido, momento en el que los resultados muestran de manera estadísticamente significativa que los entrenadores emiten menos mensajes que a lo largo de la primera parte. Al igual que lo sucedido con la situación en el marcador, los resultados obtenidos en otros estudios en cuanto a la relación planteada son dispares.

Por un lado, los trabajos desarrollados con entrenadores de fútbol por Sánchez y colaboradores reportan resultados muy similares a los obtenidos en este estudio. Sánchez y Viciano (2002) analizaron el discurso de un entrenador de fútbol base durante dos situaciones de competición diferentes, una favorable (ante un adversario clasificado en un puesto inferior en la tabla) y otra desfavorable (ante un adversario clasificado en un puesto superior). Obtuvieron que el número y el porcentaje de informaciones de la primera parte fue mayor y que en la segunda parte se produjeron menos informaciones. No obstante, los propios autores reconocen que las diferencias obtenidas en este caso no llegaron a ser significativas. Sánchez, Sánchez, Amado, Leo y García (2010) analizaron a cuatro entrenadores de fútbol, de los cuales dos tenían el título de entrenador y dos no, durante un partido para valorar las diferencias en función de la formación federativa y el periodo de partido. Los resultados mostraron que todos los entrenadores emitieron más informaciones en la primera parte, apareciendo en todos los casos porcentajes cercanos al 60%. Los autores añaden un aspecto que no se estudió en este trabajo, relativo a que los entrenadores dieron más informaciones breves en la segunda parte, mientras que en la primera parte predominaron las informaciones extensas, siendo ambas diferencias significativas.

En ambos casos (Sánchez y cols., 2010; Sánchez y Viciano, 2002) los autores encuentran la explicación de los resultados obtenidos en el marcador registrado en los partidos analizados. De esta manera, Sánchez y cols., (2010) argumentan que cuando un partido se desarrolla con una amplia diferencia en el marcador, tanto negativa como positiva,

los entrenadores tienden a emitir menos informaciones a sus jugadores, aspecto ya señalado por Lorenzo, Jiménez y Lorenzo (2006) y Mowat (2004) en el apartado anterior. Por su parte, Sánchez y Viciano (2002) justifican sus resultados en base a que el marcador no acompañaba al equipo (0-0) en ninguno de los dos partidos, y el nerviosismo en el entrenador era patente.

Por otro lado, también existen estudios que no coinciden con la tendencia reportada. Montero, Ezquerro y Buceta (2005) analizaron a siete entrenadores de baloncesto de categoría infantil a lo largo de 43 partidos teniendo en cuenta el periodo de juego y el resultado en el marcador. Los resultados mostraron que la mayor cantidad de mensajes se emitió al principio y al final del partido (Q1=5501; Q4=5367), mientras que en el transcurso del partido la cantidad de mensajes disminuyó considerablemente (Q2=4555; Q3=4386). Por su parte, y tal y como se indicó en el apartado anterior, Lorenzo, Jiménez y Lorenzo (2006) reportaron que la información se proporciona de manera uniforme a lo largo del partido después de analizar a un entrenador experto de baloncesto a lo largo de cinco partidos y seis entrenamientos.

Como se ha podido observar, los trabajos que analizan la relación que se establece entre la cantidad de mensajes emitidos por el entrenador y la fase del partido son escasos, y sus resultados dispares y poco concluyentes. Esto puede ser debido, entre otros factores, al reducido tamaño de la muestra, que en ninguno de los casos supera los siete entrenadores.

En cuanto a la explicación de los resultados obtenidos en esta tesis doctoral, podría aplicarse la aportación realizada por Mowat (2004), que expone que al principio de los partidos el patrón de juego a menudo no está definido, y que por lo tanto la incertidumbre percibida acerca del resultado y el rendimiento del equipo es relativamente elevada. El mismo autor añade que el establecimiento del patrón de juego, junto con el deterioro de los mecanismos de procesamiento de la información asociado a la necesidad de mantener altos niveles de concentración durante un periodo de tiempo prolongado, podría dar respuesta al descenso de la cantidad de información a lo largo del partido. En esta línea, se considera que el desgaste psicológico derivado del mantenimiento de los altos niveles de concentración y activación que necesita el entrenador para alcanzar un adecuado nivel de eficacia en situación de competición, podría explicar al descenso la cantidad de mensajes proporcionados por el entrenador con el paso de los minutos.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, la cantidad de información no se considera un indicativo de la calidad del entrenador en sí misma, siendo el contenido de los mensajes mucho más relevante en el desempeño de la labor del entrenador. No obstante, es muy llamativo observar que el entrenador emite menos mensajes, tanto a nivel absoluto (número total) como relativo (tasa de mensajes por unidad de tiempo), al final de los partidos que al principio de los mismos.

Podría parecer lógico que en la fase final de los partidos, que es cuando suele decidirse el resultado final de los mismos, el nivel de activación de los entrenadores e incluso su grado de nerviosismo fuera elevado, y que ello se reflejara en una mayor cantidad de información proporcionada a sus jugadores. Es por ello que sería interesante llevar a cabo trabajos que permitieran identificar diversos índices fisiológicos con el objetivo de arrojar luz acerca de en qué medida los entrenadores están expuestos a la fatiga física y mental durante el transcurso de la competición.

Diversos autores hacen referencia a que, además de la cantidad de mensajes, es necesario tener en cuenta el momento en el que se aporta información a los jugadores. En este sentido, Guzmán y Calpe-Gómez (2012) apuntan que es importante conocer la cantidad de feedback que debe proporcionarse y el momento adecuado para hacerlo. Hughes y Franks (2007) señalan que los entrenadores deben escoger cuidadosamente cómo y cuándo proporcionar el feedback para maximizar el aprendizaje. Por su parte, Moreno, Santos y Del Villar (2005) aportan que es necesario que el entrenador cuide y seleccione apropiadamente el momento de aporte de la información a los jugadores.

Estos autores indican que no es conveniente dar información al jugador en el mismo momento de realización de la acción, ya que hay que garantizar que la información se aporta en un momento que no perjudica la actuación de los jugadores y que no se proporciona cuando estos deberían estar concentrados o atentos a determinados aspectos del juego. En esta misma línea se manifiesta Hotz (1999), al considerar que tiene poco sentido dar información durante la realización de la acción. Según este autor dicha información perturba la concentración, debido a que los practicantes no están en condiciones de recibir e interpretar con atención, y en muchas ocasiones ni siquiera tienen condiciones para llevar a la práctica las indicaciones recibidas.

Moreno, Santos y Del Villar (2005) recomiendan que en el caso de proporcionar información específica con el balón en juego, esta esté dirigida a jugadores no implicados directamente en la acción con balón, o a los jugadores ubicados en una zona diferente a aquella en la que se está jugando el balón. Hotz (1999), por su parte, se centra en el contenido, y sugiere que en caso de que se emita información, esta tenga un carácter principalmente afectivo y no racional, cumpliendo función de apoyo y motivación.

A pesar del interés mostrado por diversos autores respecto al momento en el que los entrenadores aportan información a sus jugadores, ninguno de ellos se aventura a proporcionar recomendaciones acerca de en qué fase del partido hacerlo. Así pues, se puede afirmar que la disparidad de los resultados obtenidos en estudios que han tratado sobre la relación que se establece entre la cantidad de mensajes emitidos por los entrenadores y las variables derivadas de la competición –marcador y fase de partido concretamente–, invita a profundizar en el análisis y la comprensión de la misma en futuros trabajos.

Un claro ejemplo de esta afirmación se ve reflejado en las conclusiones antagónicas a las que llegaron Hagemann, Strauss y Büsch (2008); Moreno (2001); y Viciano y Sánchez (2002). Mientras que Moreno (2001) y Viciano y Sánchez (2002) señalan que, a diferencia de los entrenadores principiantes, los entrenadores expertos dan mayor cantidad de información; Hagemann, Strauss y Büsch (2008) obtuvieron que los entrenadores de ligas de élite emitieron menos información a sus jugadores que sus homólogos de ligas menores.

6.5.2. Hipótesis 2: Los cambios en el discurso de los entrenadores relativos a la fase de partido vienen dados en mayor medida por el marcador que por el propio transcurso de la competición.

Esta información no puede ser confirmada ni refutada en sentido estricto, ya que para ello sería necesario realizar un análisis conjunto de las variables marcador y fase de partido, objetivo que no se planteó al llevar a cabo esta tesis doctoral. La formulación de esta teoría vino dada por el hecho de que en la práctica totalidad de los trabajos revisados en los que se analizó la conducta verbal de los entrenadores en función de la fase de partido, los autores recurrieron de manera unánime a ella, tal y como se verá en el transcurso de este apartado. En cuanto a los resultados obtenidos, destacaron la disminución progresiva de la cantidad de feedback correctivo a lo largo del partido, la tendencia inversa observada en las críticas a la organización, la mayor cantidad de conductas referidas a la organización directa registradas al final de cada una de las partes respecto al principio de las mismas, y el patrón contrario obtenido en el feedback positivo general y las consultas al asistente. Por otro lado, también es relevante la prevalencia de las conductas referidas a animar al principio y al final del partido.

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, los trabajos dedicados a analizar la relación que se establece entre la conducta verbal de los entrenadores durante la competición y la fase de los partidos son escasos. No obstante, cuando el aspecto al que se hace referencia al tratar la conducta verbal es el contenido en lugar de la cantidad, los autores suelen aportar algo más de información al respecto.

Por ejemplo, Sánchez y cols. (2010) hacen un análisis mucho más detallado de las diferencias relativas al contenido de los mensajes de los entrenadores de fútbol participantes en su estudio. En este sentido, los entrenadores emitieron en la primera y la segunda parte porcentajes muy similares de informaciones tácticas, psicológicas y físicas. En cambio, los entrenadores dieron más informaciones técnicas en la primera parte, aunque las diferencias no fueron significativas. Los autores exponen que la razón puede ser que los entrenadores en la segunda parte se centren más en colocar bien al equipo tácticamente y en animarlo de cara al tramo final de partido (componente psicológico), lo cual no se corresponde exactamente a lo obtenido en este trabajo.

En lo que se refiere al tipo de feedback, los entrenadores del estudio de Sánchez y cols. (2010) utilizaron en la primera parte el feedback interrogativo (preguntas en el CAIS) y

explicativo en mayor medida, siendo tan solo este último significativo. Los autores justifican ese resultado en base al marcador, ya que afirman que cuando el resultado está ajustado, los entrenadores intentan utilizar un feedback explicativo con el objetivo de expresar el motivo de los fallos de sus jugadores, mientras que cuando el resultado no está ajustado, los entrenadores tienden a relajarse y emitir menos informaciones, en este caso explicativas. Siguiendo con el tipo de feedback, el prescriptivo (que podría equipararse a las instrucciones o el feedback correctivo definidos en el CAIS) predominó más en la primera parte, según los autores debido a que los entrenadores en la primera parte emiten más informaciones aconsejando a los jugadores en el momento justo de la acción, para darles más libertad en la toma de decisiones en la segunda parte.

A pesar de que es difícil establecer paralelismos entre las categorías utilizadas por Sánchez y cols. (2010) y las definidas en el CAIS, se podría atisbar cierta similitud entre el mencionado trabajo y el presente en cuanto a la prevalencia de feedback prescriptivo/correctivo en las primeras partes.

Montero, Ezquerro y Buceta (2005) también aumentaron el nivel de detalle a la hora de hablar sobre el contenido de los mensajes emitidos por los entrenadores de baloncesto analizados en su trabajo. Sus resultados mostraron que las conductas espontáneas fueron más numerosas en los periodos inicial y final del encuentro, mientras que las conductas reactivas tras error fueron más elevadas en el tercer periodo del encuentro. Los autores plantean que las conductas espontáneas parecen registrarse como un intento de animar a sus jugadores, tanto para activarlos al inicio del encuentro como en los momentos finales del mismo, lo cual podría ayudar a explicar los resultados referidos al ánimo en el presente trabajo, que siguieron exactamente la misma línea. Para justificar la evolución de las conductas reactivas tras error, los mencionados autores también apuntan al resultado, señalando que dichas conductas se incrementaron en los tres primeros periodos para descender en el último debido a la claridad en el resultado al final del tercer periodo. Por último, defienden que las conductas reactivas tras acierto se incrementaron en el segundo periodo por la habitual inclusión en el mismo de los jugadores más flojos. Montero, Ezquerro y Buceta (2005) concluyeron que las conductas de los entrenadores varían a lo largo de los encuentros, y que esas variaciones parecen orientarse al logro de objetivos diferentes.

En el tercer estudio desarrollado en su tesis doctoral, Mowat (2004) analizó a cuatro entrenadores de baloncesto expertos a lo largo de tres partidos para completar un total de 12 con el objetivo de establecer relaciones entre el nivel de activación de los entrenadores y su comportamiento. Los resultados no indicaron el uso de un patrón de categorías específicas de conductas en determinados momentos del partido. El autor concreta que no hubo ninguna desviación pronunciada hacia una mayor frecuencia de conductas al final del partido ni una alta frecuencia de determinados tipos de comportamiento al principio o al final de los partidos. En este sentido, Gross (1990)

sugiere que puede ser que las altas frecuencias de determinados tipos de conductas surjan en relación a eventos del juego específicos.

Por otro lado, dos de los entrenadores analizados por Mowat (2004) en otro de sus estudios, indicaron que se habían comportado de manera distinta cerca del final del partido, uno de ellos en términos de comportamiento, y el otro sacando a jugadores del banquillo al campo si su equipo iba por detrás. Esta afirmación refuerza la hipótesis de Sánchez y cols. (2002, 2010); Montero, Ezquerro y Buceta (2005) y la planteada en este trabajo de asociar el marcador con la fase de partido para dar respuesta a las diferencias originadas por esta última en la conducta verbal de los entrenadores. A pesar de ello, se puede vislumbrar cierta similitud en la prevalencia de la conducta referida a realizar cambios de jugadores (organización directa en el CAIS) al final de los partidos entre el trabajo de Mowat (2004) y la presente tesis doctoral.

Llegados a este punto, ha llegado el momento de analizar en profundidad el trabajo de Lorenzo (2013) que es, sin duda, el que aporta mayor cantidad de información en cuanto a la relación que se establece entre la conducta verbal de los entrenadores durante la competición y la fase de los partidos.

Como ya se mencionó en la sección de derrota amplia, el trabajo de este autor analizó las diferencias en el discurso de seis entrenadores expertos en función de los cuartos en partidos de baloncesto. Los resultados mostraron que en el primer cuarto se proporcionó más feedback positivo y preguntó menos que en el resto del partido. En el segundo cuarto aumentó la categoría referida a cambios, faltas, estadísticas, etc. En el comienzo de la segunda parte, igual que al comienzo del partido, la categoría “empujes/dinamizaciones” aumentó su frecuencia, debido a que el equipo venía de un periodo de inactividad según el autor. Sin embargo, es curioso reseñar que el feedback positivo y las quejas siguieron una proporción inversa. A medida que disminuyó el primero aumentaron las segundas. En el último cuarto el entrenador dio menos instrucciones psicológicas, preguntó menos y emitió más información no codificable. Lorenzo (2013) sostiene que sus resultados se encuentran en estrecha relación con los resultados sobre las dinámicas de juego a lo largo de los partidos de baloncesto, donde las variables situacionales periodo de juego y marcador parcial condicionan constantemente las acciones de juego (Sampaio, Lago, Casais y Leite, 2010).

Las similitudes existentes entre el trabajo de Lorenzo (2013) y este son dignas de mención. En primer lugar destaca la relación directa entre el aumento de quejas (críticas a la organización en nuestro caso) y el transcurso del partido. En menor medida, también es interesante la prevalencia de feedback positivo en la primera fase del partido y de la categoría referida a cambios (organización directa en el CAIS) en el segundo cuarto (segunda mitad de la primera parte en este caso); así como las explicaciones que plantea Lorenzo (2013) en ambos casos.

En cuanto a la primera cuestión, según este autor parece lógico afrontar una competición de la manera más positiva posible, lo que aumenta las posibilidades de rendir más y generar confianza en los jugadores. En este sentido, los estudios de Sampaio y cols. (2010) mostraron una gran influencia de las acciones del primer cuarto, que determinaban gran parte del resultado final del partido. Asimismo, el nivel de los rivales condiciona mucho los resultados parciales en el primer cuarto (Sampaio y cols., 2010), lo que provoca que los entrenadores busquen formas de ser positivos ante las diferentes acciones de los jugadores al comienzo del encuentro.

Lorenzo (2013) también profundiza en la prevalencia de organización en la segunda fase del partido, señalando que en el segundo cuarto es cuando normalmente comienzan las rotaciones de jugadores, y que por eso el discurso versa sobre todo en cuestiones de organización, control de cambios, faltas, etc. El mismo autor también apunta a las situaciones de partido influyentes en el resultado como las posibles causantes de que los entrenadores tomen decisiones relativas a la categoría de organización. Según Sampaio y cols. (2010), los resultados parciales en el marcador durante el segundo cuarto están muy influenciados por el efecto de jugar en casa y el nivel del rival, es decir, que jugar ante un rival más fuerte que el equipo propio y jugar fuera condicionan mucho las acciones durante este cuarto. Por lo tanto, es lógico que los entrenadores busquen soluciones para organizar mejor a su equipo ante la influencia de dichas variables situacionales.

Siguiendo con la explicación de sus resultados, Lorenzo (2013) comenta que al comenzar la segunda parte los jugadores vienen de un descanso largo y es posible que se hayan quedado fríos, incluso que mentalmente hayan perdido parte de la concentración. En base a ello, se justificaría una mayor presencia de ánimos y dinamizaciones en el tercer cuarto, que podría extrapolarse a la tendencia observada en el feedback positivo general en este trabajo. Este autor concluye que el esfuerzo mental, el cansancio y la tensión a la que está sometido el entrenador, junto con la asunción del entrenador como líder y conductor del grupo, y posiblemente a la repetición durante el partido de errores previamente cometidos o aciertos ya elogiados por su parte, haría disminuir la emisión de feedback positivo. Esta justificación podría ser extrapolable en cierta medida a la disminución de feedback correctivo asociada al transcurso del partido observada en esta tesis doctoral. Por su parte, Sampaio y cols. (2010) destacan que en la segunda parte de los partidos existe una mayor importancia de los marcadores parciales, la fatiga y el nivel de los equipos. Es decir, a mayor diferencia en el marcador los entrenadores buscan solucionar la situación con dinamizaciones y ánimos que logren cambiar esa tendencia.

Lorenzo (2013) concluye que es necesario contemplar la conducta verbal del entrenador en competición desde los nuevos planteamientos de la influencia de las variables situacionales, en los que el marcador parcial, el nivel del equipo contrario y la fase o periodo del partido pueden interaccionar modificando las dinámicas de juego y, por lo tanto, los requerimientos técnicos y tácticos de los equipos.

Tal y como se ha podido observar, la mayoría los estudios revisados (Lorenzo, 2013; Montero, Ezquerro y Buceta, 2005; Mowat, 2004; Sánchez y cols., 2010; Sánchez y Viciano, 2002) buscan en el resultado la explicación de las diferencias obtenidas en la conducta verbal de los entrenadores en función de la fase del partido en la que se analizan. En este sentido, Gross (1990) afirma que los entrenadores probablemente reaccionan en mayor medida a la diferencia en el marcador entre su equipo y el rival en fases concretas del partido. Es por ello que se consideraría interesante llevar a cabo un análisis de la relación entre la conducta verbal de los entrenadores y las dos variables mencionadas (marcador y fase de partido) de manera conjunta; es decir, de la situación en el marcador en diferentes momentos del partido.

Dentro de las fases de partido planteadas, la segunda mitad de la segunda parte (final del partido) destaca sobremanera por las características comunicativas obtenidas. En este periodo el feedback positivo general, el feedback correctivo y las instrucciones alcanzan sus valores mínimos; mientras que las críticas a la organización, la organización directa y las informaciones obtienen sus valores más altos respecto al resto de fases planteadas. Estos patrones reflejan un descenso del aporte de categorías relevantes para los jugadores (feedback e instrucciones) y un desplazamiento del foco de atención hacia aspectos menos relevantes (informaciones) y poco controlables (críticas a la organización). Un último apunte dentro de esta fase del partido es que, a excepción de lo referido al feedback correctivo, los porcentajes máximos y mínimos en comparación con el resto de periodos propuestos son exactamente idénticos a los obtenidos en la situación de marcador ajustado. Debido a la gran presión experimentada por los entrenadores en ambas situaciones y a su importancia en la determinación del resultado final de los partidos, se considera que este hallazgo es altamente relevante y digno de ser analizado en mayor profundidad en futuros estudios.

A modo de conclusión de este apartado, se puede comentar que parece ser que la fase de partido tiene menos contundencia a la hora de establecer diferencias en la conducta verbal de los entrenadores en comparación con otras variables situacionales como el tipo de acción previa o la situación en el marcador. Esta afirmación viene dada por el hecho de que los estudios existentes en cuanto a esta relación son más escasos que los referidos en apartados anteriores, y sus resultados más dispares y menos concluyentes (principalmente debido al reducido tamaño de las muestras).

Así pues, parece lógico pensar que el estudio de las variaciones de la conducta verbal del entrenador en función de la fase del partido se trata de un fenómeno complejo, influido por diversos factores como el logro de diferentes objetivos (Montero, Ezquerro y Buceta, 2005), el nerviosismo del entrenador (Sánchez y Viciano, 2002), la situación en el marcador (Lorenzo, 2013; Montero, Ezquerro y Buceta, 2005; Mowat, 2004; Sánchez y cols., 2010; Sánchez y Viciano, 2002), el nivel del equipo contrario o el hecho de jugar en casa (Sampaio y cols., 2010).

6.6. Objetivo específico 5: Describir las secuencias de dos conductas verbales que los entrenadores de balonmano utilizan con mayor frecuencia en el transcurso de la competición.

Como ya se ha mencionado a lo largo del trabajo, el análisis secuencial no es una metodología que se utilice con frecuencia en las ciencias de la actividad física y el deporte. A nivel técnico-táctico, aunque los trabajos no son numerosos, sí que existen algunas referencias que han buscado secuencias de acciones con el objetivo de obtener determinados indicadores de rendimiento.

Sin embargo, dentro de los estudios referidos a la conducta verbal del entrenador, tanto en situación de entrenamiento como de competición, no se ha hallado ningún trabajo que aplique la técnica del análisis secuencial. El único precedente existente es la comunicación presentada por Guzmán, Calpe-Gómez, Quera y Grijalbo (2015), en la que la muestra y el tipo de análisis realizado fueron idénticos a los pertenecientes a este estudio.

Antes de entrar de lleno en la discusión de los resultados de las secuencias de dos conductas obtenidas en esta tesis doctoral, es necesario mencionar que en este caso, a diferencia de lo ocurrido en las variables situacionales derivadas de la competición, el objetivo del análisis es meramente descriptivo.

En primer lugar, tal y como ya se ha mencionado, la inexistencia de trabajos con los que establecer comparaciones justifica esta decisión. El otro argumento que justifica la decisión tomada es facilitar la comprensión de los resultados obtenidos. Al igual que en el caso de las variables situacionales, hubiera sido posible llevar a cabo un análisis secuencial buscando diferencias en los patrones de dos conductas en función de los niveles de las variables planteadas.

Sin embargo, el objetivo de este trabajo es abrir una línea de investigación en lo referido al análisis secuencial de la conducta verbal de los entrenadores, por lo que se consideró que sentar un precedente en el que se analizaran las diferencias en función de variables situacionales hubiera sido complejo y de difícil comprensión para los posibles interesados en este ámbito. De esta manera, la discusión referida al análisis secuencial estará centrada en buscar una posible explicación a los patrones de dos conductas obtenidos.

Antes de empezar con la discusión de los resultados propiamente dicha, conviene destacar el aspecto comentado en el apartado de resultados referido a la significación de las secuencias de la diagonal central en el cuadro de retardo 1. Este hecho revela que los entrenadores emiten más de un mensaje cuando se refieren a una determinada categoría. En este punto se considera pertinente profundizar en el criterio temático que se utilizó a la hora de codificar la conducta verbal de los entrenadores.

En este sentido, uno de los criterios que se utilizó para separar los mensajes emitidos fue el del receptor, ya que como se indicó en el apartado de Material y Método, esta variable fue registrada durante la codificación. De esta manera, los mensajes “Jorge, bascula un poquito, cierra ahí el centro” y “ahora basculamos rápido Jaime, ven aquí” (ejemplos reales del estudio emitidos en un espacio de tres segundos) fueron codificados como dos instrucciones, ya que aunque tienen un contenido muy similar están claramente dirigidas a dos jugadores diferentes.

Al respecto de esta repetición de mensajes por parte de los entrenadores a la hora de referirse a multitud de categorías, y en base a las observaciones llevadas a cabo durante la codificación de los partidos, la reflexión planteada por Moreno, Santos y Del Villar (2005) en cuanto a la cantidad de información es muy pertinente. Los mencionados autores advierten que el entrenador no debe ser un retransmisor del encuentro, dando información en todas y cada una de las acciones que acontecen durante el partido, o comentando algo al final de cada jugada. Moreno (2001) añade que el hecho de estar continuamente dando información dificulta que el entrenador pueda realizar una apropiada observación y lectura del desarrollo del encuentro.

6.6.1. Hipótesis 1: Las secuencias de dos conductas verbales más representativas serán las formadas por los distintos tipos de feedback.

Debido a que la hipótesis formulada está fundamentada en una publicación que utilizó la misma muestra y tipo de análisis a los empleados en esta tesis, el objetivo de este apartado de la discusión no es confirmar o refutar esta teoría, sino profundizar en el conocimiento de las secuencias obtenidas. No obstante, es necesario afirmar que las secuencias más relevantes obtenidas en esta tesis doctoral son las que hacen referencia al feedback. Concretando un poco más, se observa que el feedback positivo –tanto específico como general– suele ir acompañado de conductas que cuentan con una amplia aceptación y que han sido desarrolladas en profundidad a lo largo del documento, como son las instrucciones (en el caso del feedback positivo específico) y los ánimos y el feedback positivo específico (en el caso del feedback positivo general).

Los otros tipos de feedback entre los que se establecen relaciones relevantes son el correctivo y el negativo. En primer lugar, destacan las secuencias obtenidas entre el feedback correctivo y el feedback negativo específico por los altos niveles de significación alcanzados; más aún teniendo en cuenta que la mencionada significación existe indistintamente del orden en el que se presentan las conductas dentro de la secuencia. Por otro lado, también son reseñables las secuencias que el feedback correctivo establece con el feedback negativo general y la información. Esta repercusión viene dada porque, al igual que en el caso anterior, las secuencias son significativas en ambos casos independientemente del orden en el que aparecen sus conductas.

En el trabajo anteriormente mencionado (Guzmán, Calpe-Gómez, Quera y Grijalbo, 2015) ya se trataron de justificar algunas de las secuencias obtenidas. En este sentido,

Lago (2009) señala que el feedback debe contribuir a la evaluación del comportamiento e informar sobre la acción realizada y no solo sobre su resultado; añadiendo instrucciones para la correcta realización de acciones futuras. Por otro lado, Moreno (2001) considera que es conveniente que en las indicaciones del entrenador prime un sentido positivo, no limitándose a indicar los aspectos incorrectos, sino tratando de optimizarlos. Mientras que Cruz (1989) recomienda transmitir las instrucciones técnicas o tácticas de forma positiva. En base a estas argumentaciones, la secuencia “feedback positivo específico-instrucción” obtenida en este estudio cobraría pleno significado.

Murphy, Hippolyte y Theraula (1998) recomiendan realizar la siguiente secuencia en el aporte de feedback: primero indicar un aspecto específico y bueno del comportamiento observado (feedback positivo específico en el CAIS); luego indicar el aspecto que necesita mejorarse (feedback negativo específico); recomendando finalmente una serie de pasos significativos para el aprendizaje (feedback correctivo o instrucciones). Esta recomendación encajaría perfectamente en la secuencia feedback negativo específico-feedback correctivo obtenida en este trabajo. Kestner (1997), por su parte, propone la siguiente secuencia: indicar el punto que el jugador debe corregir; decir al jugador lo que hizo incorrectamente (tanto esta descripción como la anterior son equiparables al feedback negativo específico en el CAIS) y cómo corregirlo (feedback correctivo o instrucciones); animar al jugador (ánimos) enfatizando lo que hizo bien (feedback positivo específico). Dentro de este planteamiento volvería a ajustarse la secuencia feedback negativo específico-feedback correctivo mencionada anteriormente. A pesar de no producirse en el orden planteado por Kestner (1997) y Murphy, Hippolyte y Theraula (1998), se considera que la secuencia “feedback correctivo-feedback negativo específico” también es pertinente dentro del contexto de la competición, ya que contiene las conductas mencionadas en ambos trabajos.

Del estudio de Smith, Fry, Ethington y Li (2005), realizado con 143 jugadoras de baloncesto de instituto, se desprende que los deportistas que perciben por parte de sus entrenadores un tipo de feedback positivo, así como una gran cantidad de instrucciones, perciben a su vez un clima motivacional en el equipo orientado a la tarea y no al ego, lo que les permite desarrollar más situaciones de éxito, ya que ese clima de trabajo focaliza la atención en su esfuerzo durante el trabajo y en su mejora personal. De manera muy similar, Allen y Howe (1998) y Black y Weiss (1992) apuntan que el sentimiento de competencia y el nivel de confianza del deportista aparecen unidos a la cantidad de feedback positivo e instrucción que recibe del entrenador tras una acción acertada. Esto es particularmente importante, ya que los deportistas con mayor nivel de confianza son más propicios a acertar que aquellos con bajo nivel (Gould, Guinan, Greenlaf y Chung, 2002; Weinberg, Grove y Jackson, 1992). Por su parte, Hotz (1999) afirma que las informaciones que reciben los jugadores deben ser constructivas y motivadoras, a la vez que aportan feedback o refuerzo. Así pues, y en base a los argumentos referidos, se

puede afirmar que las secuencias “instrucción-feedback positivo general” y “feedback positivo específico-instrucción” parecen adecuarse a las necesidades de los deportistas.

Finalizando con el grupo de secuencias cuya utilización está avalada por la investigación previa, diversos autores (Allen y Howe, 1998; Dwyer y Fischer, 1988; Chelladurai y Riemer, 1998; Schliesman, 1987) señalan que altos niveles de satisfacción en los deportistas están asociados a altas frecuencias en comportamientos positivos por parte del entrenador, tales como el darles instrucciones, elogios, animar, dinamizar, ofrecer apoyo social y practicar un comportamiento democrático. En base a ello, las secuencias “animar-instrucción”, “feedback positivo general-feedback positivo específico” y “feedback positivo general-animar” también se podrían considerar como beneficiosas para el desempeño de los deportistas.

Pasando al grupo de secuencias cuya utilización es menos recomendable, Mowat (2004) apunta que conductas reactivas como el castigo tienen un efecto menos positivo que conductas espontáneas como la instrucción, el refuerzo y el ánimo. Lago (2009), por su parte, apunta que el control negativo es una de las dos aproximaciones básicas para incidir en las conductas de los otros. Con esta aproximación se intentan eliminar conductas no deseables a través de la crítica y el castigo, activadores del miedo, que en última instancia bloquea el aprendizaje, interfiere en la ejecución y, por tanto, en el rendimiento (Buceta, 1998). Lago (2009) concluye que si el castigo se emplea excesivamente generará miedo al fracaso, lo que repercutirá en un inadecuado clima motivacional para la práctica. Siguiendo esta línea, según Barker (2003) y Smoll y Smith (2006) el aumento de comunicaciones negativas aumenta el miedo a fallar del jugador, y como consecuencia de ello disminuye la participación activa del mismo, limitándose a acciones con escaso riesgo o incidencia en el juego. Kassing e Infante (1999) comentan que una comunicación agresiva baja la credibilidad y la competencia del entrenador según sus jugadores.

Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich (2006) aseguran que el uso demasiado frecuente de la crítica y el castigo ante los errores, propio del estilo negativo, produce en los jugadores el miedo a fallar. Este miedo ante una jugada que acostumbra a no salir bien disminuye el rendimiento deportivo e interfiere con la táctica a seguir y, por lo tanto, aumenta la probabilidad de no intentar realizar dicha jugada o de volver a fallar, con lo cual, en este último caso, aumenta todavía más la ansiedad del jugador ante el temor de recibir una nueva crítica más dura por parte del entrenador. Los mismos autores añaden que en esta situación los partidos y competiciones dejan de ser un reto para convertirse en una amenaza para los jugadores, los cuales pueden infravalorarse no solo en el ámbito deportivo, sino también en otros aspectos de la vida. Además, cuando el estilo negativo es la práctica habitual de un entrenador, las relaciones entrenador-jugadores se deterioran y aparece en los jugadores el resentimiento y la hostilidad hacia el entrenador (Sousa y cols., 2006).

En base a lo expuesto en los párrafos anteriores, todo parece indicar que no es adecuado emitir conductas del tipo “modelado negativo-regaño”; ya que aunque el hecho de mostrarle corporalmente a un jugador el error cometido en una ejecución no puede considerarse negativo o inadecuado en ninguno de los casos, no se puede afirmar lo mismo cuando ese modelado va acompañado de un regaño. En este caso, muy posiblemente se fomentaría el miedo a fallar por parte de los jugadores, propio del control negativo.

En cuanto a la secuencia “instrucción-regaño” sucedería algo parecido, ya que el regaño no parece ser un buen complemento a la indicación que se le proporciona a un jugador. No obstante, en este caso la afirmación no se puede realizar con el mismo nivel de rotundidad debido a que la instrucción tiene un tono más neutro que el del modelado negativo. Algo similar sucedería con las secuencias “feedback negativo general-feedback correctivo”, y “feedback correctivo-feedback negativo general”. Al igual que en el caso del modelado negativo, el feedback correctivo no puede considerarse una conducta negativa en sí misma. De hecho, tal y como se ha comentado anteriormente, el hecho de indicarle a un jugador la manera de ejecutar una acción que ha realizado incorrectamente es positivo y necesario. El problema viene cuando esa corrección, que ya es contingente a una acción negativa, va acompañada de una declaración negativa y sobre todo general.

Llegados a este punto, es necesario mencionar referencias que contradicen en parte lo expuesto en la sección de las secuencias cuyo uso es adecuado y recomendable. En este sentido, Gross (1990) expone que la comunicación con los jugadores que es positiva, constructiva y específica tiene mayor valor que los comentarios generales o de carácter muy general. La dualidad planteada por Gross (1990) en cuanto a especificidad y generalidad es interesante, debido a que la idoneidad de la secuencia “feedback positivo general-animar” estaría en tela de juicio, ya que sus dos conductas incluyen información de carácter general o muy general, del tipo “bien”, “venga”, “vamos” o “eso es”. En la misma línea se manifiestan Moreno y cols. (2002), que opinan que la calidad de la conducta de los entrenadores aumenta en la medida en que la información proporcionada es más específica.

Kirschenbaum y Smith (1983) proponen una idea más controvertida incluso que la anterior. Estos autores comprobaron que la emisión de feedback con secuencia positivo-positivo, sin comentarios críticos, puede provocar en determinadas circunstancias el mismo efecto adverso que la emisión de un feedback negativo de forma continua. En una línea similar, y tal y como se mencionó anteriormente, Lorenzo (2013) opina que el hecho de dar un feedback positivo no guarda excesiva relación con la victoria. Moreno (2001), por su parte, sostiene que cuando los jugadores a los que se entrena muestran grandes capacidades y tienen un nivel de motivación elevado, las alabanzas durante la competición pueden no ser necesarias. De esta manera, la utilización de la secuencia “feedback positivo general-feedback positivo específico” también sería discutible. No

obstante, es necesario mencionar que los autores que defienden que fomentar un clima positivo es beneficioso para los jugadores son mucho más numerosos que los adscritos al planteamiento de Kirschenbaum y Smith (1983), Lorenzo (2013) y Moreno (2001).

Como se ha podido observar, existe un grupo de secuencias, cinco concretamente, de las que no se ha hecho ningún comentario. Esto es debido a que no se han encontrado referencias que pudieran justificarlas parcial o totalmente, como en el resto de casos. La explicación de este hecho puede encontrarse, muy posiblemente, en las conductas que componen las secuencias.

Las dos primeras (“modelado positivo-información” y “modelado negativo-modelado positivo”) están protagonizadas principalmente por conductas referidas al modelado, tanto positivo como negativo. Hay que señalar que esta categoría es un tanto especial, ya que no puede considerarse como una conducta verbal al uso. Tal y como se indica en la definición del CAIS, se trata de una demostración técnica, con o sin instrucción verbal, que muestra al jugador la manera correcta/incorrecta de ejecutar la habilidad. Como se puede observar, el elemento que define la conducta es la demostración técnica o corporal, que puede ir acompañada o no de indicación verbal. Se considera que este es el motivo de la escasez de referencias que contengan esta categoría en la bibliografía referida a la conducta verbal de los entrenadores. De la misma manera, esta particularidad también podría dar respuesta al reducido número de registros que este estudio obtuvo en la codificación de las mencionadas conductas.

En cuanto a la adecuación o no de estas secuencias, se considera que el patrón “modelado negativo-modelado positivo” es lógico y pertinente, debido a que parece razonable que después de demostrar la manera incorrecta de ejecutar una acción, acto seguido se incluya la demostración de la manera correcta de llevar a cabo la acción en cuestión. La secuencia “modelado positivo-información” parece no tener una justificación tan clara como la anterior, aunque en ningún caso se podría considerar negativo el hecho de proporcionar contenido informacional al jugador después de haberle mostrado la manera correcta de ejecutar una determinada habilidad.

Las tres secuencias restantes (“feedback correctivo-información”, “información-feedback correctivo” y “alertar-instrucción”) también tienen un nexo de unión. Este viene dado por el hecho de que en todas ellas hay una de las conductas añadidas expresamente al CAIS para la realización de este trabajo. Tal y como se indicó en el apartado de Material y Método, la inclusión de estas categorías respondió a motivos estrictamente metodológicos y estuvo acompañada de las pruebas de fiabilidad correspondientes. Sin embargo, ello no impidió que no se encontraran prácticamente estudios que las incluyeran en sus instrumentos de investigación. Uno de los pocos trabajos con alguna de estas dos categorías es el de Haggeman y cols. (2008), que indicaron que la segunda categoría más utilizada en su estudio fue la información

(aproximadamente el 20%), que consiste en hablarle al jugador sobre las fortalezas y debilidades del oponente.

En lo referido a la idoneidad de estas tres últimas secuencias, también se considera que su uso es recomendable. Por un lado, el hecho de incluir contenido informacional antes o después de proporcionar feedback correctivo (“información-feedback correctivo”, “feedback correctivo-información”) no parece suponer ningún problema. Por otro lado, se puede plantear que el hecho de incluir una alerta antes de proporcionar una instrucción (secuencia “alertar-instrucción”) puede favorecer la asimilación de la segunda, debido a que la alerta tiene el objetivo de captar la atención del jugador.

Una vez comentadas todas las secuencias de dos conductas que obtuvieron significatividad en base al residual ajustado, es necesario mencionar que se están dando los primeros pasos en la relación establecida entre el análisis secuencial y la conducta verbal de los entrenadores en situación de competición. Tal y como se ha podido observar a lo largo de esta sección, los trabajos que plantean un orden concreto a la hora de proporcionar diferentes mensajes por parte del entrenador son muy escasos. Por ello, se recomienda llevar a cabo estudios que profundicen en el conocimiento y los matices de la relación planteada, ya que pueden resultar de enorme valor para los entrenadores deportivos.

A modo de conclusión, Magnusson (2000) plantea que no parece haber una teoría aislada que prediga o explique la aparición de patrones en el comportamiento. Sin embargo, hay sugerencias que se encuentran en el área de los patrones dinámicos y los estudios de complejidad (Holland, 1998; Kelso, 1997; Watt y Vanlear, 1996), ya que los términos clave que describen los sistemas de dinámicas complejas y auto-organización –mecanismo, agentes, interacción, patrones recurrentes y organización jerárquica (Holland, 1998)– también están alrededor de la definición y la detección de patrones. Bajo este punto de vista, es natural que aparezcan patrones nuevos en cada interacción humana y que la hagan única (Magnusson, 2000).

De esta manera, el análisis secuencial de la conducta verbal de los entrenadores en situación de competición abre un nuevo camino en el estudio del contenido informacional del discurso (Guzmán, Calpe-Gómez, Quera y Grijalbo, 2015). En este sentido, Gross (1990) propone que el reto para los entrenadores no es otro que el de tomar consciencia de sus patrones idiosincráticos de comportamiento en diversas condiciones competitivas con el fin de modificar su comportamiento cuando, por ejemplo, su equipo está perdiendo, por lo que su comportamiento posterior mejorará la capacidad del equipo para tomar la iniciativa. En la misma línea, Mowat (2004) concluye que para futuros trabajos es importante examinar la influencia de los eventos del juego en los patrones de comportamiento, nivel de activación y sus relaciones con el entrenador.

CONCLUSIONES

7. CONCLUSIONES

En base a la comparación de la discusión de los resultados obtenidos con los objetivos e hipótesis planteados en este estudio, se extrajeron las siguientes conclusiones:

- La **instrucción** es la conducta más utilizada por los entrenadores de balonmano en situación de competición (25,8%), seguida por los **ánimos** (11,2%) y la **organización directa** (11,1%).
- Los entrenadores reservan conductas como la **ayuda física** y la **organización indirecta** para el contexto del entrenamiento. Dentro de la competición, no utilizan prácticamente las **conductas punitivas** (castigo: 0,1%; regaño: 1,3%; feedback negativo general: 0,3%), el **elogio** (0,1%) o las **preguntas** (2,1%). El modelado –tanto positivo como negativo– tiene una presencia residual dentro del total de conductas.
- Las **características de los jugadores** de los equipos entrenados (edad, nivel y género) pueden originar diferencias en la conducta verbal de los entrenadores.
- Las **declaraciones verbales** de los entrenadores de balonmano **varían** de manera estadísticamente significativa en función de si la acción previa al mensaje es **positiva o negativa**.
- Los **ánimos** e **instrucciones** son más frecuentes después de **acciones positivas** que tras las negativas, mientras que la **organización directa** y los **comentarios sin un destinatario** claro aparecieron en mayor medida tras **acciones negativas**. En base a ello, se puede afirmar que el nivel del discurso de los entrenadores es mayor tras acciones positivas que tras acciones negativas.
- El **discurso** de los entrenadores **varía** en función de la **situación en el marcador**, tanto a nivel de **cantidad** como de **contenido**. En el primer caso, el **número de mensajes** emitidos por los entrenadores **aumenta** a medida que la situación en el **marcador** es más **favorable**. En el segundo caso, se puede establecer un cierto paralelismo en el contenido del discurso entre la situación de ventaja amplia y las conductas emitidas tras acciones positivas por un lado, y la situación de derrota amplia y los mensajes proporcionados después de conductas negativas por el otro. Sin embargo, las características comunicativas en la situación de marcador ajustado no parecen responder a un patrón tan claro.
- Independientemente de esos paralelismos, se observan diversas tendencias comunicativas en el contenido de los mensajes relacionadas con la situación en el marcador. Concretamente, los porcentajes de **feedback positivo general** e **instrucciones** aumentan a medida que el **marcador** se vuelve **favorable**. En el polo opuesto se sitúan la **organización directa** y las **preguntas**, que incrementan sus porcentajes cuando el **marcador** se torna **desfavorable**.

- Existen **diferencias en el discurso** de los entrenadores en función de la **fase de partido** en la que se registran, tanto a nivel de cantidad como de contenido. Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio viene dado por el **descenso** de la **cantidad de información** proporcionada por el entrenador **con el paso de los minutos**, independientemente de otras variables como el marcador. En cuanto a las variaciones del contenido del discurso en función de la fase de partido, se puede afirmar que se trata de un fenómeno complejo, en el que tienen cabida otros factores como el nerviosismo del entrenador, la situación en el marcador o el nivel del rival.
- No obstante, también existen características comunicativas relacionadas con la fase de partido. En este caso, el **feedback correctivo**, al igual que la cantidad total de información, **disminuye** con el **paso de los minutos**. En el caso contrario aparecen las **críticas a la organización**, cuyo porcentaje **aumenta** a medida que **avanza el partido**.
- Existen **multitud de secuencias** de dos conductas que los **entrenadores repiten** de manera recurrente a lo largo de los **partidos**. Las más **destacadas** hacen referencia al **feedback correctivo**, que suele estar acompañado de **feedback negativo** –tanto específico como general– principalmente y de informaciones en menor medida. También resaltan las secuencias obtenidas en cuanto al **feedback positivo**, que aparece junto con otros **contenidos positivos** como los ánimos, las instrucciones u otros feedbacks positivos.
- La **mayoría** de estas **secuencias** emitidas por los entrenadores son **beneficiosas** para el desempeño de los jugadores durante la competición; aunque también existe un **grupo reducido** de secuencias –que contienen conductas de carácter general, punitivo, o ambos dos– que **conviene evitar**.
- Los **entrenadores** tienden a proporcionar **varios mensajes seguidos** en multitud de **categorías**, sobre todo instrucciones, humor y elogios, y en menor medida regaños, alertas y los distintos tipos de feedback. Es necesario prestar atención a este hecho porque la información se puede tornar **repetitiva y redundante**.
- Los **entrenadores** tienden a **responder de manera similar** a **determinadas situaciones** que se repiten a lo largo de los **partidos**. Por ejemplo, ante acciones positivas los entrenadores emiten mayor cantidad de feedback positivo tanto específico como general que ante acciones negativas; mientras que el feedback negativo y el feedback correctivo aparecen en mayor medida tras las acciones negativas que después de las positivas.

Finalmente, se presentan las limitaciones, la aplicación práctica y las posibles líneas de futuro que se plantean a partir del presente estudio.

LIMITACIONES

8. LIMITACIONES

El hecho de observar el comportamiento de los sujetos en sus contextos naturales de actuación ofrece múltiples ventajas respecto a pruebas de campo –cuestionarios, entrevistas, simulaciones– en las que hay que recrear esas condiciones originales. Sin embargo, el empleo de este tipo de metodología también conlleva una serie de inconvenientes que deben ser comentados.

Van der Mars (1989) señala que hay varios factores que influyen en la fiabilidad del observador incluso con herramientas de observación sistemática. Por un lado, apunta que este tipo de observación se concentra únicamente en los eventos que son visibles o audibles. Este condicionante supone que no es posible determinar los motivos que originan esas conductas observables, lo cual sería verdaderamente interesante. Por ello, este autor argumenta que para hacer inferencias sobre las conductas registradas hay que tener cuidado al desarrollar las definiciones de las conductas a estudiar.

Otro de los inconvenientes existentes viene dado por el hecho de que la información descriptiva proviene de las observaciones, que son relativamente objetivas. De ello se deriva que la información depende en gran medida de cómo se interpreta el material, siendo el principal riesgo que el observador añade sus prejuicios a ese material (Van der Mars, 1989). Uno de esos prejuicios se materializa en el concepto de la expectativa, que según Anguera y cols. (2000) se refiere a la variación en los registros cuando se dan determinadas previsiones o anticipaciones sobre las conductas aún no observadas, lo cual reduce la validez de los datos. En este sentido, cabe destacar, que tal y como se indicó en el apartado de procedimiento, se llevaron a cabo diversas pruebas con el objetivo de garantizar la fiabilidad de los resultados obtenidos. Por otro lado, dichas pruebas estuvieron precedidas por un proceso de entrenamiento seguido por los tres codificadores.

Siguiendo con los factores que pueden interferir en la fiabilidad de la observación, Lorenzo (2013) expone que hay que tratar de evitar los sesgos, especialmente los de reactividad y expectativa. Anguera y cols. (2000) definen la reactividad como un sesgo que consiste en la alteración de la naturaleza espontánea de las conductas de los sujetos observados que se ocasiona precisamente cuando estos perciben que están siendo observados, pudiendo modificar su conducta, lo cual reduce la posibilidad de generalización de los resultados y afecta a la validez y fiabilidad del estudio. Diversos trabajos citados por esta autora no han conseguido demostrar unanimidad en sus resultados, aportando como propuesta la necesidad de estudiar el sesgo de reactividad para cada caso concreto, dada su difícil generalización y la gran cantidad de factores que influyen en él.

En este caso en concreto, en el apartado de procedimiento también se detallan las medidas que se tomaron para tratar de mitigar este fenómeno. Entre ellas destaca el hecho de que las cámaras se ubicaron en un lugar de las gradas que estuviera fuera del

alcance del campo visual del entrenador, con el objetivo de que este último reparara lo mínimo posible en el hecho de que estaba siendo grabado. Por otro lado, también se decidió “sacrificar” el análisis del discurso del entrenador durante los descansos con el objetivo de preservar la fiabilidad de los datos. En relación a este aspecto, teniendo en cuenta las expresiones y términos utilizados en muchos de los mensajes transcritos, se puede afirmar que los entrenadores no modificaron el tono ni el contenido de sus declaraciones verbales a pesar de ser conscientes de que su voz y sus acciones estaban siendo registradas, de manera similar a lo señalado por Bakeman y Helmreich (1975). Ahondando en este aspecto, se puede argumentar que la afirmación anterior está basada en el registro de mensajes emitidos por los entrenadores analizados que se alejan bastante de los que se le suponen a un entrenador ideal o modélico. Los ejemplos en las transcripciones de los mensajes son múltiples, siendo uno de los que más llama la atención el siguiente: “al próximo penalti vas tú y lo revientas, que es lo que tendríamos que haber hecho en cuanto a parado dos balones, reventarlo” (mensaje dirigido a un jugador del banquillo y referido al portero rival). Es de suponer que si el entrenador fuera consciente de que sus declaraciones están siendo grabadas o estuviera preocupado en mostrar una imagen de corrección no proporcionaría información de este tipo.

Siguiendo con aspectos relacionados con la metodología utilizada, Quera (1993) advierte que la observación sistemática conlleva que las relaciones no pueden plantearse en términos de causalidad, sino que deben ubicarse dentro del ámbito confirmatorio. De esta manera, no se puede hablar de influencia de unas variables sobre otras, sino de relaciones y variaciones, tal y como se ha hecho a lo largo de todo el documento.

Dejando ya aparcados los inconvenientes derivados de la metodología utilizada, las características de la muestra es otro de los aspectos que merece ser comentado dentro de este apartado. A pesar de llevar a cabo pruebas estadísticas para determinar las diferencias en el discurso de los entrenadores originadas por las características de la muestra, Rodgers, Reade y Hall (2007) indican que el sexo de los entrenadores, el hecho de ser entrenadores de un deporte de equipo y no individual, el sexo de los deportistas, las horas de entrenamiento, el nivel de la competición y el nivel de los entrenadores pueden influir en el comportamiento verbal de los entrenadores.

Para finalizar este apartado, hay que hacer mención a los aspectos del discurso del entrenador que no se han tenido en cuenta. Tal y como se señaló al principio del trabajo, la comunicación es un proceso complejo que abarca la comprensión del receptor, su interpretación adecuada y la toma de decisión consecuente con el contenido y la acción posterior, y en ello interviene la forma en que es considerado el significado del mensaje, el contexto que tipifica la relación entre el emisor y el receptor, y el hecho de que tanto la emisión como la recepción y la consiguiente retroalimentación ocurren de manera integrada en un mismo momento (Lorenzo, 2013). Esta complejidad supone que el

hecho de tener en cuenta únicamente las categorías de información emitidas por el entrenador conlleve que aspectos importantes puedan quedarse en el tintero. Entre ellos se podrían mencionar el/los receptor/es de los mensajes, su contenido, la comunicación no verbal, la duración de las intervenciones, el tono y velocidad de voz utilizados o la medida en la que los mensajes llegan y son asimilados por los jugadores.

Tal y como se comentó, parte de esta información está contemplada por el CAIS y fue codificada en este estudio (estado del partido –balón en juego o tiempo muerto–, momento en el que se emite la conducta, receptor y contenido de la misma, tipo de pregunta). No obstante, es imposible pretender abarcar todas estas cuestiones en un único estudio. Por ello, tal y como se explicó en el apartado de instrumentos de observación, se decidió centrar el foco del estudio en la conducta primaria de los entrenadores con el objetivo de facilitar la comprensión de los datos obtenidos.

APLICACIÓN PRÁCTICA DEL ESTUDIO

9. APLICACIÓN PRÁCTICA DEL ESTUDIO

Como no podía ser de otra manera, los beneficios de un trabajo que tiene como protagonistas principales a los entrenadores deportivos deben recaer sobre esta figura. En ese sentido, Longarela y Montero (2015) afirman que todos aquellos estudios que ponen de manifiesto la importancia de las conductas de los entrenadores, o sea, qué dicen, cómo lo dicen y las consecuencias que eso tiene en la satisfacción y continuidad de los deportistas son fundamentales para la mejora del deporte.

El camino que permite aplicar el conocimiento teórico que se deriva de un trabajo de investigación en material útil y valioso para los entrenadores se materializa principalmente en el proceso de formación de los entrenadores. En este sentido, Longarela y Montero (2015) y Mora, Cruz y Sousa (2014) afirman que la necesidad de conocer el propio estilo de comunicación, así como la posibilidad de modificarlo, es un aspecto clave y debería de ser un contenido imprescindible en cursos de formación de entrenadores. A este respecto, Delgado (1995) defiende que los procesos formativos de los entrenadores se han convertido en una de las principales preocupaciones para las instituciones deportivas. Perea (2011), de manera similar, indica que los propios reglamentos (e.g.: Federación Española de Balonmano, 2012), reconocen la importancia del entrenador y su función como verdaderos educadores, incluyendo aspectos tanto técnicos como personales y de autocontrol.

Parece razonable que la formación recibida, en la medida en que se adapte a las necesidades del técnico, repercutirá en una mejor intervención con sus deportistas (Feu, Ibáñez y Gozalo, 2008) y, por consiguiente, en la optimización de su proceso formativo. Longarela, Fernández y Saavedra (2015) señalan que resulta fundamental dotar a los entrenadores de toda la información posible para mejorar en su proceso de formación y para conseguir que los jugadores reciban la mejor atención posible. Araújo (1998) afirma que la formación de los entrenadores es un aspecto relevante en las etapas de iniciación, por lo que estos últimos deberían estar continuamente actualizándose, con el propósito de promover la formación del joven jugador. Esta formación debería estar centrada en la comunicación, en la adquisición de conocimientos y en los dominios considerados útiles en las actividades físicas (Leo, García, Sánchez, Sánchez y Gómez, 2010).

De esta forma, la formación académica de los entrenadores no solo se antoja fundamental en el rendimiento deportivo del joven jugador, sino también en su desarrollo personal, social y educativo (Cruz, 1994; Ibáñez, 1996). En la misma línea, Longarela (2015) destaca que resulta fundamental que los deportistas reciban la mejor formación posible y, para ello, es necesario que los entrenadores tengan conocimiento sobre cómo dirigirse a ellos y así poder modificar, incrementar o reducir determinadas conductas.

Perea (2011) llevó a cabo un estudio sobre la importancia de la administración de información de entrenadores de balonmano valiéndose de cuestionarios y de un grupo de discusión. Al respecto de los cursos de formación de entrenamiento del balonmano, los participantes en la actividad de discusión coincidieron en el escaso tratamiento que la administración de información ha recibido en los diferentes niveles o titulaciones de entrenadores, destacando las siguientes afirmaciones:

“No recuerdo asignatura específica sobre el tema, a lo mejor en dirección de equipos del nacional o nivel tres dieran algo, pero a nivel primero y segundo, nada de nada.”

“Sería conveniente introducir asignaturas más reales y prácticas, con más aplicaciones prácticas que otra cosa teórica, al respecto de la comunicación con los jugadores en los diferentes niveles de formación de los técnicos de balonmano.”

“Yo estoy de acuerdo en lo de introducir aspectos prácticos con respecto al tema de la información que se le debe transmitir a los jugadores de balonmano, sobre todo que te vean los profesores entrenar en situaciones reales.”

“Para lo que debe de servir esta materia es para hacer reflexionar al entrenador y crear así su propio modelo de intervención [...]; es necesaria esta asignatura, pero para ofrecerte un abanico amplio de posibilidades que te hagan reflexionar.”

Así pues, Perea (2011) concluye que los entrenadores expertos en balonmano analizados creen en la necesidad de incluir en el currículo de los diferentes niveles de formación de entrenadores de balonmano más aspectos relacionados con la labor docente de administrar información a los jugadores, preferentemente a nivel práctico. En la misma línea, Mowat (2004) expone que la mayoría de la formación de los entrenadores está centrada en conseguir el suficiente conocimiento técnico intrínseco de un deporte en concreto para ser capaz de mejorar el rendimiento de sus jugadores. Sin embargo, se dedica considerablemente mucho menos tiempo a ayudar a los entrenadores a tener conocimiento de cómo planifican y ejecutan su función como entrenador, y cómo evalúan su rendimiento.

La investigación en el análisis del juego y los procesos de entrenamiento se ha centrado en el uso de datos estadísticos para evaluar el rendimiento del jugador y el equipo, en el desarrollo de estrategias de juego y tácticas y en la mejora de diseños de entrenamiento (Miller, 1992). No obstante, Piltz (2004) alerta de que los programas de formación de entrenadores para deportes de equipo se han centrado en proporcionar conocimiento al entrenador sobre el análisis del juego en lugar de proporcionar experiencias de aprendizaje que faciliten el desarrollo de las habilidades necesarias para el entrenador cuando se sienta en el banquillo durante los partidos.

De la misma manera que los deportistas rinden bajo presión, los entrenadores también están sometidos al estrés y la tensión propios de la competición, por lo que se podrían

beneficiar del aprendizaje de técnicas relacionadas con establecer y mantener niveles óptimos de activación para mejorar su labor (Mowat, 2004). El mismo autor expone que sería de gran ayuda para los entrenadores estar mejor preparados para reconocer cuando su comportamiento empieza a ser más intenso o repetitivo de lo necesario para ser capaces de tomar medidas para corregirlo. La introducción del entrenamiento en estas técnicas en los programas de formación del entrenador ayudaría a los mismos a manejar sus emociones de manera más efectiva y cumplir con el objetivo de centrarse en entrenar a sus jugadores y comportarse como un modelo a seguir por estos. Mowat (2004) concluye que estas técnicas se pueden introducir en los niveles básicos de los programas de formación de entrenadores para que estos puedan ser conscientes sobre las circunstancias en las que pueden aparecer las conductas no deseadas. Por otro lado, si el entrenador progresa a niveles de entrenamiento más competitivos se le debe proporcionar educación más individualizada sobre psicología deportiva.

Piltz (2004) sugiere que los entrenadores pueden usar estrategias para autoevaluar aspectos de sus conductas de entrenamiento. Pueden usar grabaciones de voz o vídeo de sus patrones de comunicación durante el juego y revisarlas de manera constructiva con el objetivo de obtener feedback y un plan para mejorar su rendimiento (Kidman, 1994). En la misma línea, Perea (2011) defiende la idoneidad de utilizar instrumentos o medios audiovisuales (filmaciones en vídeo) para aportar información fehaciente a los entrenadores sobre las intervenciones que llevan a cabo al comunicarse con los jugadores, tanto en el entrenamiento como en la competición.

Mowat (2004) indica que el uso de vídeos sobre acciones destacadas para mostrar el rendimiento de los jugadores y proporcionar feedback a los mismos sobre su rendimiento está ampliamente extendido. Sin embargo, los entrenadores no están acostumbrados a ver sus ejecuciones en vídeo, ni tampoco a que se evalúen sus conductas utilizando este medio. El mismo autor apunta que con la incorporación de un micrófono remoto sería posible añadir los comentarios del entrenador durante el partido a las imágenes del juego para su evaluación posterior, tal y como se hizo en esta tesis doctoral. De manera muy similar, Moreno y cols. (2002) proponen para la mejora de la formación de entrenadores jóvenes el visionado y audición de la grabación audiovisual y registro sonoro de la actuación del entrenador, resultando, según ellos, una actividad más efectiva si el análisis se realiza conjuntamente con un supervisor/entrenador experto.

Mowat (2004) menciona una serie de beneficios en relación al registro audiovisual de la conducta de los entrenadores, entre los que se incluyen:

- La grabación en vídeo se podría usar como parte de la práctica normal del entrenador para proporcionar mucha información detallada sobre cómo perciben e interpretan los entrenadores su comportamiento durante los

partidos, ya que la mayoría de los juicios hechos sobre su rendimiento provenían de la inferencia o la conexión con el rendimiento de los jugadores entrenados.

- El uso de extractos de vídeo puede ser de gran valor para los entrenadores para ser conscientes en mayor medida de cómo se comportan en realidad, además de servir como una herramienta útil para observar cualquier cambio que deseen hacer en función de su estilo de entrenamiento.
- Este procedimiento permitiría al entrenador evaluar simultáneamente el rendimiento de su equipo y de su propia conducta y hacer inferencias sobre la relación entre su comportamiento y el rendimiento de los jugadores. Esto también permitiría al entrenador la oportunidad de comparar su rendimiento a lo largo de los partidos.
- En base a que los entrenadores de su estudio encontraron casos en los que la grabación de su conducta en vídeo no concordaba con su recuerdo de esa conducta, parece ser que un mayor uso de ese método sería de gran ayuda para los entrenadores, ya que proporcionaría información válida acerca de cómo se han comportado en función de las circunstancias del juego. Esto les permitiría reconocer si hay un patrón en su comportamiento relacionado con esas circunstancias.

Mowat (2004) concluye que en otros ámbitos en los que la base del trabajo viene dada por la relación con personas o grupos, como por ejemplo el asesoramiento, se recomienda, y en ocasiones se exige, al profesional que investigue en profundidad los elementos clave de su comportamiento. De esta manera, la presentación de fragmentos de vídeo parece ser una vía fructífera para que los entrenadores puedan controlar y mejorar su rendimiento.

La idea lanzada por este grupo de autores (Kidman, 1994; Moreno y cols., 2002; Mowat, 2004; Perea, 2011; Piltz, 2004) abre una perspectiva interesante, ya que posibilitaría que los resultados de los trabajos de investigación tuvieran una aplicación mucho más rápida, directa e individualizada. En este sentido, Mowat (2004) indica que el material audiovisual de estudios de investigación podría ser de utilidad en cursos de entrenadores para la provisión de ejemplos sobre diferentes estilos de entrenamiento; de manera que los extractos de vídeo se podrían usar como medio para cambiar o modificar el comportamiento del entrenador como parte de un proceso continuo.

El empleo de material audiovisual referido a la conducta verbal de los entrenadores tiende un puente en el complejo camino que separa los programas de formación de entrenadores y los resultados de estudios referidos al discurso de los entrenadores. Otro de los pasos intermedios que facilitan el tránsito por ese camino viene dado por los programas de intervención.

Según Longarela (2015), tradicionalmente el análisis del discurso en la actividad física y el deporte se había aplicado fundamentalmente a la formación del profesorado en el ámbito educativo, comprobando diferentes aspectos: las temáticas utilizadas por los profesores, el nivel de reflexión o la intención del discurso y la autopercepción (Viciano, Delgado y Del Villar, 1997). Actualmente, sin embargo, el análisis de contenido se está aplicando al ámbito deportivo, concretamente a las instrucciones de los entrenadores, tanto en entrenamiento como en competición. A este respecto, Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich (2006) destacan que las instrucciones que el entrenador aporta a los jugadores van a condicionar su eficacia en el juego.

Algunos de los estudios más relevantes han tenido diferentes líneas de actuación, como los estudios de Smith, Smoll y Curtis (1979), Smith, Zane, Smoll y Coppel (1983), More y Franks (1996), Moreno (2001) y Moreno y cols. (2007); trabajos donde los programas formativos de los entrenadores conseguían modificar su conducta verbal, aproximándola al modelo establecido. Longarela y Montero (2015) comentan que la información proporcionada a los entrenadores durante los programas de intervención (inicial y final) acerca de sus comportamientos posibilita realizar cambios en sus conductas incluso durante la propia competición, lo cual se convierte en una herramienta fundamental para los entrenadores y sus jugadores. Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo (2013) opinan que la relación entre la conducta verbal de los entrenadores y el marcador aporta información que puede ayudar a establecer patrones conductuales emitidos por los entrenadores relacionados con el contexto competitivo. Los mismos autores añaden que dicha información también puede ser valiosa a la hora de diseñar y ejecutar programas de intervención encaminados a mejorar las destrezas conductuales de los entrenadores.

Para concluir este apartado, se presentan una serie de medidas de aplicación práctica que Perea (2011) propone para mejorar la administración de información de los entrenadores de balonmano que se consideran verdaderamente interesantes debido a su especificidad y capacidad real de ser llevadas a cabo:

- Introducir en los diferentes elementos curriculares (objetivos, contenido y criterios de evaluación) que conforman las enseñanzas de régimen especial de las nuevas titulaciones deportivas en la especialidad de balonmano (técnico deportivo y técnico deportivo superior en balonmano) aspectos propios de la labor docente del entrenador de administrar información. Esta propuesta puede ser incluida en los diferentes bloques (común, específico, formación práctica) que componen la estructura de las citadas enseñanzas deportivas a nivel estatal (R.D. 361/2004). Las asignaturas específicas en las que tendrían cabida son “Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento deportivo”, “Metodología de la enseñanza y del entrenamiento del balonmano” y “Dirección de equipos”.

- Incrementar el número de publicaciones y otros elementos didácticos que desde el ámbito educativo (administraciones públicas) y el federativo (escuelas de entrenadores) se hacen al respecto de este tema. No se trata solo de libros u obras monográficas, sino de la posibilidad de ofrecer a los entrenadores de balonmano una serie de herramientas pedagógicas y didácticas para mejorar su función comunicadora. Perea (2011) menciona la confección y difusión de guías metodológicas, cuadernillos prácticos y materiales audiovisuales como ejemplos.
- Promover la formación continua y/o permanente de los técnicos deportivos en balonmano, a través de la organización de actividades tales como jornadas, congresos, ponencias, seminarios, charlas o talleres. Uno de los contextos ideales para la celebración de las citadas actividades es el propio transcurso de campeonatos de cualquier nivel (provincial, autonómico, nacional, internacional), para así poder establecer aplicaciones prácticas y reales en las distintas situaciones teóricas que tengan lugar.
- Propiciar la elaboración de futuros proyectos de investigación para comprobar si existen evidencias científicas que muestren las ventajas e inconvenientes de determinados tipos de intervenciones.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

10. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En cuanto a las posibles líneas de investigación futura que plantea el estudio presentado, Lorenzo, Jiménez y Lorenzo (2006) señalan que el futuro en el terreno del discurso del entrenador se presenta apasionante, no solo por lo novedoso del mismo, sino por la incidencia que estos estudios puedan tener en la mejora del rendimiento del equipo y en la formación de los entrenadores, modificando sus comportamientos tras la observación y análisis de los mismos. Tal y como se ha desarrollado en el apartado de limitaciones, los condicionantes que pueden determinar de alguna manera la conducta verbal de los entrenadores, y que por lo tanto merece la pena estudiar, son muy numerosos. A modo de ejemplo, Lorenzo, Jiménez y Lorenzo (2006) exponen que la amplitud de este campo hace posible estudios sobre ámbitos tan variados como la comparación entre diferentes entrenadores, su relación con otros elementos del deporte o incluso el análisis de otras conductas docentes como las no verbales.

No obstante, es de obligado cumplimiento que el primer aspecto que se mencione al hablar de posibles temas para seguir estudiando en un futuro la conducta verbal de los entrenadores haga referencia al análisis secuencial. Tal y como se ha mencionado en diversas ocasiones a lo largo del documento, el objetivo de este trabajo respecto al análisis secuencial fue el de iniciar un camino hasta ahora inexplorado en el ámbito del discurso del entrenador. Una vez dado ese primer paso, se considera fundamental seguir trabajando en ese aspecto. Para ello, las opciones son variadas. Por un lado, el GSEQ, software utilizado para llevar a cabo el análisis secuencial en este estudio, permite añadir de manera ilimitada conductas a las secuencias que se van obteniendo. Por otro lado, este programa también permite tener en cuenta la duración de los eventos codificados, lo que según Bakeman y Quera (2011a) supone la máxima potencialidad del análisis secuencial. Otra de las posibilidades ya planteadas en el estudio es la de relacionar los patrones obtenidos a través del análisis secuencial con las variables situacionales derivadas de la competición. Esta relación, además de con las secuencias de dos conductas utilizadas en este trabajo, también se podría establecer con secuencias más largas y/o que tuvieran en cuenta la duración de las conductas. Por otro lado, la búsqueda de relaciones con cualquier otro tipo de variables relacionadas con la figura del entrenador también sería muy interesante.

En base a lo expuesto, se considera que la aplicación del análisis secuencial a la conducta verbal de los entrenadores puede ser especialmente valiosa a la hora de determinar las causas y consecuencias de los mensajes emitidos dentro del discurso de los entrenadores por un lado, y los posibles efectos retardados derivados del comportamiento manifestado por los entrenadores por el otro.

Siguiendo con el desarrollo de futuras líneas de investigación, los resultados obtenidos en el presente estudio plantean un análisis más profundo en lo referido a las diferencias encontradas en el contenido de los mensajes emitidos por los entrenadores en función

de la fase del partido. Los datos expuestos en la discusión plantean que la situación en el marcador puede influir de manera relevante en los mensajes emitidos por el entrenador en las diferentes fases del partido; por lo que una posible alternativa susceptible de ser aplicada en posteriores estudios vendría dada por el análisis de la conducta verbal del entrenador en función del resultado en cada una de las fases del partido, lo cual supondría realizar un análisis conjunto de dos de los factores situacionales planteados en este trabajo. De manera similar, Mowat (2004) sostiene que sería beneficioso que futuros estudios examinaran la relación entre la diferencia en el marcador y el comportamiento del entrenador en diferentes momentos del partido. El mismo autor sugiere que es posible que la conducta del entrenador se vea afectada por patrones de anotación en fases, ya que se refieren al estado general y al tiempo en el juego. Por ejemplo, ir 10 puntos abajo durante un periodo de 5 minutos en mitad del partido es probable que tenga un impacto diferente si el equipo iba ganando de 15 puntos al principio de ese periodo o solo de 5.

Montero, Ezquerro y Buceta (2005) y Sánchez y Viciano (2002) plantean que el nivel de activación de los entrenadores o el planteamiento y el logro de diferentes objetivos son aspectos a considerar a la hora de explicar las variaciones en la conducta verbal de los entrenadores en función de la fase de partido, lo cual supone una explicación alternativa a la situación en el marcador anteriormente comentada. De esta manera, el análisis de las interacciones entre los niveles de activación fisiológica experimentados por los entrenadores en situación de competición y sus declaraciones verbales por un lado; y de estas últimas con determinados aspectos psicológicos como los niveles de ansiedad y motivación previos a la competición por el otro, podrían surgir como alternativas válidas para tratar de explicar las variaciones en la conducta verbal de los entrenadores en función de la fase del partido.

A ello hay que añadir que el nivel de activación experimentado por los entrenadores también podría tener cabida como una variable complementaria a la hora de explicar las variaciones en el discurso de los entrenadores en función de la fase de partido. Un análisis conjunto de la fase de partido, la situación en el marcador y el nivel de activación fisiológico sería pertinente en la medida en que es presumible que el nivel de activación de los entrenadores será diferente cuando su equipo pierda por dos goles en el minuto 15 de la primera parte a cuando la misma diferencia se produzca tres minutos antes de finalizar el partido. A este respecto, Mowat (2004) comenta que para que los entrenadores aumenten su nivel de efectividad, y para los psicólogos del deporte que los aconsejan, puede ser útil conocer bajo qué condiciones, tanto personales como contextuales, tiende a fluctuar el nivel de activación y el comportamiento de los entrenadores. Así, los entrenadores o sus asistentes podrán ser capaces de tomar medidas para controlar tanto el nivel de activación como la conducta, asumiendo que si el entrenador mantiene el control, es más probable que tome mejores decisiones respecto al juego, pudiendo de esta manera influir positivamente en el equipo.

Tal y como se planteó en el apartado de discusión, las similitudes comunicativas que se establecieron entre la fase final del partido y la situación de marcador ajustado fueron especialmente relevantes. Así pues, un mayor conocimiento del discurso de los entrenadores en los momentos finales del partido también aparece como un tema digno de ser tratado en futuras investigaciones. En este sentido, Mowat (2004) reporta que el comportamiento relacionado con el estado del juego suele producirse cuando los partidos están cerca del final. En cuanto a la situación de marcador ajustado, esta puede ser considerada como la más relevante de las tres planteadas en cuanto al marcador, ya que cuando las diferencias en el tanteo son reducidas, los aciertos y errores por parte de entrenador y jugadores son mucho más determinantes que cuando las ventajas a favor o en contra son amplias. Respecto a la explicación de este fenómeno, Mowat (2004) sugiere que puede ser que los patrones en los niveles de activación, el comportamiento y sus relaciones aparezcan con más fuerza cuando las circunstancias en el juego son exigentes. Por lo tanto, es importante para futuros trabajos examinar la influencia de los eventos del juego en los patrones de comportamiento, nivel de activación y sus relaciones en el entrenador.

La cantidad de mensajes emitida por los entrenadores en función de la situación en el marcador y la fase de partido también plantea un escenario interesante. En este caso, los estudios son mucho más escasos que los referidos al discurso de los entrenadores, y sus resultados bastante dispares. En este sentido, se propone la realización de estudios que cuenten con la opinión de los jugadores, para determinar en qué medida la consideran adecuada, excesiva o insuficiente. A este respecto, Lorenzo, Navarro, Rivilla y Lorenzo (2013) opinan que es necesario que el conocimiento de la percepción que el jugador tiene del comportamiento del entrenador respecto a él mismo y al equipo complete los estudios referidos a la figura del entrenador. Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo e Imfeld (2014), por su parte, señalan que una vez definida la tendencia general de comportamiento del entrenador en situación de competición, es necesario analizar sus efectos sobre las emociones, cogniciones y conducta de los deportistas para establecer protocolos de intervención que promuevan, en cada situación, las conductas que lleven a mejores consecuencias.

Una vez mencionados los aspectos de esta tesis doctoral que invitan a profundizar en su conocimiento, a continuación se exponen diversas variables relacionadas con la conducta verbal de los entrenadores no contempladas en este trabajo que también plantean relaciones interesantes.

Según Lorenzo (2013), el análisis de los tiempos muertos en baloncesto requiere de un mayor estudio, ya que la literatura especializada se ha centrado más sobre los indicadores de rendimiento y no tanto sobre las conductas e instrucciones del entrenador (Gómez y cols., 2011; Sampaio, Lago y Gómez, 2013). Tal y como se ha comentado en otras ocasiones, y debido a las similitudes estructurales que presentan, esta afirmación puede extrapolarse al balonmano. A nivel táctico o estratégico, el hecho

de contar con la posibilidad de solicitar diversas pausas durante el transcurso de un partido se considera de una importancia excepcional. En lo referido al discurso del entrenador, disponer de un minuto en el que los elementos distractores que afectan a los jugadores se reducen a la mínima expresión, conlleva que el foco atencional de los mismos puede centrarse en los mensajes proporcionados por el entrenador. Los estudios que han analizado el discurso del entrenador durante los tiempos muertos en otros deportes son numerosos, sobre todo en voleibol. Sin embargo, la bibliografía en balonmano al respecto es escasa. Dentro de esta línea de investigación, se desarrolló un trabajo en el que se analizaron las diferencias del discurso de los entrenadores durante los tiempos muertos en función de su solicitante (Guzmán y Calpe-Gómez, 2014).

No obstante, las posibilidades para profundizar en el conocimiento de esta relación son variadas. Una primera opción podría ser la de comparar la conducta emitida por los entrenadores durante los tiempos muertos y con el balón en juego. En este sentido, sería interesante añadir la duración de las intervenciones. Otra relación que parece coherente es la establecida entre las variables situación en el marcador y tiempo muerto. Las diferencias del discurso durante los tiempos muertos en función de si el equipo va ganando, perdiendo, está remontando o le están remontando se antojan muy interesantes. En referencia a esto último, Mowat (2004) indica que se debería considerar no solo ir ganando o perdiendo, sino también patrones específicos de juego. Por ejemplo, se podría esperar que el nivel de activación del entrenador y su comportamiento variaran entre situaciones en las que el rival produce la mayoría de los puntos/goles en la fase previa (5 minutos por ejemplo), de aquellas en las que el equipo del entrenador observado dominara el marcador y de los periodos de juego en los que el marcador fuera más o menos alterno.

Longarela (2015) añade que parece preciso continuar investigando las conductas de los entrenadores en diversos ámbitos (entrenamiento y competición) incluyendo, además, otras variables contextuales (edad, género, nivel competitivo, especialidad deportiva...) para establecer qué variables resultan decisivas a la hora de explicar los cambios de conducta de los entrenadores. Lorenzo (2013), de manera similar, plantea que es posible que el comportamiento verbal de los entrenadores en los entrenamientos difiera al de los partidos. El mismo autor añade que ese análisis podría ofrecer más información sobre el proceso de entrenamiento y su influencia en competición.

Según Rosado y Mesquita (2009) es interesante ver cómo aquellos jugadores más competentes reciben por parte del entrenador una mayor atención, basada en más información correctiva a nivel técnico y táctico, así como más ánimos y feedback positivo. Esto coloca a los jugadores menos competentes en una clara situación de desigualdad, y abre el debate sobre si el rendimiento está influyendo en la formación o es la formación la que influye en el rendimiento. El planteamiento de Rosado y Mesquita (2009) da pie a la realización de un estudio que se centrara en las diferencias en el discurso verbal de los entrenadores en función del nivel de competencia de sus

jugadores. El conocimiento de la influencia de esos mensajes en la satisfacción, percepción de competencia o abandono del deporte por parte de jugadores en formación resultaría muy interesante.

Siguiendo con la importancia de la percepción de los jugadores, Montero, Ezquerro y Buceta (2005) exponen que parecen necesarios nuevos estudios centrados en la filosofía de juego de los entrenadores y la percepción de esta por sus jugadores. Perea (2011), por su parte, propone determinar la influencia que la formación obtenida por el entrenador de balonmano y su experiencia previa tiene en la manera de afrontar la acción específica de informar a sus jugadores.

Lorenzo y cols. (2013) exponen que aspectos como la disposición geográfica del entrenador y los jugadores, el uso o no de medios auxiliares o del lenguaje no verbal pueden influir en el grado de comprensión del mensaje y deben ser objeto de futuros estudios. Respecto al lenguaje no verbal, Iglesias, Cárdenas y Alarcón (2007) señalan que resulta de mucho interés ser conscientes de los mensajes que transmitimos de forma no verbal, ya que en ocasiones el entrenador puede emitir mensajes contradictorios con la voz y el cuerpo (Torre, 2002). De esta manera, el estudio de la coherencia entre la comunicación verbal y la no verbal en situación de competición se postula como una posible línea de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. y Collins, D. (1998) Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50, 59-79.
- Abraham, A. y Collins, D. (2011). Taking the next step: Ways forward for coaching science. *Quest*, 63(4), 366–384.
- Alberda, J., Velasco, J. y Pin, L. (1996). Haz cosas pequeñas bien, escucha el partido y ten siempre calma. *The Coach*, 4, 21-23.
- Allen, J. y Howe, B.L. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(3), 280-299.
- Alves, R. (1998). Análise das expectativas e do comportamento do treinador em competição. *Disertación no publicada elaborada para la obtención del grado de Maestro en Gestión de Formación Deportiva*. FMH-UTL. Lisboa.
- Alzate, R., Lázaro, I., Ramírez, A. y Valencia, J. (1997). Análisis del impacto del estilo de comunicación del entrenador en el desarrollo de la cohesión grupal, la eficacia colectiva y la satisfacción. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 7-25.
- Amorose, A.J. y Horn, T.S. (2001). Pre-to post-season changes in the intrinsic motivation of first year college athletes: Relationships with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(4), 355-373.
- Amorose, A.J. y Smith, P.J. (2003). Feedback as a source of physical competence information: effects of age, experience and type of feedback. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(3), 341-359.
- Amorose, A.J. y Weiss, M.R. (1998). Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: a developmental examination. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(4), 395-420.
- Ander-Egg, E. (1985). El análisis de contenido. En E. Ander-Egg (Ed.), *Técnicas de Investigación Social* (pp. 327-336). Buenos Aires: Humanitas.
- Anguera, M.T. (1988). *Manual de prácticas de observación*. Méjico, Trillas.
- Anguera, M.T. (1991). Evaluación del comportamiento en contextos naturales. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 18(6), 277-287.
- Anguera, M.T. (1999). *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: aplicaciones*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Anguera, M.T. (2004). Hacia la búsqueda de estructuras regulares en la observación del fútbol: Detección de patrones temporales. *Cultura, Ciencia y Deporte. Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 1(1), 15-20.

- Anguera, M.T., Behar, J., Blanco, A., Carreras, M.V., Losada, J., Quera, V. y Riba, C. (1993). Glosario. *Metodología observacional en la investigación psicológica: Vol. 2*, (pp. 587-617). Barcelona: PPU.
- Anguera, M.T. y Blanco, A. (2006). ¿Cómo se lleva a cabo un registro observacional? *Butlletí La Recerca*, 4. <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes.htm>.
- Anguera, M.T., Blanco, A., Hernández, A. y Losada, J. (2011). Diseños Observacionales: Ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Anguera, M.T., Blanco, A. y Losada, J. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la Metodología Observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.
- Anguera, M.T., Blanco, A., Losada, J. y Hernández, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Lecturas, Educación Física y Deportes*, Revista Digital, año 5, 24.
- Anshel, M.H. (1997). *Sport psychology. From theory to practice*. Ed. Allyn and Bacon, Needham.
- Antón, J.L. (2006). *Balonmano. Táctica Grupal Ofensiva. 2ª ed.* Barcelona.
- Antunes, I., Serpa, S. y Carita, I. (1998). Liderazgo y Satisfacción en la Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 147-162.
- Apitzsch, E. (2009). A case study of a collapsing handball team. En S. Jern y J. Näslund (Eds.), *Dynamics within and outside the lab* (pp. 35–52). Linköping: LiU-Tryck.
- Araújo, J.M. (1998). *Treinador, saber estar, saber ser*. Lisboa: Caminho.
- Ardá, T. y Anguera, M.T. (2000). Evaluación prospectiva en programas de entrenamiento de fútbol a 7 mediante indicadores de éxito en diseños diacrónicos intensivos retrospectivos. *Psicothema*, 12(2), 52–55.
- Arias, J.L., Argudo, F.M. y Alonso, J.I. (2009). El proceso de formación de observadores y la obtención de la fiabilidad en metodología observacional para analizar la dinámica de juego en minibásquet. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 98(4), 40-45.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: Sequential analysis of observation data. En G.P. Sackett (Ed.), *Observing behavior, Vol. 2: Data collection and analysis methods* (pp. 63–78). Baltimore: University of Park Press.

- Bakeman, R. (1991). From lags to logs: Advances in sequential analysis. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 17(3), 65–83.
- Bakeman, R., Adamson, L.B. y Strisik, P. (1988). Lags and logs: Statistic approaches to interaction. En M.H. Bornstein y J. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 241–260). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bakeman, R., Deckner, D.F. y Quera, V. (2005). Analysis of behaviour streams. En D.M. Teti (Ed.), *Handbook of research methods in developmental science* (pp.394-420). Oxford: Blackwell Publishers.
- Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis* (2ª Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakeman, R. y Helmreich, R. (1975). Cohesiveness and performance: Covariation and causality in an undersea environment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11(5), 478-489.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1995). *Analyzing interaction: Sequential analysis with SDIS and GSEQ*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakeman, R. y Quera, V. (2001). Using GSEQ with SPSS. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 195–214.
- Bakeman, R. y Quera, V. (2011a). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge University Press.
- Bakeman, R. y Quera, V. (2011b). GSEQ (Versión 5.1) [Software de ordenador]. Barcelona. Obtenido de <http://www2.gsu.edu/psyab/gseq/index.html>
- Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: una propuesta de intervención en equipos deportivos. En A. Blanco y J. Rodríguez Marín (Eds.), *Intervención Psicosocial* (pp. 135-162). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Barata, J. y Lacoste, P. (1990). Estratégias para a sua modificação comportamental. *Horizonte*, 7, 75-80.
- Bargalló, J. (2003). *Error y Comunicación: hacia una comunicación más eficaz*. <http://www.zonabasket.com/>
- Barker, C. (2003). Personality theory in Coaching: Positive Reinforcement. *Scholastic Coach and Athletic Director*, 73(2), 68-75.
- Barreira, D., Garganta, J., Castellano, J. y Anguera, M.T. (2013). SoccerEye: a software solution to observe and record behaviours in sport settings. *The Open Sports Sciences Journal*, 6, 47-55.

- Barquín, R.R. (2007). Características de liderazgo en el deporte del judo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 9-24.
- Baumeister, R.F. (1984). Choking under pressure: self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillful performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 610-620.
- Beal, D. (1989). Sistemas y tácticas básicas de equipo. En *Manual para entrenadores de la Federación Internacional, Nivel I*, 170-188. Laussane: Federación Internacional de Voleibol.
- Becker, A. (2012). Quality coaching behaviors. En P. Potrac, W. Gilbert y J. Denison (Eds.), *The Routledge handbook of sports coaching* (pp.184-195). London: Routledge.
- Becker, A. y Wrisberg, C. (2008). Effective Coaching in Action: Observations of Legendary Collegiate Basketball Coach Pat Summitt. *The Sport Psychologist*, 22, 197-211.
- Bian, W., y Schempp, P. (2004). Examination of expert and novice volleyball coaches' diagnostic ability. En *proceedings of American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance annual meeting*. New Orleans: LA.
- Birrell, S. y Donnelly, P. (2004). Reclaiming Goffman: Erving Goffman's influence on the sociology of sport. En R. Giulianotti (Ed.), *Sport and modern social theorists* (pp. 49-64). Basingstoke: Palgrave.
- Bjork, R.A. (1988). Retrieval practice and the maintenance of knowledge. En M.M. Gruneberg, P.E. Morris y R.N. Sykes (Eds.). *Practical Aspects of Memory*. London: Wiley.
- Black, S. J. y Weiss, M.R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive agegroup swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(3), 309-325.
- Blanco-Villaseñor, A. (1993). Fiabilidad, precisión, validez y generalización de los diseños observacionales. En M.T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica: Vol. 2: Fundamentación*, (pp.151-261). Barcelona: PPU.
- Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Inde: Barcelona.
- Bloom, G.A., Crumpton, R. y Anderson, J. (1999). A Systematic Observation Study of the Teaching Behaviors of an Expert Basketball Coach. *The Sport Psychologist*, 13, 157-170.

- Bloom, G.A. y Salmela, J.H. (2000). Personal characteristics of expert team sport coaches. *Journal of Sport Pedagogy*, 6(2), 56-76.
- Bloom, G.A., Schinke, R.J. y Salmela, J.H. (1997). The development of communication skills by elite basketball coaches. *Coaching and Sport Science Journal*, 2(3), 3-10.
- 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 (4), 301-317.
- Borrie, A. (1996). Coaching science. En T. Reilly (Ed.), *Science and Soccer* (pp. 243-258). London: E & FN Spon.
- Borrie, A. y Jones, K. (1998). It's not what you do it's the way that you do it: Is frequency of occurrence an adequate index of performance in observational analysis? *Journal of Sports Sciences*, 16(1), 14.
- Borrie, A., Jonsson, G.K. y Magnusson, M.S. (2002). Temporal pattern analysis and its applicability in sport: an explanation and exemplar data. *Journal of Sports Sciences*, 20(10), 845-852.
- Bowes, I. y Jones, R.L. (2006). Working at the edge of chaos: Understanding coaching as a complex, interpersonal system. *The Sport Psychologist*, 20(2), 235-245.
- Brewer, C.J. y Jones, R.L. (2002). A five-stage process for establishing contextually valid systematic observation instruments: The case of rugby union. *The Sport Psychologist*, 16(2), 138-159.
- Brunelle, J., Talbot, S., Tousignant, M. y Berube, G. (1976). Comment les instructeurs de hockey enseignent. *Rapport de recherche sur l'analyse des stratégies d'enseignement des instructeurs de hockey*. Université de Laval, Québec.
- Buceta, J.M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson.
- Buceta, J.M. (2000). Coaches' behaviour at games. En J.M. Buceta (Ed.), *Basketball for Young players. Guidelines for coaches* (pp. 125-148). Madrid: FIBA.
- Buceta, J.M. (2004). *Estrategias psicológicas para entrenadores de deportistas jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Calpe-Gómez, V. (2012). *Relación entre factores situacionales derivados de la competición y la conducta verbal de entrenadores de balonmano*. Trabajo final de máster. Universidad de Valencia. Valencia
- Calpe-Gómez, V., Guzmán, J.F. y Grijalbo, C. (2013). Relationship between score and coaches' verbal behaviour. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(3), 728-737.

- Camiré, M. y Trudel, P. (2013). Helping youth sport coaches integrate psychological skills in their coaching practice. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 6(4), 617-634.
- Cantón, E. (2009) La profesión del psicólogo del deporte. En J. Díaz, I. Díaz y J. Dosil (Eds.), *La psicología del deporte en Iberoamérica* (pp161). Torrelavega. Cantabria: SIPD.
- Capdevila, L. (1997). Metodología de evaluación en Psicología del Deporte. En J. Cruz (Ed.), *Síntesis Psicología* (pp. 111-143). Psicología del Deporte. Madrid.
- Carreiro da Costa, F. y Piéron, M. (1990). Comparaison de deux enseignants classés selon les progrès de leurs élèves. *Revue de l'éducation physique*, 30, 57-63.
- Carron, A.V. (1980) *Social Psychology of Sport*. Mouvement Publications, Michigan.
- Carron, A.V., Hausenblas, H.A. y Eys, M.A. (2005). *Group dynamics in sport*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, Inc.
- Cassidy, T., Jones, R.L. y Potrac, P. (2004). *Understanding sport coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice*. New York, Ed. Routledge.
- Castellano, J. y Hernández Mendo, A. (2000). Análisis secuencial en el fútbol de rendimiento. *Psicothema*, 12(2), 117-121.
- Castellano, J., Hernández Mendo, A., Morales, V. y Anguera, M.T. (2007). Optimizing a probabilistic model of the development of play in soccer. *Quality & Quantity. International Journal of Methodology*, 41(1), 93-104.
- Chambers, K.L. y Vickers, J.N. (2006). Effects of bandwidth feedback and questioning on the performance of competitive swimmers. *The Sport Psychologist*, 20(2), 184-197.
- Charmaz, K. (2002). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. En J.F. Gubrium y J.A. Holstein (Eds.) *Handbook of Interview Research* (pp. 675-694). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chaskielberg, H. (2000). Del entrenador al líder deportivo. *Lecturas en Educación Física y Deportes. Revista Digital*. Año 5, nº 20.
- Chaumeton, N.R. y Duda, J.L. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose? The effect of competitive level and situation on coaching behaviours. *Journal of Sport Behaviour*, 11, 157-174.
- Chelladurai, P. (1978). *A contingency model of leadership in athletics*. Tesis doctoral. University of Waterloo, Canada.

- Chelladurai, P. y Haggerty, T.R. (1978). A normative model of decision styles in coaching. *Athletic Administrator*, 13, 6-9.
- Chelladurai, P. y Riemer, H.A. (1998). Measurement of leadership in sport. *Advances in sport and exercise psychology measurement*, 227-253.
- Chelladurai, P. y Saleh, S.D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale, *Journal of Sport Psychology*, 2, 34- 45.
- Chesterfield, G., Potrac, P. y Jones, R. (2010). Studentship and impression management in an advanced soccer coach education award. *Sport, Education and Society*, 15(3), 299–314.
- Chorkawy, A.L. y Rushall, B.S. (1981). Coaching Language-constructs or specifics. *Sport coach*, 5 (3), 8-9.
- Claxton, D. (1988). A systematic observation of more and less successful high school tennis coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 302-310.
- Cloes, M., Delhaes, J.P. y Piéron, M. (1993). Analyse des comportements d'entraîneurs de volleyball pedant des rencontres officielles. *Sport*, 141, 16- 25.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Costa, V.T. (2003). *Análisis del perfil de liderazgo actual e ideal de entrenadores de fútbol sala de alto rendimiento, a través de la Escala de liderazgo en el deporte*. Trabajo final de máster. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Costa, I. T. y Samulski, D.M. (2006). El perfil de liderazgo de entrenadores de fútbol del campeonato brasileño serie A /2005. *Revista Brasileña de Educación Física y Deporte*, 20(3), 175-184.
- Côté, J. y Gilbert, W.D. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307–323.
- Côté, J. y Salmela, J.H. (1996). The organizational tasks of high-performance gymnastic coaches. *The sport psychologist*, 10(3), 247-260.
- Côté, J., Salmela, J.H., Trudel, P., Baria, A. y Russell, S.J. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 1-17.
- Côté, J. y Sedgwick, W. (2003). Effective behaviors of expert rowing coaches: a qualitative investigation of Canadian athletes and coaches. *International Sports Journal*, 62-77.

- Côté, J., Trudel, P., Bernard, D., Boileau, R. y Marcotte, G. (1993). Observation of coach behaviours during different game score differentials. En C.R. Castaldi, P. J. Bishop y E. Hoemer (Eds.), *Safety in ice hockey: Second volume* (pp. 78-87). Philadelphia: American Society for Testing and Materials.
- Côté, J., Trudel, P. y Salmela, J. (1993). A conceptual model of coaching. *Proceedings of the VIII World Congress of Sport Psychology*, (pp. 201-205). Lisboa.
- Côté, J., Young, B., North, J. y Duffy, P. (2007). Towards a definition of excellence in sport coaching. *International Journal of Coaching Science*, 1(1), 3-17.
- Cox, R.H. (1994). *Sport psychology: Concepts and applications*. Dubuque, IA: WCB Brown y Benchmark.
- Crespo, M. y Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento Psicológico en el Deporte. Principios y Aplicaciones* (pp. 17-59). Valencia: Albatros.
- Crispim, A. y Fernandes, J. (2008). The soccer coach instruction. Comparative analysis between the preparation meeting of the competition and before, during and at half time of the game. *Fitness and Performance Journal*, 7(2), 112-122.
- Crispim A. y Rodríguez J.J. (2008). Análisis de la instrucción del entrenador de fútbol. Comparación entre el instrucción de preparación y de competición. *Fitness and Performance Journal*, 7(2), 112-122.
- Cruz, J. (1989). *Proyecto de Investigación: Influencia del entrenador en la motivación de deportistas jóvenes: su evaluación y su cambio*. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.
- Cruz, J. (1994). El asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación. *Apunts. Educació Física i Esports*, 35, 5-14.
- Cruz, J. (1997) *Psicología del deporte*. Madrid. Síntesis.
- Cruz, J., Bou, A., Ferrández, J., Martín, M., Monràs, J., Monfort, N. y Ruiz, A. (1987). Avaluació conductual de les interaccions entre entrenadors i jugadors de bàsquet escolar. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 24, 89-98.
- Cruz, J. y Capdevila, L. (1997). Evaluación en psicología del deporte. *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones*, 923-947.
- Cruz. J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, A. y Viladrich, C. (2010). 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.

- Cullen, J.B. y Cullen, F.T. (1975). The structural and contextual conditions of group norm violation: Some implications from the game of ice hockey. *International Review for the Sociology of Sport*, 10(2), 69-78.
- Cumming, S., Smith, R. y Smoll, F. (2006). Athlete-Perceived Coaching Behaviors: Relating Two Measurement Traditions. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 205-213.
- Cumming, S., Smoll, F., Smith, R. y Grossbard, J. (2007). Is winning everything? The relative contributions of motivational climate and won-lost percentage in youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 322-336.
- Cunha, P. (1998). An intervençao do treinador durante o tempo morto. *Treino Desportivo*, 2, 32-38.
- Cushion, C.J. (2007). Modelling the complexity of the coaching process. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2(4), 395-401.
- Cushion, C.J. (2008). Re-visiting coach behaviour: How effective is your coaching practice? http://www.athleteassessments.com/revisiting_coach_behavior.html
- Cushion, C.J. (2011). Coach and athlete learning a social approach. En R.L. Jones, P. Potrac, C. Cushion y L.T. Ronglan (Eds.), *The sociology of sports coaching* (pp. 166-178). London: Routledge.
- Cushion, C.J. (2013). Coaching and coach education. En A.M. Williams (Ed.), *Science and soccer: Developing elite performers* (pp. 199-217). London: Routledge.
- Cushion, C.J., Ford, P.R. y Williams, A.M. (2012). Coach behaviours and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1631-1641.
- Cushion, C.J., Harvey, S.S., Muir, B.B. y Nelson, L.J. (2012). Developing the coach analysis and intervention system (CAIS): Establishing validity and reliability of a computerised systematic observation instrument. *Journal of Sports Sciences*, 30(2), 201-216.
- Cushion, C.J. y Jones, R.L. (2001). A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Behavior*, 24, 354-376.
- Cushion, C.J. y Jones, R.L. (2012). A Bourdieusian analysis of cultural reproduction: Socialisation and the 'hidden curriculum' in professional football. *Sport Education and Society*, 19(3), 276-298.
- D'Arripe-Longueville, F., Saury, J., Fournier, J.F., y Durand, M. (2001). Coach-athlete interaction during elite archery competitions: An application of methodological

frameworks used in ergonomics research to sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 275-299.

Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*. Barcelona. Crítica.

Danielson, R.R., Zelhart, P.F. y Drake, D.J. (1975) Multi-dimensional scaling and factor analysis of coaching behaviour as perceived by high school hockey players. *Research Quarterly*, 46, 323-34.

Darst, P. W., Zakrajsek, D.B. y Mancini, V.H. (1989). *Analysing physical education and sport instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.

De Marco, G.M., y McCullick, B.A. (1997). Developing expertise in coaching: Learning from the legends. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(3), 37-41.

Debanne, T. y Chauvin, C. (2013). Cognitive control in the activity of a handball coach. *International Conference on Naturalistic Decision Making*. Marseille, France.

Debanne, T. y Chauvin, C. (2014). Modes of cognitive control in official game handball coaching. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 8(3), 283-298.

Debanne, T. y Laffaye, G. (2015). Motivational cues predict the defensive system in team handball: A model based on regulatory focus theory. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 25(4), 558-567.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson. Madrid

Delashmit, S.J. (1991). The effects of game stress situations on the heart rate of selected high school football coaches. Tesis doctoral no publicada. University of Mississippi.

Delgado, M.A. (1994). Análisis de los comportamientos docentes del entrenador. Documento no publicado. *Apuntes del Master de Alto Rendimiento*. Comité Olímpico Español, Madrid.

Delgado, M.A. (1995). Intervención didáctica en primaria. Implicaciones en la formación del maestro especialista en E.F. En *Actas del I Congreso Nacional de E.F. de Facultades de Ciencias de la Educación* (pp. 111-117). Sevilla: Wanceulen.

Delgado, M.A. (2000). Análisis de los comportamientos de los docentes en la enseñanza deportiva en edad escolar. En *Actas del Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar*. Dos Hermanas. Sevilla.

Delgado, M. A. y Del Villar, F. (1995). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Motricidad*, 1, 23-43.

- Dias, J., Sarmiento, P. y Rodrigues, J. (1994). Análise do comportamento do treinador de raguebi em competição, no início (cabine) e no intervalo (campo). *Ludens*, 14(4), 43-46.
- Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona, Ed. Inde.
- Díaz, P. (1988). *Voleibol. La dirección de equipo*. Sevilla: Wanceulen.
- Díaz, P. (1992). La dirección de equipo. En AAVV, *Voleibol* (pp. 289-316). Madrid: Comité Olímpico Español.
- Díaz, J. y Díaz, I. (2012). ¿Cuándo deben intervenir los entrenadores en la dirección de un partido de voleibol? Posibles intervenciones psicológicas durante las distintas fases competitivas de un partido. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 121-132.
- Dos Santos, M.A. (1997). "Voleibol. Professor (Tecnico) x Conhecimento". *Sprint. Revista Técnica de Educação Física e Desportos*, 15, 91.
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Douge, B. y Hastie, P. (1993). Coach effectiveness. *Sport Science Review*, 2(2), 14-29.
- Duda, J.L. (2001). Goal perspectives and their implications for health related outcomes in the physical domain. En F. Cury, P. Sarrazin y F.P. Famose (Eds.), *Advances in motivation theories in the sport domain* (pp. 255-276). Paris: Presses Universitaires de France.
- Duda, J.L., y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowet y D. Lavalley (eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 117- 130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duke, A. y Corlett, J. (1992). Factors affecting university women's basketball coaches' timeout decisions. *Canadian Journal of Sport Sciences*, 17(4), 333-337.
- Dwyer, J.J. y Fisher, D.G. (1988). Psychometric properties of the coach's version of Leadership scale for Sports. *Perceptual and Motor Skills*, 67, 795-798.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1970). *Ethology: The biology of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- English, M. (1994). Motor skill acquisition. *International Volley Tech*, 2, 23-28.
- Erickson, K. y Gilbert, W. (2013). Coach-athlete interactions. En J. Côté y R. Lidor (Eds.), *Conditions of children's talent development in sport* (pp.139-156). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- Escudero, J., Balagué, G. y García-Mas, A. (2002). Comportamientos que influyen en el rendimiento deportivo de los jugadores de baloncesto desde el punto de vista de los entrenadores. *Psicothema*, 14(1), 34-38.
- Espar, X. (2001). *Balonmano*. Barcelona: Martínez Roca.
- Espar, X. (2011). Planificación y programación en deportes colectivos. *Jornadas Internacionales sobre deportes colectivos. I.A.D.*, Málaga.
- Evans, J. y Davies, B. (2002). Theoretical background. En A. Laker (Ed.), *The sociology of sport and physical education* (pp. 15–35). London: Routledge.
- Falkowski, M.M. (1992). *Historia del balonmano (ámbito internacional)*. Real Federación Española de Balonmano.
- Fazey, J. y Hardy, L. (1988). *The inverted-U hypothesis: A catastrophe for sport psychology* (British Association of Sports Sciences Monograph 1). Leeds: The National Coaching Foundation.
- Feltz, D.L., Chase, M.A., Moritz, S.E. y Sullivan, P.J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 765-776.
- Feltz, D.L., Short, S.E. y Sullivan, P.J. (2008). *Self-efficacy in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fernández-Echeverría, C., Gil, A., García-González, L., Carrasco, F., Claver, F. y Del Villar, F. (2013). Employment time-out in volleyball formative stages. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(3), 591-600.
- Feu, S. (2006). *El perfil de los entrenadores de balonmano. La formación como factor de cambio*. Cáceres: INEFC. Universidad Extremadura
- Feu, S., Ibáñez, S. y Gozalo, M. (2008). Influencia de la formación formal y no formal en las orientaciones que adoptan los entrenadores deportivos. *Revista de educación*, 353, 615-640.
- Feu, S., Ibáñez, S., Graça, A. y Sampaio, J. (2007). Evaluación psicométrica del cuestionario de orientación de los entrenadores en una muestra de entrenadores españoles de balonmano. *Psicothema*, 19(4), 699-705.
- Fiore, S.M. y Salas, E. (2006). Team cognition and expert teams: Developing insights from cross-disciplinary analysis of exceptional teams. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(4), 369-375.
- Fletcher, D. y Hanton, S. (2003). Sources of organizational stress in elite sports performers. *The Sport Psychologist*, 17, 175–195.

- Fletcher, D., Hanton, S. y Mellalieu, S. (2006). An organizational stress review: Conceptual and theoretical issues in competitive sport. En S. Hanton y S. Mellalieu (Eds.), *Literature reviews in sport psychology* (pp. 321–373). New York: Nova Science.
- Ford, P.R., Yates, I. y Williams, M.A. (2010). An analysis of practice activities and instructional behaviours used by youth soccer coaches during practice: Exploring the link between science and application. *Journal of Sports Sciences*, 28, 483–495.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Franks, I.M. (2004). The need for feedback. En M. Hughes y I.M. Franks (Eds.), *Notational Analysis of Sport. Systems for better coaching and performance in sport*. London: E & FN Spon.
- Franks, I.M., Johnson, R.B. y Sinclair, G.D. (1989). The development of a computerized coaching analysis system for recording behavior in sporting environments. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(1), 23-32.
- Franks, I.M., Sinclair, G.D., Thomson, W. y Goodman, D. (1986). Analysis of the coaching process. *Science Periodical on Research and Technology in Sport*, January, 1-12.
- Fraser-Thomas, J. y Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist*, 23(1), 3-23.
- Frey, M. (2007). College coaches' experiences with stress: "Problem solvers have problems, too". *The Sport Psychologist*, 21, 38–57.
- Fry, M.D. y Gano-Overway, L.A. (2010). Exploring the contribution of the caring climate to the youth sport experience. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22, 294-304.
- Gallimore, R. y Tharp, R. (2004). What a Coach Can Teach a Teacher, 1975-2004: Reflections and Reanalysis of John Wooden's Teaching Practices. *The Sport Psychologist*, 2 (18), 119-137.
- García, F. (1998). El equipo deportivo. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*, 3(12).
- García, F. (2007). La comunicación entre entrenador y deportista. <http://www.matchpoint.com.mx/psicologiadeldeporteview.php?lonidnoticia>
- García J.A. (2006). *Liderar y entrenar un equipo de balonmano: De la dirección del grupo al diseño de planificación técnico-táctica*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.

- Garrett, E. (1999). Do coaches' emotions affect player performance? *Coaching Volleyball*, april-may, 16-17.
- Gil, J., Capafons, A. y Labrador, F. (1993). Variables físicas y psicológicas predictoras del rendimiento deportivo y del cambio terapéutico. *Psicothema*, 5(1), 97-110.
- Gilbert, W., Gilbert, J. y Trudel, P. (2001). Coaching strategies for youth sports: Part 1: Athlete behavior and athlete performance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(4), 29-33.
- Gilbert, W. y Trudel, P. (2000). Validation of the Coaching Model (CM) in a team sport context. *International Sports Journal*, 4(2), 120- 128.
- Gilbert, W. y Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science published from 1970-2004. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 388-399.
- Gilbert, W., Trudel, P., Gaumond, S. y Larocque, L. (1999). Development and application of an instrument to analyse pedagogical content interventions of ice hockey coaches. *SOSOL: Sociology of Sport On-line*, 2(2).
- Gilbert, W., Trudel, P. y Haughian, L. (1999). Interactive decision-making factors considered by coaches of youth ice hockey during games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 290-311.
- Gilbert, W. y Rangeon, S. (2011). Current directions in Coaching Research. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(2), 217-236.
- Gilmore, S.K. y Fraleigh, P.W. (1993). *Style Profile for Communication at Work*. Friendly Press: Eugene, Oregon.
- Giménez, F.J. (2003). *El deporte en el marco de la Educación Física*. Wanceulen. Sevilla.
- Gipson, M., Lowe, S. y Mckenzie, T. (1994). Sport Psychology: Improving Performance. En C. McGrown (Ed.), *Science of Coaching Volleyball* (pp. 23-45). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Glazier, P.S. (2010). Game, set and match? Substantive issues and future directions in performance analysis. *Sports Medicine*, 40(8), 625-634.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- Gomes, A.R. y Resende, R. (2014). Assessing leadership styles of coaches and testing the augmentation effect in sport. En C. Mohiyeddini (ed.), *Contemporary Topics and Trends in the Psychology of Sports* (pp. 115-137). Nueva York. Nova Science Publishers.

- Gómez, M.A., Jiménez, S. Navarro, R., Lago, C. y Sampaio, J. (2011). Effects of coaches' timeouts on basketball teams' offensive and defensive performances according to momentary differences in score and game period. *European Journal of Sport Science*, 11, 303-308.
- González, J.L. (1997). *Psicología del deporte*. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.
- González, M. (2010). Evaluación psicológica en el deporte: aspectos metodológicos y prácticos. *Papeles del Psicólogo*, 3(31), 250-258.
- Gould, D., Guinan, D., Greenleaf, C. y Chung, Y. (2002). A survey of U.S. Olympic coaches: variables perceived to have influenced athlete performances and coach effectiveness. *The Sport Psychologist*, 16, 229-250.
- Gould, D. y Krane, V. (1992). The arousal-athletic performance relationship: Current status and future directions. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 119-141). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Groom, R., Cushion, C.J. y Nelson, L.J. (2012). Analysing coach-athlete 'talk in interaction' within the delivery of video-based performance feedback in elite youth soccer. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 4(3), 439-458.
- Gross, J.B. (1990). *An examination of the reciprocal relationships among players, team performance and coaching behaviours in the men's National Basketball League*. Canberra: Australian Sports Commission.
- Guzmán, J.F. y Calpe-Gómez, V. (2012). Preliminary study of coach verbal behaviour according to game actions. *Journal of Human Sports and Exercise*, 7(2), 376-382.
- Guzmán, J.F. y Calpe-Gómez, V. (2014). Discurso de entrenadores de balonmano en los tiempos muertos en función del equipo solicitante. En Libro de *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 470-473), Cáceres, España.
- Guzmán, J.F., Calpe-Gómez, V., Grijalbo, C. e Imfeld, F. (2014). Una observación sistemática de las conductas verbales de los entrenadores en función de las acciones de juego competitivas. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2), 301-307.
- Guzmán, J.F., Calpe-Gómez, V., Quera, V. y Grijalbo, C. (2015). Análisis secuencial de la conducta verbal de entrenadores de balonmano en situación de competición. En Libro de *Actas del I Congreso Internacional en Análisis de Rendimiento Deportivo y Coaching* (pp. 239-244). Universidad de Valencia. Valencia
- Hageman, N., Strauss, B. y Busch, D. (2008). The complex problem-solving competence of team coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 301-317.

- Hall, E.T., Gray, S. y Sproule, J. (2015). The microstructure of coaching practice: behaviours and activities of an elite rugby union head coach during preparation and competition. *Journal of Sports Sciences*, 34(10), 896-905.
- Hanin, Y. (1986). State-trait anxiety research on sports in the USSR. En C. Spielberger y R. Diaz-Guerro (Eds.), *Cross-cultural anxiety: 3*, (pp. 45-64). Washington, DC: Hemisphere.
- Harvey, S., Cushion, C.J. y Massa-Gonzalez, A.N. (2010). Learning a new method: Teaching Games for Understanding in the coaches' eyes. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(4), 361-382.
- Hastie, P. (1999). An instrument for recording coaches' comments and instructions during time-outs. *Journal of Sport Behaviour*, 22(4), 467-478.
- Hendry, L. (1974) Human factors in sport systems. *Human Factors*, 16, 528-544.
- Herbert, P.H. y Landin, D. (1994). Effects of a learning model and augmented feedback on tennis acquisition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(3), 250-257.
- Hernández, A., Bermúdez, M.A., Anguera, M.T. y Losada, J.L. (2000). CODEX: Un programa informático para codificación de registros observacionales. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Revista digital, Año 5, 18.
- Hernández, A. y Garay, O. (2010). Redes y modelos de la comunicación en el contexto deportivo. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Revista digital. Año 15, 143.
- Hernández, J. (1998). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inde.
- Herrera, G., Ramos, J.L. y Mirella, J. (1996). *Voleibol. Manual de consulta operativa para el entrenador*. Federación Vasca de Voleibol. Bilbao.
- Hodges, N. J. y Franks, I.M. (2002). Modelling coaching practice: the role of instruction and demonstration. *Journal of Sports Sciences*, 20(10), 793-811.
- Hoffman, S. (1983). Clinical diagnosis as a pedagogical skill. En T. Templin y J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp.35-45). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Holland, J.H. (1998). *Emergence: From chaos to order*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Horn, T.S. (1984). Expectancy effects in the interscholastic setting: Methodological considerations. *Journal of Sport Psychology*, 6, 60-76.
- Horn, T.S. (2008). Coaching effectiveness in the sport domain. En T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 239-267). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Horne, T. y Carron, A.V. (1985). Compatibility in coach-athlete relationship. *Journal of Sport Psychology*, 7, 137-149.
- Horton, S., Baker, J. y Deakin, J. (2005). Experts in action: A systematic observation of 5 national team coaches. *International Journal of Sport Psychology*, 36, 299-319.
- Hotz, A. (1999). Corrigir apenas o estritamente necessario, variar o mais possível. *Treino Desportivo*, 2, 6.
- Hughes, M.D. y Bartlett, R. (2008). What is performance analysis? En: M. Hughes y I.M. Franks (Eds.) *The essentials of performance analysis: an introduction* (pp. 8-20). London: Routledge.
- Hughes, M.D. y Franks, I.M. (2007). The need for objective feedback. En Hughes, M. (Ed.), *Basics of Performance Analysis* (pp. 6-11). Cardiff: Centre for Performance Analysis, UWIC.
- Ibáñez, S.J. (1996). *Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Iglesias, D., Cárdenas, D. y Alarcón, F. (2007). La comunicación durante la intervención didáctica del entrenador. Consideraciones para el desarrollo del conocimiento táctico y la mejora en la toma de decisiones en baloncesto. *Cultura Ciencia y Deporte*, 3(7), 43-50.
- Isberg, L. (1993). What does it means to be an elite coach in team sport. En *Proceedings of VIII World Congress of Sport Psychology: an integrated approach* (pp. 233-236). Lisboa
- Isberg, J. (1999). Coaching during elite football games. En *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology. Psychology of sport and exercise: enhancing the quality of life*. Charles University in Prague.
- Janelle, C.M., Kim, J. y Singer, R.N. (1995). Subject-Controlled Performance Feedback and Learning of a Closed Motor Skill 1. *Perceptual and motor skills*, 81(2), 627-634.
- Johanson, E. (1991). High precision registration of complicated longitudinal and cross-sectional data. *Quality & Quantity. International Journal of Methodology*, 25(3), 321-326.
- Johnston, T. y Wayda, V.K. (1994). Are You an Effective Communicator? *Strategies*, 7(5), 9-13.

- Jones, R.L. (2000). Toward an applied sociology of coaching. En R.L. Jones y K.M. Armour (Eds.), *The Sociology of Sport: Theory and Practice* (pp. 33-43). London, Addison Wesley Longman.
- Jones, R.L. (2009). Coaching as caring (the smiling gallery): Accessing hidden knowledge. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(4), 377-390
- Jones, R.L., Armour, K.M. y Potrac, P. (2002). Understanding the coaching process: A framework for social analysis. *Quest*, 54(1), 34-48.
- Jones, R.L., Armour, K.M. y Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures: From practice to theory*. London: Routledge.
- Jones, D.F., Housner, L.D. y Kornspan, A. (1997). Interactive decision making and behavior of experienced and inexperienced basketball coaches during practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 454-468.
- Jones, R.L., Potrac, P., Cushion, C.J. y Ronglan, L.T. (2011). Erving Goffman: Interaction and Impression management. En R.L. Jones, P. Potrac, C.J. Cushion y L.T. Ronglan (Eds.), *The sociology of sports coaching* (pp. 15-26). London: Routledge.
- Jones, R.L. y Wallace, M. (2006). The coach as "orchestrator": More realistically managing the complex coaching context. En R.L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 51-64). New York, NY: Routledge.
- Jonsson, G.K., Anguera, M.T., Sánchez-Algarra, P., Oliveira, C., Campaniço, J., Castañer, M., Torrents, C., Dinušova, M., Chaverri, J., Camerino, O. y Magnusson, M.S. (2010). Application of T-Pattern Detection and Analysis in Sports Research. *The Open Sports Sciences Journal*, 3, 62-71.
- Kahan, D. (1999) Coaching behaviour: a review of the systematic observation. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 14, 17-58.
- Kassing, J.W. e Infante, D.A. (1999). Aggressive communication in the coach-athlete relationship. *Communication Research Reports*, 16(2), 110-120.
- Kelso, J.A. (1997). *Dynamic patterns: The self-organization of brain and behavior*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kenow, L.J. y Williams, J.M. (1992). Relationship between anxiety, self-confidence, and evaluation of coaching behaviours. *The Sport Psychologist*, 6, 344-357.
- Ker, W. (1996). Effective Timeout Communication. En K.S. Asher (Ed.), *The related elements of the game. The best of Coaching Volleyball Book three*, (pp. 106-110). Indianapolis: Masters press.

- Kestner, J. (1997). *How Should I Communicate With My Players? American Sport Education Program*. Unit 3. Champaign: Human Kinetics.
- Kidman, L. (1994). How sports coaches can practice coaching. *Sportscoach*, 17(4), 39-40.
- Kidman, L. y Hanrahan, S. (1997). *The Coaching Process: A Practical Guide to Improving Your Effectiveness*. Palmerston North: Dunmore.
- Kirschenbaum, D.S. y Smith, R.J. (1983). A preliminary study of sequencing effects in simulated coach feedback. *Journal of Sport Psychology*, 5(3), 332-342.
- Kostelnik, R., Metz, K., Noviello, J. y Robertson R. (1990). Heart rate responses of high school football officials during game conditions: relationship to cardiovascular health status. *Annals of Sports Medicine*, 5, 18-21.
- Lacy, A.C. (1989). Behavioral analysis of youth sport soccer coaches. *Poster presentado en la AAHPERD National Convention*, Boston.
- Lacy, A.C. y Darst, P.W. (1984). Evolution of a systematic observation instrument: the A.S.U. Observation Instrument, *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(3), 59-66.
- Lacy, A.C. y Darst, P.W. (1985). Systematic observation of behaviors of winning high school head football coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(4), 256-270.
- Lacy, A.C. y Goldston, P.D. (1990). Behavior analysis of male and female coaches in high school girls' basketball. *Journal of Sport Behavior*, 13(1), 29-39.
- Lago, C. (2009). La toma de decisión desde la perspectiva de los sistemas complejos. La influencia de las variables contextuales de la competición en el comportamiento de los jugadores en los deportes de equipo. La táctica deportiva y la toma de decisiones. Vigo: Universidad de Vigo. http://www3.udg.edu/publicacions/vell/electroniques/IV_Jornades_tactica_tecnica_esportiva/pdf/06_La_toma_de_decisiones.pdf
- Lago, C., Casais, L., Dominguez, E. y Sampaio, J. (2010). The effects of situational variables on distance covered at various speed in elite soccer. *European Journal of Sports Sciences*, 10, 103-109.
- Laios, A. (1999). *Application of management in Coaching*. University Studio Press: Thessaloniki.
- Landers, D. y Boutcher, S. (1986) Arousal-performance relationships. En J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 163-184). Palo Alto, CA: Mayfield.

- Langsdorf, E. (1979). *A systematic observation of football coaching behavior in a major university environment*. Tesis doctoral. Arizona State University.
- Lapresa, D., Arana, J., Anguera, M.T. y Garzón, B. (2013). Comparative analysis of sequentiality using SDIS-GSEQ and THEME: A concrete example in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 31(15), 1687-1695.
- Lauder, A. y Piltz, W. (1999). Becoming a better bench coach. Part 2: Coaching in the game. *Sportscoach, Autumn*, 26-27.
- Lawrence, G. y Kingston, K. (2008) Skill acquisition for coaches. En R.L. Jones, M. Hughes y K. Kingston (Eds.). *An Introduction to Sports Coaching. From Science and Theory to Practice* (pp. 16-27). London: Routledge.
- Lázaro, I. y Villamarín, F. (1993). Capacidad predictiva de la auto-eficacia individual y colectiva sobre el rendimiento en jugadoras de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 27-38.
- Lazarus, R. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. London: Free Association Press.
- Lee, T.D., Swinnen, S.P. y Serrien, D.J. (1994). Cognitive effort and motor learning. *Quest*, 46(3), 328-344.
- Leet, D.R., James, T.F. y Rushall, B.S. (1984). Intercollegiate teams in competition: a field-study to examine variables influencing contest results. *International Journal of Sport Psychology*, 15(3), 193-204.
- Leitão, J. (1999). *La relación entrenador-atleta: percepción de los comportamientos de liderazgo y de cohesión en equipos de fútbol*. Tesis doctoral. Universidad de Coimbra, Portugal.
- Leith, M. (1992). Un Bom Treinador tem de ser um Bom gestor. *Treino Desportivo*, 23, 3-13.
- Leo, F., García, T., Sánchez, P., Sánchez, D. y Gómez, F. (2010). Análisis de las diferencias en la conducta verbal entre entrenadores de fútbol con formación y sin formación universitaria en la iniciación deportiva. *Kronos*, 11(17), 81-88.
- Liukkonen, J., Laakso, L. y Telama, R. (1996). Educational Perspectives of Youth Sport Coaches: Analysis of Observed Coaching Behaviors. *International Journal of Sport Psychology*, 27(4), 439-453.
- Lombardo, B.J., Faraone, N. y Pothier, D. (1982). The behavior of youth sport coaches: a preliminary analysis. En M. Piéron y J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education*, (pp. 189-196). Liège: AIESEP

- Longarela, B. (2015). *Análisis de las conductas de los entrenadores de baloncesto tras el lanzamiento a canasta en situaciones de competición*. Tesis doctoral. A Coruña Universidade da Coruña.
- Longarela, B. y Montero, A. (2015). Influencia de un programa de intervención en las conductas de los entrenadores de baloncesto en categorías de formación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 219-226.
- Longarela, B., Montero, A. y Saavedra, M. (2015). Differences between perceived and registered behavior of basketball coaches after shot. *SAGE Open*, 5(3), 1-7.
- Lorenzo, J. (1997). *Psicología del Deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lorenzo, J. (2013). *Análisis del discurso del entrenador de baloncesto experto en competición*. Tesis doctoral. Madrid. Universidad Politécnica de Madrid.
- Lorenzo, J., Jiménez S. y Lorenzo, A. (2006). Análisis del discurso del entrenador estudio de un caso aplicado al baloncesto. *Kronos. Rendimiento en el deporte*, 4, 1-9.
- Lorenzo, J., Navarro, R., Rivilla, J. y Lorenzo, A. (2013). The analysis of the basketball coach speech during the moments of game and pause in relation to the performance in competition. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 227-230.
- Losada, J.L. (1999). Propuesta para una categorización de los Diseños Observacionales. En *Actas del V Congreso de Metodología de las Ciencias Humanas y Sociales* (pp. 25-33). Sevilla: Kronos.
- Lucas, C. (1980). Coaching communication patterns. A pilot study utilising methods for determining patterns of communication among Canadian collage championships coaches. En G. Shillings y W. Baur (Eds.), *Audiovisuelle Medien in Sport. Moyens audiovisuels dans le sport. Audio-visual means in sports*, (pp. 301-311). Basel: Birkhauser Verlag.
- Lyle, J. (1999). The coaching process: an overview. En N. Cross y J. Lyle (Eds.), *The Coaching Process: Principles and Practice for Sport* (pp. 1-24). Oxford, Butterworth-Heinemann.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. London, UK: Routledge.
- Lyle, J. (2007). Modelling the complexity of the coaching process: a commentary. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4, 407-409.
- Lyle, J. y Vergeer, I. (2013). Recommendations on the method used to investigate coaches' decision-making. En P. Potrac, W. Gilbert, y J. Denison (Eds.), *Handbook for sport coaching* (pp.121-132). New York, NY: Routledge.

- Mace, F., Lalli, J., Shea, M. y Nevin, J. (1992). Behavioral momentum in college basketball. *Journal of applied behavior analysis*, 25(3), 657-663.
- Mackenzie, B. (2003) Talk the athlete's language if you wish to communicate effectively. *Successful Coaching Newsletter*, 5.
- Madden, C. y Evans, L. (1993). The effect of coaching communications on game outcome in Australian rules football. *Proceedings of 8th World Congress of Sport Psychology. Sport Psychology: an integrated approach. ISSP. SPPD.* (pp. 252-255). Lisboa: FMH-UTL.
- Magill, R.A. (1993). *Motor Learning: Concepts and Applications*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Magill, R.A. y Schoenfelder-Zohdi, B. (1996). A visual model and knowledge of performance as sources of information for learning a rhythmic gymnastics skill. *International Journal of Sport Psychology*, 27(1), 7-22.
- Magnusson, M.S. (2000). Discovering hidden time patterns in behavior: T-patterns and their detection. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 32(1), 93-110.
- Magnusson, M.S. (2005). Understanding social interaction: Discovering hidden structure with model and algorithms. En L. Anolli, S. Duncan, M.S. Magnusson y G. Riva (Eds.), *The hidden structure of interactions: From neurons to culture patterns* (pp. 4–20). Amsterdam: IOS Press.
- Markland, R. y Martinek, T. (1988). Descriptive analysis of coach augmented feedback given to high school varsity female volleyball players. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 289-301.
- Martens, R. (1971). Anxiety and motor behaviour: A review. *Journal of Motor Behaviour*, 3(2), 151-179.
- Martens, R. (1999). *El entrenador de éxito*. Barcelona: Paidotribo.
- Martens, R., Vealey, R. y Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL. Human Kinetics.
- Martín-Albo, J. (1997). *La motivación en los deportes de equipo: Análisis de las motivaciones de inicio, mantenimiento, cambio y abandono. Un programa piloto de intervención*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Martín-Albo, J. (1999). Observación de la conducta verbal de un entrenador de baloncesto. En M.T. Anguera (Ed.), *Observación en deporte y conducta cinésico-*

- motriz: aplicaciones* (pp. 199-220). Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P. (1993). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza editorial.
- McArdle, S. y Duda, J.L. (2002). Implications of the motivational climate in youth sports. *Children and Youth in Sport: A Biopsychosocial Perspective*, 2, 409-434.
- McCafferty, W., Gliner, J. y Horvath, S. (1978). The stress of coaching. *The Physician and Sportsmedicine*, 67, 70-71.
- McGarry, T. (2009). Applied and theoretical perspectives of performance analysis in sport: Scientific issues and challenges. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 9(1), 128-140.
- Medina, J. y Delgado, M.A. (1999). Metodología de entrenamiento de observadores para investigaciones sobre E.F. y deporte en las que se utilice como método la observación. *Motricidad*, 5, 69-86.
- Mendes, M. (1998). Observação e análise do comportamento do treinador em futebol. *Revista Horizonte*, 15(85), 31-39.
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do Treino. A formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Libros Horizonte.
- Mesquita, I., Sobrinho A., Rosado A., Pereira F. y Milistetd M. (2008). A Systematic Observation of Youth Amateur Volleyball Coaches Behaviours. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 20(2), 37-58.
- Metzler, M. (1981). A multi-observational system for supervising student teachers in physical education. *The Physical Educator*, 3, 152-159.
- Miguel, J.M. y Rubio, V. (2010). *Habilidades y técnicas de comunicación para entrenadores*. Máster en Psicología de la Actividad Física y del Deporte. Comité Olímpico Español.
- Millard, S., Oldham, A. y Donovan, M. (2011). Coaches' self-awareness of timing, nature and intent of verbal instructions to athletes. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 6(4), 503- 513.
- Miller, A. (1992). Systematic observation behavior similarities of various youth sport soccer coaches. *The Physical Educator*, 49, 136-143.
- Miller, B. (2005). *The Volleyball Handbook. Winning essentials for players and coaches*. Human Kinetics: Champaign, IL. USA.
- Montero, A. (2004). *Evaluación de las conductas del entrenador de baloncesto infantil*. Tesis Doctoral. A Coruña. Universidade da A Coruña.

- Montero, A., Ezquerro, M. y Buceta, J.M. (2005). Variaciones de las conductas de los entrenadores infantiles a lo largo de la competición. *Kronos, Rendimiento en el deporte*, 4, 52-56.
- Mora, A., Cruz, J. y Sousa, C. (2014). Cómo mejorar el clima motivacional y los estilos de comunicación en el ámbito de la Educación Física y el deporte. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(1), 91-103.
- Moratal, J. (2004) *La intervención psicológica del entrenador en los periodos de participación activa y pausa durante los partidos*. Curso Nacional de Entrenadores de Fútbol.
- More, K. y Franks, I.M. (1996). Analysis and modification of verbal coaching behaviour: The usefulness of a data-driven intervention strategy. *Journal of Sports Sciences*, 14, 523-543.
- More, K. y Franks, I.M. (2004). Measuring coaching effectiveness. En M. Hughes e I.M. Franks (Eds.), *Notational Analysis of Sport. Systems for better coaching and performance in sport* (pp. 243–256). London: E & FN Spon.
- More, K., McGarry, T., Partridge, D. y Franks, I.M. (1996). A computer-assisted analysis of verbal coaching behavior in soccer. *Journal of Sport Behavior*, 19, 319-337.
- Moreno, F. (2004). *Balonmano. Detección, Selección y Rendimiento de Talentos*. Madrid: Gymnos.
- Moreno, M.P. (2001). *Análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición*. Tesis doctoral. Cáceres. Universidad de Extremadura.
- Moreno, M.P. y Del Villar, F. (2004). *El entrenador deportivo. Manual práctico para su desarrollo y formación*. Ed. INDE. Barcelona
- Moreno, M.P., Moreno, A., Cervelló, E., Ramos, L.A. y Del Villar, F. (2004). Influencia del rendimiento en competición sobre la conducta verbal del entrenador de voleibol. Un estudio en etapas de iniciación. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 18(3), 13-19.
- Moreno, M.P., Moreno, A., Iglesias, D., García, L. y Del Villar, F. (2007). Effect of a mentoring through reflection program on the verbal behavior of beginner volleyball coaches: a case study. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(8), 12-24.
- Moreno, M.P., Santos, J.A. y Del Villar, F. (2005). *La comunicación del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición*. Madrid: Real Federación Española de Voleibol.

- Moreno, M.P., Santos, J.A., Fuentes, J. y Del Villar, F. (2000). Análisis de la conducta verbal del entrenador durante la competición. Perspectivas de aplicación en voleibol. En Fuentes y Macias (coord.), *Actas del I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. (pp. 247- 255). Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- Moreno, M.P., Santos, J.A., Ramos, L.A., Cervelló, E., Iglesias, D. y Del Villar, F. (2005). The efficacy of the verbal behaviour of volleyball coaches during competition. *Motricidad. European Journal of Sports Movement*, 13, 55-69.
- Moreno, M.P., Santos, J.A., Ramos, L.A., Sanz, D., Fuentes, J. P. y Del Villar, F. (2002). Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 9, 119-140.
- Mouchet, A., Harvey, S. y Light, R. (2014). A study on in-match rugby coaches' communications with players: a holistic approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 320-336.
- Mowat, T.J. (2004). *Arousal and behaviour of coaches during competition*. Tesis doctoral. Victoria University of Technology.
- Muller, M., Gerstestein, H. y Konzag, B. (1996). *Balonmano: Entrenarse jugando*. Barcelona: Paidotribo.
- Murphy, P., Hippolyte, R. y Theraula, B. (1998). My communication is the answer I get back! *The Coach*, 2, 6-13.
- Nash, C. y Collins, D. (2006). Tacit knowledge in expert coaching: Science or art? *Quest*, 58, 465-477.
- Newell, K.M. (1981). Motor Skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, 42, 213-237.
- Nicholls, K. (1986). *Volleyball: The skills of the game*. The Crowood Press.
- Noce, F., Teixeira, T., Calábria, M., Martin, D. y Coelho de Souza, P. (2013). El liderazgo de los entrenadores de fútbol sala. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 11-17.
- Norris, J. (1994). Communicating With Your Team on Game Night. *Scholastic coach*, 64, 46-46.
- Ogilvie, B. y Tutko, T. (1970). Self-perceptions as compared with measured personality of selected male physical educators. En G.S. Kenyon (Ed.). *Contemporary Psychology of Sport* (pp. 73-78). Chicago, IL: The Athletic Institute.

- Oliver, J. y Sosa, P. (1996). *Balonmano*. Colección “La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos”. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.
- Ortega, E., Giménez, J.M. y Olmedilla, A. (2008). Utilización del vídeo para la mejora de la percepción subjetiva de la eficacia competitiva y del rendimiento en jugadores de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(2), 279-290.
- Ortega, E., Martínez, J.L. y Martínez, G. (2007). Dirección de equipo en categorías de formación: intervención en la competición. En C. Torres (Coord.), *La formación del educador deportivo en baloncesto –Bloque Específico Nivel I-* (pp. 129-148). Sevilla: Wanceulen.
- Ortega, E., Palao, J.M., Gómez, M.A., Ibáñez, S.J., Lorenzo, A. y Sampaio, J. (2010). Efecto de la solicitud de tiempos muertos sobre el marcador y el tipo de defensa empleados por los equipos de baloncesto. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24, 95-106.
- Pardo, A. y Ruiz, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el Análisis de Datos*. Madrid: MacGrawHill.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport Andalucía
- Partington, M. y Cushion, C.J. (2011). An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 23(3), 374-382.
- Partington, M. y Cushion, C.J. (2012). Performance during performance: Using Goffman to understand the behaviours of elite youth football coaches during games. *Sports Coaching Review*, 1(2), 93-105.
- Partington, M. y Cushion, C.J. (2013). An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 23, 374–382.
- Partington, M., Cushion, C.J. y Harvey, S. (2014). An investigation of the effect of athletes’ age on the coaching behaviours of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sports Sciences*, 32(5), 403-414.
- Partridge, D. y Franks, I.M. (1996). Computer-aided analysis of sport performance: An example from soccer. *Physical Educator*, 50, 208–215
- Perea, P. (2008). Análisis descriptivo de la conducta verbal del entrenador de base en balonmano. *Lecturas en Educación Física y Deportes. Revista Digital*. Año 13, nº 119.

- Perea, P. (2009). Metodología de la enseñanza y el entrenamiento del balonmano. En C. Torres y A. Iniesta (coords.). *La formación del educador deportivo en balonmano, nivel I* (pp. 319-340). Sevilla: Wanceulen.
- Perea, P. (2011). *La administración de información como labor docente del entrenador de balonmano: análisis descriptivo en categorías de base*. Tesis doctoral. Granada. Universidad de Granada.
- Pérez, E. (2011). La comunicación en el deporte de alto rendimiento. Fundamentos generales. *Lecturas en Educación Física y Deportes. Revista Digital*. Año 16, nº 157.
- Pérez, M.C. (2002). Caracterización del entrenador de alto rendimiento deportivo. *Cuadernos de psicología del deporte*, 1(2), 15-37.
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Pike, K.L. (1960). *Language: In relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Glendale, CA: Summer Institute of Linguistics.
- Piltz, W. (2000). *Effective bench coaching: current research findings and implications for coaches*. Paper presented at the National Sports Coach Conference, Canberra, ACT.
- Piltz, W. (2004). Reading the game: A key component of effective instruction in teaching and coaching. En *Proceedings of 2nd International Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp. 11-14). Melbourne.
- Pina, R y Rodrigues, J. (1993). Episódios de informação do treinador e a reacção dos atletas numa situação de competição. En S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira y A. Paula-Brito (Eds.), *Proceedings of the 8th World Congress of Sport Psychology* (pp. 271-274). Lisboa: FMH-UTL.
- Plummer, K. (2010). *Sociology: The basics*. London: Routledge.
- Potrac, P., Brewer, C.J., Jones, R.L., Armour, K.M. y Hoff, J. (2000). Toward a holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52(2), 186–199.
- Potrac, P. y Cassidy, T. (2006). The coach as ‘more capable other’. En R.L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator. Re-conceptualising sports coaching* (pp. 39–50). London: Routledge.
- Potrac, P. y Jones, R.L. (2009). Micropolitical workings in semi-professional football. *Sociology of Sport Journal*, 26(4), 557–577.

- Potrac, P. y Jones, R.L. (2011). Power in coaching. En R.L. Jones, P. Potrac, C.J. Cushion y L.T. Ronglan (Eds.), *The sociology of sports coaching* (pp. 135–150). London: Routledge.
- Potrac, P., Jones, R.L. y Armour, K. (2002). It's all about getting respect: The coaching behaviors of an expert English soccer coach. *Sport, Education and Society*, 7(2), 183–202.
- Potrac, P., Jones, R.L. y Cushion, C.J. (2007). Understanding power and the coach's role in professional English soccer: A preliminary investigation of coach behaviour. *Soccer and Society*, 8(1), 33–49.
- Quera, V. (1993). Análisis secuencial. En M.T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional de la investigación psicológica: Vol. 2*, (pp. 355-361). Barcelona: PPU.
- Quintillan, G. (1992). El comportamiento no verbal de entrenamiento: comparación entre expertos y novatos. En *Actas del Congreso Científico Olímpico. Pedagogía y Educación Comparada. Deporte y Documentación* (pp. 355-359). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Rangeon, S., Gilbert, W. y Bruner, M. (2012). Mapping the world of coaching science: A citation network analysis. *Journal of Coaching Education*, 5(1), 83-108.
- Real Federación Española de Balonmano (2012). *Reglas de juego*. Edición 1 de septiembre de 2012.
- Remmert, H. (2003). Analysis of group-tactical offensive behavior in elite basketball on the basis of a process orientated model. *European Journal of Sport Science*, 3(3), 1-12.
- Riemer, H.A. (2007). Multidimensional model of coach leadership. En S. Jowett y D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 57-73). Chicago, IL. Human Kinetics.
- Roane, H. y Kelley, M., Trosclair, N.M. y Hauer, L.S. (2004). Behavioral momentum in sports: a partial replication with women's basketball. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 385-390.
- Rodacki, A., Fowler, N. y Bennett, S. (2001). Multi-segment coordination: fatigue effects. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33(7), 1157-1167.
- Rodgers, W., Reade, I. y Hall, G. (2007). Factors that influence coaches' use of sound coaching practices. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2(2), 155-170.

- Rodrigues, J. (1997). *Os treinadores de sucesso. Estudo da influencia do objectivo dos treinos e do nivel de prática dos atletas na actividade pedagógica do treinador de Voleibol*. Lisboa: FHM-UTL.
- Rodrigues, J. y Pina, R. (1999). Análise da instrução na competição en em voleibol. *Pedagogia do Desporto. Estudos 6*, 45-53. Lisboa: FHM-UTL.
- Rodrigues, J., Rosado, A., Sarmiento, P., Ferreira, V. y Leça-Veiga, A. (1991). O Sistema de Observação do Comportamento do Treinador e do Atleta (SOTA). Estudo Ilustrativo em Nataçao e Voleibol. *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3*, 11-24. Lisboa: FMH-UTL.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Ajilbe. Málaga.
- Rodríguez, M. (2000). *La comunicación en la enseñanza del tenis*. Salamanca. Tesitex.
- Romero, M.P. (2008) Sensibilización, Formación e Intervención psicológica en fútbol base. En J. Díaz, I. Díaz y J. Dosil (Eds.), *La Psicología del deporte en Iberoamérica* (pp.50-53). Torrelavega. SIPD.
- Rosado, A. y Mesquita, I. (2009). Analysis of the coach's behavior in relation to effective and non-effective players in basketball. *International Journal of Performance Analysis of Sport*, 9, 210-217.
- Rothwell, J. (1994). *Control of Human Voluntary Movement*. Cambridge: Chapman & Hall Publishers.
- Ruiz, L.M. y Sánchez, F. (1997). *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.
- Rushall, B. (1973). Behavior patterns of coaches and athletes: A preliminary study. *Proceedings of III World Congress of The International Society of Sports Psychology*. INEFD, Madrid
- Rushall, B. (1977). Two observation schedules for sporting and physical education environments. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 2, 15-21.
- Russell, G.W. y Drewry, B.R. (1976). Crowd size and competitive aspects of aggression in ice hockey: An archival study. *Human relations*, 29(8), 723-735.
- Rutten, E., Dekovic, M., Stams, J., Schuengel, C., Hoeksma, J. y Biesta, J. (2008). On- and off-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: a multilevel study. *Journal of Adolescence*, 31(3), 371-387.
- Sackett, G.P. (1978). *Observing Behavior. Vol. II: Data collection and analysis methods*. Baltimore, MD: University Park Press.

- Sackett, G.P. (1987). Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and a causal inference model. En J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 855–878). New York: Wiley.
- Sage, G.H. (1975). An occupational analysis of the college coach. En D. Ball y L. Loy (Eds.), *Sport and Social Order* (pp. 391-456). Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Salmela, J.H. (1995). Learning from the development of expert coaches. *Coaching and Sport Science Journal*, 2(2), 3-13.
- Salmela, J.H., Draper, S.P. y La Plante, D. (1993). Development of expert coaches of team sports. En S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira y A. Paulo-Brito (Eds.), *Proceedings of the VIII World Congress of Sport Psychology* (pp. 296–300). Lisboa: FMH.
- Salmela, J.H. y Moraes, L.C. (2003). Development of expertise: The role of coaching, families, and cultural contexts. En J. Starkes y K.A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sport* (pp. 275–293). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sampaio, J., Lago, C., Casais, L. y Leite, N. (2010). Effects of starting score-line, game location, and quality of opposition in basketball quarter score. *European Journal of Sport Science*, 10(6), 391-396.
- Sampaio, J., Lago, C. y Drinkwater, E. J. (2010). Explanations for the United States of America's dominance in basketball at the Beijing Olympic Games (2008). *Journal of Sports Sciences*, 28(2), 147-152.
- Sampaio, J., Lago, C. y Gómez, M.A. (2013). Brief exploration of short and mid-term timeout effects on basketball scoring according to situational variables. *European Journal of Sport Science*, 13(1), 25-30.
- Sampaio, J., Lorenzo, A. y Ribero, C. (2006). Momentos críticos en los partidos de baloncesto: Metodología para identificación y análisis de los acontecimientos precedentes. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5 (2), 83-88.
- Sánchez, D.L., Sánchez, P.A., Amado, D., Leo, F.M. y García, T. (2010). Análisis de la conducta verbal del entrenador de fútbol en función de su formación federativa y del periodo del partido en categorías inferiores. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 24-28.
- Sánchez, D.L. y Viciano, J. (2002). Análisis del discurso de un entrenador de fútbol. Comparación entre dos situaciones diferentes de competición. *Motricidad. European Journal of Sports Movement*, 8, 161-173.
- Sánchez, F. (1992). *Didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

- Sánchez, M., Sáenz-López, P., Jiménez, F.J., Sierra, A., Ibáñez, S.J. y Pérez de Rueda, R. (2006). El desarrollo de la pericia en baloncesto: claves para la formación del jugador de alto rendimiento. *Apunts, Educación física y deportes*, 83, 52-60.
- Santos, J.A. (1996). *Apuntes de la asignatura Aplicación deportiva específica II; Voleibol*. 5º Curso, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Granada.
- Sanz, D. (2003). *Análisis y optimización de la conducta verbal y de entrenamiento del entrenador de tenis en silla de ruedas de alta competición*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura, Cáceres.
- Sanz, D., Fuentes, J.P., Moreno, M.P., Iglesias, D. y Del Villar, F. (2004). Influencia de un programa de supervisión reflexiva sobre la conducta verbal del entrenador de tenis en silla de ruedas de alta competición. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 12, 107-129.
- Sarriá, E. y Brioso, A. (2001). Metodología observacional. En M.J. Navas (Ed.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación*, (pp. 437-480). Madrid: UNED.
- Saury, J. y Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches: Onsite study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3), 254-266.
- Schempp, P.G., McCullick, B., y Mason, I.S. (2006). The development of expert coaching. En R. Jones (Ed.), *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 145-161). London: Routledge.
- Schliesman, E.S. (1987). Relationship between the congruence of preferred and actual leader behavior and subordinate satisfaction with leadership. *Journal of Sport Behavior*, 10(3), 157.
- Schmidt, R.A. (1999). *Motor control and learning: A behavioral emphasis*. 3ª ed. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Segrave, J. y Ciancio, C. (1990). An observational study of a successful pop warner football coach. *Journal of teaching in physical education*, 9(4), 294-306.
- Serpa, S. (1993). Evaluación de los procesos de interacción entrenador-atleta y liderazgo en el deporte. *Ludens Ciencias del Deporte*, 13(1), 9-16.
- Shelley, G.A. y Sherman, C.P. (1997). Communication in coaching and athletics: Guidelines to promote successful interactions. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 12, 109-129.
- Short, S.E. y Short, M.W. (2004). Coaches' assessment of their coaching efficacy compared to athletes' perceptions. *Perceptual and Motor Skills*, 99(2), 729-736.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Zaragoza: Inde.

- Silva, J.M. (1983). The perceived legitimacy of rule violating behavior in sport. *Journal of Sport Psychology, 5*, 438-448.
- Smith, M. y Cushion, C.J. (2006): An investigation of the in-game behaviours of professional, top-level youth soccer coaches. *Journal of Sports Sciences, 24*(4), 355-366.
- Smith, R. y Smoll, F. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. *Developmental Psychology, 26*(6), 987-993.
- Smith, R. y Smoll, F. (1996). The coach as a focus of research and intervention in youth sports. En F. Smoll y R. Smith (Eds.), *Children and youth in sport. A biopsychosocial perspective* (pp. 125-141). Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Smith, R. y Smoll, F. (1997). Coaching the coaches: youth sports as a scientific and a applied behavioural setting. *Current Directions in Psychological Science, 6* (1), 16-21.
- Smith, R. y Smoll, F. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviours. En S. Jowet y D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 75-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smith, R., Smoll, F. y Cumming, S. (2009). Motivational climate and changes in young athletes' achievement goal orientations. *Motivation and Emotion, 33*(2), 173-183.
- Smith, R., Smoll, F. y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology, 1*, 59-75.
- Smith, R., Smoll, F. y Hunt, E. (1977). A System for the behavioral assessment of athletics coaches. *Research Quarterly, 48*, 401-407.
- Smith, R., Zane, N., Smoll, F. y Coppel, D. (1983). Behavioral assessment in youth sports: Coaching behaviors and children's attitudes. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 15*, 208-214.
- Smith, S., Fry, M., Ethington, C. y Li, Y. (2005). The Effect of Female Athletes' Perceptions of Their Coaches' Behaviors on Their Perceptions of the Motivational Climate. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 170-177.
- Smoll, F. y Smith, R. (1989). Leadership behaviors in sport: a theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology, 19*, 1522-1551.

- Smoll, F. y Smith, R. (2006). Enhancing coach-athlete relationships: Cognitive-behavioral principles and procedures. En J. Dosil (Ed.), *The Sport Psychologist's Handbook* (pp. 19-37). Londres: John Wiley & Sons.
- Smoll, F. y Smith, R. (2009). *Claves para ser un entrenador excelente*. Barcelona, España: INDE.
- 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., Cruz, J., Viladrich, C. y 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.
- Sousa, C., Smith, R. y Cruz, J. (2008). An individualized behavioral goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology, 2*, 258-277.
- Spallanzani (1988). Profil d'entraîneur en hockey mineur et motifs de participation et de démission. *Canadian Journal of Sport Science, 13*, 157-165.
- Speilberger, C. (1966). The effects of anxiety on complex learning and academic achievement. En C. Speilberger (Ed.), *Anxiety and Behaviour*, (pp. 20-35), London: Academic Press.
- Stein, J., Bloom, G.A. y Sabiston, C.M. (2012). Influence of perceived and preferred coach feedback on youth athletes' perceptions of team motivational climate. *Psychology of Sport and Exercise, 13*(4), 484-490.
- Stogdill, R. (1974) *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*, The Free Press, New York.
- Strean, W. (1998) Possibilities for qualitative research in sport psychology, *The Sport Psychologist, 12*, 333-345.
- Swinnen, S.P., Schmidt, R.A., Nicholson, D.E. y Shapiro, D.C. (1990). Information feedback for skill acquisition: Instantaneous knowledge of results degrades learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 16*(4), 706.
- Tannehill, D. y Burton, D. (1989). Coaching behaviors observational recording system (CBORS). En P.W. Darst, D.B. Zakrajsek y V.H. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (pp. 379-389). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Teipel, D. (1993). Analysis of stress in soccer coaches. En T. Reilly, J. Clarys y A. Stibbe (Eds.), *Science and Football II* (pp. 445 - 449). London: E & FN Spon.
- Tenenbaum, G. y Bar-Eli, M. (1993). Decision making in sport: A cognitive perspective. En R. Houston (Ed.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 171-192). Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research analysis types and software tools*. New York: Farmer Press.
- Tharp, R. y Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology Today*, 8, 75-78.
- Thelwell, R., Lane, A., Weston, N. y Greenlees, I. (2008). Examining relationships between emotional intelligence and coaching efficacy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6, 224-235.
- Thill, E. y Mouanda, J. (1990). Autonomy or control in the sport context. Validity of cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 21(1), 1-20.
- Thomas, J. y Wayda, V. (1994). Are you an effective comunicator? *Strategies*, 7(5), 9-13.
- Torre, E. (2002). La comunicación educativa. *Retos*, 3, 37-43.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín F. y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20(2), 254-259.
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.
- Torres, C., Aznar, I. y El Homrani, M. (2005). La comunicación didáctica. *Centro de Estudios Mediterráneo. Motril, Julio de 2005*.
- Trudel, P., Côté, J. y Bernard, D. (1996). Systematic observation of youth ice hockey coaches during games. *Journal of Sport Behaviour*, 19(1), 50-66.
- Turman, P.D. (2003). Coaches and cohesion: The impact of coaching techniques on team cohesion in the small group sport setting. *Journal of Sport Behavior*, 26, 86-103.
- Tutko, T.A. y Richards, J.W. (1984). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Pila Teleña.

- Vallée, C.N. y Bloom, G.A. (2005). Building a successful university program: Key and common elements of expert coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 179-196.
- Vallerand, R. J. (1983). The effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, 5(1), 100-107.
- Vallerand, R.J. y Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 20(3), 239.
- Van Der Mars, H. (1989) Systematic observation: an introduction. En P.W. Darst, D.B. Zakrajsek y V.H. Mancini (Eds.), *Analysing Physical Education and Sport Instruction* (pp. 3-17). Champaign, IL, Human Kinetics.
- Vargas-Tonsing, T.M., Warners, A.L. y Feltz, D.L. (2003). The predictability of coaching efficacy on team efficacy and player efficacy in volleyball. *Journal of Sport Behavior*, 26, 396-407.
- Viciano, J., Delgado, M.A. y Del Villar, F. (1997). El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva del formador de formadores al campo de la Educación Física y al entrenamiento deportivo. *Motricidad. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4, 151-176.
- Viciano, J. y Sánchez, D. (2002). Procedimiento de inducción y aportación de un sistema múltiple de categorías para el análisis del discurso de entrenadores de deportes colectivos. *EF y Deportes. Revista digital*, 53.
- Vilani, L. (2004). *Liderazgo Situacional y la relación entrenador-atleta en diferentes categorías de base en el tenis de mesa nacional*. Trabajo final de máster. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Vilar, L., Araújo, D., Davids, K. y Button, C. (2012). The role of ecological dynamics in analysing performance in team sports. *Sports Medicine*, 42(1), 1-10.
- Walford, G., Tucker, E. y Viswanathan, M. (2010). *The SAGE handbook of measurement*. Sage Publications.
- Walsh, J. y Morris, T. (2003). Coaching: The long apprenticeship. En *Proceedings of ASPASP International Congress*. Seúl, Corea del Sur.
- Walters, S.R. (2011). *Whose Game are we playing? A study of the effects of adult involvement on children participating in organised team sports*. Tesis doctoral. Auckland University of Technology, Nueva Zelanda.

- Wandzilak, T., Ansorge, C.J. y Potter, G. (1988). Comparison between selected practice and game behaviors of youth sport coaches. *Journal of Sport Behavior, 11*, 78–88.
- Wang, J. y Ramsey, J. (1997). Interpersonal communication-Overcoming barriers and improving coach and athlete relationships. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport, and Dance, 34*, 35-37.
- Weinberg, R. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Ed. Ariel, Barcelona.
- Weinberg, R., Grove, R. y Jackson, A. (1992). Strategies for building self-efficacy in tennis players: A comparative analysis of Australian and American coaches. *The Sport Psychologist, 6*(1), 3-13.
- Werthner, P. y Trudel, T. (2006). A New Theoretical Perspective for Understanding How Coaches Learn to Coach. *The Sport Psychologist, 20*, 198-212.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching*. Ed. Paidós Empresa, España.
- Williams, J. (1993). *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*. Ed. Mayfiel Publishing Company.
- Wilcox, S. y Trudel, P. (1998). Constructing the coaching principles and beliefs of a youth ice hockey coach. *Avante, 4*(3), 39-66.
- Williams, A. M. y Hodges, N.J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of Sports Sciences, 23*(6), 637–650.
- Winstein, C.J. y Schmidt, R.A. (1990). Reduced frequency of knowledge of results enhances motor skill learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 16*(4), 677.
- Woodman, T. y Hardy, L. (2001). A case study of organizational stress in elite sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 207-238.
- Zartman, S. y Zartman, P. (1997). *Youth volleyball. The guide for coaches and parents*. Cincinnati, Betterway Books.
- Zetou, E., Amprasi, E., Michalopoulou, M. y Aggelousis, N. (2011) Volleyball coaches' behavior assessment through systematic observation. *Journal of Human Sport and Exercise, 6*(4), 585-593.
- Zetou, E. y Haritonidis C. (2002). *Teaching Volleyball. Volume II*. University Studio Press. Thessaloniki.
- Zetou, E., Kourtesis, T., Giazitzi, K. y Michalopoulou, M. (2008). Management and content analysis of timeout during volleyball games. *International Journal of Performance Analysis in Sport, 8*(1), 44–55.